

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**GISELLI MARA DA SILVA**

**PERFIS LINGUÍSTICOS DE SURDOS BILÍNGUES DO PAR**  
**LIBRAS-PORTUGUÊS**

Belo Horizonte

2018

**Giselli Mara da Silva**

**Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-  
português**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Teórica e Descritiva.

Área de Concentração: Linguística Teórica e Descritiva

Linha de Pesquisa: Processamento da Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2018



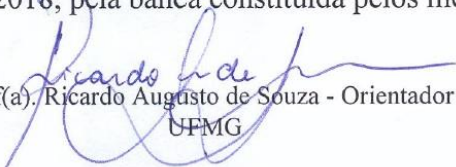
## FOLHA DE APROVAÇÃO

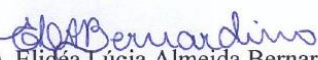
### Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português

### GISELLI MARA DA SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA, linha de pesquisa Processamento da Linguagem.

Aprovada em 05 de março de 2018, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Ricardo Augusto de Souza - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Elideia Lucia Almeida Bernardino  
UFMG

  
Prof(a). Thais Maira Machado de Sá  
UFMG

  
Prof(a). Ronice Muller de Quadros  
UFSC

  
Prof(a). Ivani Rodrigues Silva  
UNICAMP

Belo Horizonte, 5 de março de 2018.

*Aos meus primeiros alunos surdos da Escola Estadual José Bonifácio,  
onde tudo começou....*

## **Agradecimentos**

Ao professor Ricardo de Souza, pelo modelo de ética e seriedade no trabalho de pesquisa e de ensino e por ter acolhido a mim e a meu projeto sobre Bilinguismo dos Surdos no Laboratório de Psicolinguística da FALE.

A todos os participantes surdos desta pesquisa, que contribuíram para a realização deste trabalho contando sobre suas histórias de vida.

À tradutora/intérprete Sônia Romeiro e ao prof. Rodrigo Ferreira, pelo valioso trabalho conjunto na tradução do questionário para a Libras.

À professora Juliane Venturelli, pelo acolhimento em suas aulas, e pela paciência e ajuda essencial com as análises estatísticas.

Aos professores da banca avaliadora e, em especial, às professoras Ronice de Quadros e Elidéa Bernardino, pelas contribuições na ocasião da banca de qualificação.

Aos colegas do Laboratório de Psicolinguística, especialmente o Marcus Valadares, pelo apoio no grupo de estudos e pelas conversas sobre vários pontos deste trabalho.

Aos colegas da área de Libras da FALE-UFMG, professores Elidéa Bernardino, Rosana Passos, Guilherme Lourenço e Michelle Murta, pelas partilhas e conversas sobre o trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos que contribuíram com minha formação, em especial à professora Maria Luiza Cunha Lima.

À Congregação e à Câmara de Recursos Humanos da Faculdade de Letras que me concederam a licença para finalizar este trabalho.

A todos os amigos, surdos e ouvintes, que contribuíram com a divulgação desta pesquisa de variadas formas.

### ***Agradecimentos especiais***

À Sônia, por ter acompanhado desde a concepção deste trabalho até sua finalização, por todo o apoio, palavras de motivação e pela escuta nos momentos de dificuldade.

A minha família, especialmente meus queridos pais e meus irmãos, que apostaram nos meus sonhos e me proporcionaram condições de acesso à educação.

Às amigas Josiane Marques e Elizabeth Cruz, pelo apoio e companheirismo ao longo de toda a jornada no trabalho com os surdos e a Libras.

A todos os alunos e professores surdos com quem convivi ao longo destes anos.

À Gláucia Pinheiro, Jaqueline Saraiva e Mara Jardim, que me apoiaram e me ajudaram a me cuidar de diferentes formas ao longo destes quatro anos de trabalho.

Aos amigos, especialmente Viviane Netto, pelos momentos de descontração e bom humor.

*Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngües. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo...*

(Emmanuelle Laborit)

## RESUMO

Neste estudo, investigamos os perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português, especialmente os perfis de dominância linguística, e avaliamos se o princípio da complementaridade (GROSJEAN, 2008) se aplica ao bilinguismo dos surdos. Esse é um tipo de bilinguismo de minoria, em que se usam duas línguas de modalidades diferentes (uma língua espaço-visual e uma língua oral-auditiva), apresentando semelhanças e diferenças em comparação ao bilinguismo de línguas faladas. Uma dessas diferenças diz respeito à complexidade dos padrões de uso e proficiência nas línguas (GROSJEAN, 2008). A presente pesquisa baseia-se numa visão de bilinguismo em que se consideram não somente os níveis de proficiência, mas também questões relativas às preferências e aos padrões de uso das línguas (GROSJEAN, 1998, 2008, 2013; LUK; BIALYSTOK, 2013). Além disso, concebe-se a dominância linguística como um construto global e multifacetado, informado por fatores relacionados ao conhecimento linguístico, ao processamento e a aspectos atitudinais (BIRDSONG, 2014; GERTKEN et al. 2014; TREFFERS-DALLER; KORYBSKI, 2016). Exploram-se também inúmeros estudos sobre o bilinguismo dos surdos (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; GROSJEAN, 1992, 2008; PLAZA-PUST, 2012, 2014; QUADROS; CRUZ, 2011, entre outros). Foram desenvolvidas duas etapas de pesquisa: (i) inicialmente, conduziram-se entrevistas com 14 surdos, a fim de sondar e descrever, de forma exploratória, aspectos ligados aos perfis desses bilíngues; (ii) em seguida, foram realizadas a elaboração e a aplicação do Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues, bem como a análise dos dados de 100 respondentes. A maioria dos participantes são surdos pré-linguais, com surdez profunda ou severa, que têm pais ouvintes e adquiriram Libras tardiamente. A maioria declarou ótimas habilidades de uso da Libras, atribuindo-se notas de 9 a 10 para as habilidades de sinalizar e compreender a sinalização. Em relação às habilidades autodeclaradas em português, há mais variação nas notas nas 4 habilidades, sendo que os participantes atribuíram-se melhores notas na modalidade escrita (ler e escrever) do que na modalidade oral (falar e fazer leitura labial). No tocante aos usos linguísticos, identificaram-se padrões de uso em que Libras e português se distribuem em diferentes domínios, bem como um número expressivo de relatos de uso simultâneo de sinais e fala e de uso de estratégias



diversas de apoio à comunicação, o que em conjunto compõe uma descrição de padrões de uso altamente complexos. Pode-se dizer que o princípio da complementaridade se aplica ao bilinguismo dos surdos, mas que há algumas especificidades a serem consideradas: (i) o impacto dos padrões de uso das línguas na proficiência linguística é diferente para o surdo, tendo em vista que certas habilidades na língua oral podem nunca ser completamente desenvolvidas; (ii) há restrições nas possibilidades de uso das modalidades envolvidas – Libras sinalizada ou escrita e português oral ou escrito; (iii) o uso massivo de sobreposição de línguas. Os resultados apontam também diferentes perfis de dominância linguística entre os surdos, sendo que, apesar de haver mais participantes dominantes em Libras, constata-se bastante variação entre os surdos, com diferentes níveis de dominância global nas duas línguas.

Palavras-chave: Bilinguismo dos surdos. Bilinguismo intermodal. Dominância linguística. Questionário linguístico. Libras. Português.

## ABSTRACT

In this study, we investigated the linguistic profiles of bilingual deaf people of the Libras-Portuguese pair, especially the language dominance profiles, and evaluated whether the complementarity principle (GROSJEAN, 2008) applies to the bilingualism of deaf people. This is a type of bilingualism of minority in which two languages of different modalities are used (a visual-spatial language and an oral-auditory language), presenting similarities and differences in comparison to the bilingualism of spoken languages. One of these differences concerns the complexity of usage patterns and language proficiency (GROSJEAN, 2008). The present research is based on an understanding of bilingualism in which not only proficiency levels are considered, but also issues related to the preferences and the usage patterns of the languages (GROSJEAN, 1998, 2008, 2013; LUK; BIALYSTOK, 2013). In addition, linguistic dominance is conceived as a global and multifaceted construct, informed by factors related to linguistic knowledge, processing, and attitudinal aspects (BIRDSONG, 2014; GERTKEN et al. 2014; TREFFERS-DALLER; KORYBSKI, 2016). Moreover, numerous studies on the bilingualism of the deaf are explored (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; GROSJEAN, 1992, 2008; PLAZA-PUST, 2012, 2014; QUADROS; CRUZ, 2011, among others). Two research stages were developed: (i) initially, interviews were conducted with 14 deaf subjects, in order to probe and describe, in an exploratory way, aspects related to the profiles of these bilinguals; (ii) afterwards, the Language Questionnaire for Deaf Bilinguals was developed and administered, and an analysis was made with the data from 100 respondents. Most of the participants are pre-lingual deaf people, with profound or severe deafness, who have hearing parents and have acquired Libras belatedly. The majority of them declared great Libras usage skills, assigning themselves grades 9-10 for their ability in signing and understanding of it. In relation to the self-declared skills in Portuguese, there is more variation in the marks among the 4 skills, since the participants gave themselves better marks in the written modality (reading and writing) than in the oral modality (speaking and lip reading). With regard to linguistic uses, we identified usage patterns in which Libras and Portuguese are distributed in different domains, as well as an expressive number of reports of simultaneous use of signs and speech and use of

various strategies to support communication, which together compose a description of highly complex usage patterns. It can be said that the complementarity principle applies to the bilingualism of deaf people, but there are some specificities to be considered: (i) the impact of language usage patterns on linguistic proficiency is different for the deaf, given that certain skills in oral language may never be fully developed; (ii) there are restrictions to the possibilities of using the modalities involved – signaled or written Libras and oral or written Portuguese; (iii) the massive use of code blending. The results also point out different profiles of language dominance among deaf people, and although there are more participants who are dominant in Libras, there is a considerable variation among deaf people, with different levels of global dominance in both languages.

**Keywords:** Bilingualism of the Deaf. Intermodal Bilingualism. Language dominance. Language questionnaire. Brazilian Sign Language. Portuguese.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Imagem do teste CORE-OM em BSL.....	93
FIGURA 2 -	Imagem de item do QLSB em Libras, sem opções em português.....	94
FIGURA 3 -	Imagem do QLSB - abertura e item 1.....	108
FIGURA 4a -	Domínios de uso do participante 1.....	165
FIGURA 4b -	Domínios de uso da participante 34.....	165
FIGURA 5 -	Domínios de uso da participante 6.....	167

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	As línguas, habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo do Surdo cf. Grosjean (2008).....	59
QUADRO 2 -	Configuração de um surdo bilíngue dominante em LS cf. Grosjean (2008).....	78
QUADRO 3 -	Configuração de um surdo bilíngue dominante na língua oral cf. Grosjean (2008).....	78
QUADRO 4 -	Módulos e Itens da Entrevista Semi-Estruturada.....	84
QUADRO 5 -	Perguntas mais comuns em questionários cf. Li, Sepanski e Zhao (2006) e especificidades dos surdos.....	89
QUADRO 6 -	Versão do QLSB em português .....	98
QUADRO 7 -	Perfil dos participantes entrevistados.....	114
QUADRO 8 -	História escolar dos surdos.....	119
QUADRO 9 -	Uso das línguas na comunicação face a face.....	125
QUADRO 10 -	Uso das línguas na comunicação a distância.....	135
QUADRO 11 -	Perfis de surdos quanto à idade de aquisição de Libras como L1.....	156
QUADRO 12 -	Perfis de surdos quanto à idade de aquisição de Libras como L2.....	157
QUADRO 13 -	Módulo História Linguística – itens e pontuação.....	178
QUADRO 14 -	Critérios de pontuação do item 2.....	178
QUADRO 15 -	Critérios de pontuação do item 4.....	179
QUADRO 16 -	Critérios de pontuação do item 6.....	179
QUADRO 17 -	Critérios de pontuação dos níveis de escolaridade.....	180
QUADRO 18 -	Critérios de pontuação do item 11.....	181
QUADRO 19 -	Critérios de pontuação para os itens 12, 15, 17, 19 e 21	182
QUADRO 20 -	Módulo “Proficiência linguística” – itens e pontuação.....	183
QUADRO 21 -	Exemplos de pontuação em proficiência linguística.....	184
QUADRO 22 -	Exemplos de pontuação em Atitudes Linguísticas.....	184
QUADRO 23 -	Agrupamentos pela classificação da dominância conforme o QLSB.....	186

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Estatísticas Descritivas da Variável Idade.....	109
TABELA 2 -	Estados de residência.....	110
TABELA 3 -	Profissões dos participantes.....	111
TABELA 4 -	Escolaridade.....	112
TABELA 5 -	Idade de ocorrência da surdez.....	148
TABELA 6 -	Grau de perda auditiva nos dois ouvidos.....	149
TABELA 7 -	Anos de tratamento fonoaudiológico.....	150
TABELA 8 -	Condição auditiva dos pais.....	150
TABELA 9 -	Idade de primeiro contato com a Libras e os surdos.....	150
TABELA 10 -	Contextos de aquisição da LS.....	153
TABELA 11 -	Tipo de escola frequentada de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.....	154
TABELA 12 -	Anos de contato com a comunidade surda.....	155
TABELA 13 -	Formas de comunicação entre o surdo e a família de origem.....	159
TABELA 14 -	Condição auditiva e fluência em Libras do(a) companheiro(a).....	160
TABELA 15 -	Formas de comunicação entre o surdo e a família imediata.....	161
TABELA 16 -	Principal forma de comunicação entre o surdo e pessoas do trabalho.....	161
TABELA 17 -	Formas de comunicação entre amigos surdos.....	162
TABELA 18 -	Principal forma de comunicação entre o surdo e amigos ouvintes.....	163
TABELA 19 -	Domínios de uso e modos de comunicação usados pelo surdo.....	164
TABELA 20 -	Estatística descritiva para notas das habilidades em Libras – Grupos 0 e 1.....	168
TABELA 21 -	Estatística descritiva para notas das habilidades em português – Grupos 0 e 1.....	169
TABELA 22 -	Estatística descritiva para auto-avaliação das habilidades em Libras.....	170
TABELA 23 -	Correlação de Spearman para as habilidades em Libras....	170
TABELA 24 -	Estatística descritiva para autoavaliação das habilidades em português.....	172
TABELA 25 -	Correlação de Spearman para as habilidades em português.....	172
TABELA 26 -	Estatística descritiva para atitudes em relação à Libras....	175
TABELA 27 -	Estatística descritiva para atitudes em relação ao português.....	175

TABELA 28-	Estatística descritiva para a pontuação no QLSB.....	185
TABELA 29-	Características dos participantes conforme a classificação.....	187

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Idade dos participantes.....	110
GRÁFICO 2 -	Histograma de idade de ocorrência da surdez.....	148
GRÁFICO 3 -	Anos de tratamento de fonoaudiológico.....	149
GRÁFICO 4 -	Idade de contato com a Libras e os surdos.....	151
GRÁFICO 5 -	Diagrama de dispersão - idade de contato com a LS e idade de ocorrência da surdez.....	152
GRÁFICO 6 -	Anos de contato com a comunidade surda.....	154
GRÁFICO 7 -	Boxplot para habilidades autodeclaradas em relação à Libras.....	170
GRÁFICO 8 -	Boxplot para habilidades autodeclaradas em português	172
GRÁFICO 9 -	Notas nas habilidades de sinalizar a compreender a sinalização dos grupos conforme a idade de início de contato.....	173
GRÁFICO 10 -	Idade de primeiro contato com a Libras de cada grupo...	188
GRÁFICO 11 -	Idade de ocorrência da surdez de cada grupo.....	189
GRÁFICO 12 -	Notas de cada grupo na habilidade de sinalizar.....	190
GRÁFICO 13 -	Notas de cada grupo na habilidade de compreender a sinalização.....	191
GRÁFICO 14 -	Notas de cada grupo na habilidade de falar.....	192
GRÁFICO 15 -	Notas na habilidade de fazer leitura labial.....	193
GRÁFICO 16 -	Notas de cada grupo na habilidade de ler em português	194
GRÁFICO 17 -	Notas de cada grupo na habilidade de escrever em português.....	194



## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL -	Língua de Sinais Americana (do inglês, <i>American Sign Language</i> )
BSL -	Língua de Sinais Britânica (do inglês, <i>British Sign Language</i> )
DA -	Deficiente Auditivo
IALS -	Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais
Libras -	Língua de Sinais Brasileira
LS -	Língua(s) de Sinais
L1 -	Primeira Língua
L2 -	Segunda Língua
Pisa-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos (do inglês, <i>Programme for International Student Assessment</i> )
QLSB -	Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues
SLN -	Língua de Sinais Holandesa (do inglês, <i>Sign Language of the Netherlands</i> )
SW-	Sistema de escrita de sinais (do inglês, <i>SignWriting</i> )

## Sumário

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Apresentação da temática .....	19
1.2 Objetivos.....	24
1.2.1 <i>Objetivos específicos</i> .....	24
1.3 Estrutura da tese .....	25
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO .....	26
2.1 Bilinguismo .....	26
2.1.1 <i>Princípio da Complementaridade</i> .....	29
2.1.2 <i>Dominância linguística</i> .....	32
2.1.2.1 <i>Dominância e proficiência</i> .....	37
2.1.2.2 <i>Dominância e fatores psicossociais</i> .....	38
2.1.3 <i>Fechamento da seção “Bilinguismo”</i> .....	41
2.2 O Bilinguismo dos surdos .....	41
2.2.1 <i>Contextos de aquisição e acesso às línguas</i> .....	43
2.2.2 <i>O papel do fator idade no bilinguismo dos surdos e a Hipótese do Período Crítico</i> .....	52
2.2.3 <i>Diferentes perfis de bilíngues surdos e uso das línguas</i> .....	58
2.2.4 <i>Mesclas linguísticas no bilinguismo intermodal</i> .....	66
2.2.5 <i>Atitudes linguísticas nas comunidades surdas</i> .....	69
2.2.6 <i>Dominância linguística de surdos bilíngues</i> .....	73
2.2.7 <i>Fechamento da seção “O Bilinguismo dos Surdos”</i> .....	79
CAPÍTULO 3 - MÉTODOS.....	81
3.1 Etapa Qualitativa: Entrevista semi-estruturada .....	81
3.1.1 <i>Participantes</i> .....	81
3.1.2 <i>Procedimentos</i> .....	82
3.2 Etapa quantitativa: Questionário linguístico .....	86
3.2.1 <i>Questionários Linguísticos e Especificação dos Construtos</i> .....	86
3.2.1.1 <i>Características gerais do questionário e elaboração dos itens</i> .....	91
3.2.1.2 <i>Análise semântica dos itens</i> .....	97
3.2.2 <i>Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB)</i> .....	98
3.2.3 <i>Participantes</i> .....	109
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS.....	113
4.1 Análise das entrevistas semi-estruturadas .....	113
4.1.2 <i>Perfil dos surdos entrevistados</i> .....	113

4.1.3	Uso das línguas na comunicação face a face .....	124
4.1.4	Uso das línguas na comunicação a distância .....	134
4.1.5	Questões atitudinais .....	139
4.1.6	Síntese e discussão dos resultados .....	145
4.2	Análise dos dados dos respondentes do QLSB .....	147
4.2.1	Aspectos da história linguística dos surdos.....	147
4.2.1.1	Síntese e discussão dos resultados .....	155
4.2.2	Uso da Libras e do português em diferentes domínios.....	159
4.2.2.1	Síntese e discussão dos resultados .....	164
4.2.3	Proficiência autoavaliada .....	169
4.2.2.1	Síntese e discussão dos resultados .....	172
4.2.4	Atitudes linguísticas .....	175
4.2.4.1	Discussão dos resultados .....	176
4.2.5	Perfis de dominância dos surdos conforme o QLSB.....	177
4.2.5.1	Sistema de pontuação do QLSB.....	177
4.2.5.2	Classificação dos participantes conforme a dominância linguística .....	184
4.2.6	Fechamento .....	195
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		196
5.1	Retomada dos objetivos da pesquisa.....	196
5.2	Contribuições do estudo.....	202
5.3	Limitações do estudo .....	203
REFERÊNCIAS.....		206

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Apresentação da temática

Nos últimos anos, as definições de bilinguismo têm-se distanciado de perspectivas restritas, pautadas no controle nativo nas línguas, para definições mais amplas, em que se admite maior variação nos níveis de competência e se considera o uso das línguas pelos bilíngues (MACKEY, 2000; EDWARDS, 2013). Grosjean (1998, 2008, 2013), por exemplo, define o bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana, ressaltando que tal definição é mais realista, por abarcar um número maior de bilíngues. Nessa perspectiva, considera-se que o bilíngue vai desenvolver a proficiência nas línguas conforme sua história linguística e a necessidade de uso das línguas em diferentes situações do cotidiano, enfatizando-se a função que as línguas desempenham na vida dos bilíngues conforme a situação de bilinguismo vivida.

Para explicar essas diferentes funções, Grosjean propôs o “princípio da complementaridade”, em que se estabelece que os bilíngues usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas (GROSJEAN, 2008, p.23). Conforme explica Grosjean (2008), o princípio da complementaridade pode explicar fenômenos de natureza linguística e psicolinguística - um deles é a questão da dominância linguística. Observar a relação de complementaridade das línguas de um bilíngue leva-nos a vislumbrar indícios da dominância de uma língua em relação à outra, ou seja, por meio da identificação de diferentes padrões de uso das duas línguas, podem-se compreender diferentes níveis de proficiência e diferentes padrões de ativação de ambas as línguas na mente do bilíngue.

Considerando o princípio da complementaridade e o construto da dominância linguística, pretende-se focar, nesta pesquisa, na situação de bilinguismo

vivenciada por surdos<sup>1</sup> do Brasil, usuários da Língua de Sinais Brasileira (Libras) e do português brasileiro. Esses bilíngues usam duas línguas de modalidades diferentes – uma língua de sinais (LS) e uma língua falada<sup>2</sup>– e apresentam semelhanças e diferenças em comparação aos bilíngues usuários de duas línguas faladas. Como aspecto semelhante, destacamos o fato de os surdos, assim como outros bilíngues, serem bastante diversos, desenvolvendo conhecimentos e usos diversos de suas línguas. Por outro lado, os surdos apresentam algumas especificidades, especialmente no que tange aos padrões de conhecimento e uso das línguas (GROSJEAN, 2008).

Esses padrões parecem ser mais complexos no caso dos bilíngues surdos, o que pode ser ilustrado com a observação dos canais de produção e da forma como atendem às duas línguas. Grosjean (2008) apresenta as habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo dos surdos, retratando as possibilidades em termos de produção e percepção das três modalidades de língua – oral, escrita e sinalizada<sup>3</sup>. No que tange à LS, os surdos sinalizam e compreendem as sinalizações, além de poderem usar a LS escrita, dado o desenvolvimento recente de um sistema de escrita, chamado *SignWriting* (SW). Já no caso da língua falada majoritária, os surdos em geral aprendem a ler e escrever na escola, podendo também, por meio de tratamento fonoaudiológico, aprender a falar e a ler os lábios. Além disso, os surdos podem usar sistemas de representação manual da língua falada, dando origem a versões sinalizadas das línguas majoritárias.

Conforme a proposta de Grosjean (2008), se as habilidades linguísticas das pessoas surdas nessas três modalidades forem avaliadas, podemos encontrar grande diversidade e, conseqüentemente, diferentes perfis de dominância linguística

---

<sup>1</sup> Usamos o termo surdo para nos referir, numa perspectiva sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997), ao indivíduo que, independente do grau de surdez, faz parte de uma minoria linguística e cultural usuária de uma língua de sinais.

<sup>2</sup> Quando queremos destacar a diferença das duas modalidades de língua, estamos usando os termos *língua falada* e *língua de sinais*, além dos termos *língua oral-auditiva* e *língua espaço-visual*. Já quando detalharmos questões relativas à modalidade oral/ sinalizada *versus* escrita, vamos indicar isso explicitamente no texto, tal como português escrito, português oral, Libras escrita, etc..

<sup>3</sup> O autor listou também a soletração manual, que foi considerada como pertencente às duas modalidades de línguas, já que é uma representação visual da ortografia da língua oral, além de estar integrada de variadas formas nas LS como, por exemplo, na forma de empréstimos linguísticos advindos da língua oral falada na região onde é usada a LS.

global. Podemos encontrar, por exemplo, surdos que apresentam habilidades altamente desenvolvidas na produção e percepção de sinais nas modalidades sinalizada e escrita, sendo dominantes na LS. Ou ainda, poderíamos encontrar surdos dominantes na LO, tendo habilidades mais desenvolvidas na escrita, seguida pela oralidade – no caso da língua majoritária, e habilidades pouco desenvolvidas na LS, e sem nenhum conhecimento da escrita desta última.

Porém, apesar de Grosjean (2008) afirmar que o princípio da complementaridade se aplica no caso de bilíngues surdos intermodais e também propor a avaliação da dominância linguística dos surdos tendo em conta padrões de uso das línguas e níveis de proficiência, até onde sabemos não há trabalhos que comprovem o princípio da complementaridade no caso do bilinguismo de surdos e/ ou analisem a dominância linguística de surdos bilíngues em relação ao uso das línguas. Inclusive no tocante à dominância linguística no caso dos surdos, essa tem sido indicada em termos dicotômicos, sem se questionar como as duas línguas se posicionam em diferentes domínios da vida dos bilíngues surdos. Especialmente em estudos psicolinguísticos que analisam bilíngues do par Língua de Sinais Americana (ASL) - inglês, tem-se considerado de maneira geral que: (i) surdos são dominantes em LS; e (ii) os ouvintes são dominantes na língua falada (EMMOREY et al., 2008; EMMOREY et al., 2013).

Reafirmando (i) a importância de se questionar o uso de categorias dicotômicas na caracterização de bilíngues (cf. DUNN; FOX TREE, 2009) e (ii) em consonância com discussões atuais que problematizam a questão da dominância linguística no caso dos surdos, considerando que o bilinguismo dos surdos não é um fenômeno monolítico (PLAZA-PUST, 2014) e que a dominância linguística tem impacto no processamento da linguagem no bilinguismo intermodal (TANG, 2016), propomos neste trabalho a descrição e análise de perfis linguísticos de bilíngues surdos, mais especificamente de perfis de dominância linguística. Para tanto, pretende-se desenvolver e aplicar um questionário linguístico em Libras para surdos bilíngues do par linguístico Libras-português.

Considerando então a complexidade do bilinguismo vivenciado por surdos, serão abordadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são os perfis linguísticos de surdos bilíngues intermodais, especialmente os perfis de dominância linguística?
- 2) O princípio da complementaridade se aplica ao bilinguismo intermodal vivenciado por surdos usuários da Libras e do português?

A proposta desta pesquisa vem em resposta a um desafio metodológico bastante comum nas pesquisas em LS no que diz respeito à seleção de participantes – principalmente no campo da Psicolinguística do Bilinguismo, devido ao necessário controle das variáveis intervenientes no processamento da linguagem – a saber, a escassez de ferramentas de avaliação dos perfis dos participantes, tais como questionários linguísticos, testes de proficiência, entre outros. Ressalta-se que no Brasil são bastante raros os instrumentos standardizados que nos permitam avaliar o perfil dos participantes conforme a proficiência (seja em Libras seja em português), por exemplo, ou por meio de outros critérios, como a dominância linguística. Até onde vai nosso conhecimento, a única ferramenta é o Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS), de Quadros e Cruz (2011), cujo objetivo é avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas. No que tange à avaliação dos perfis de adultos, a falta de instrumentos objetivos de avaliação dificulta bastante a seleção de participantes para pesquisas experimentais.

Vale ressaltar a esse respeito que vários pesquisadores da área da Psicolinguística do Bilinguismo (GOLLAN et al., 2012; GROJJEAN, 1998, 2013; MARIAN et al., 2007, entre outros) afirmam a importância do uso de instrumentos validados e uniformes para a seleção de participantes de modo a permitir a comparação entre diferentes pesquisas. Inclusive, destacam algumas inconsistências no resultado dos estudos no que tange a vários aspectos do bilinguismo e do processamento da linguagem bilíngue, que podem ser causadas por falhas metodológicas que podem ocorrer inclusive na seleção dos participantes. Grosjean (1998), ao discutir os inúmeros aspectos que precisam ser considerados quando da seleção de participantes (história linguística, proficiência nas línguas, dados biográficos, etc.),

sugere o uso de questionários como uma forma de viabilizar a coleta, bem como a síntese e exposição das informações concernentes aos perfis de participantes (GROSJEAN, 1998, 132-6). Além disso, destaca-se também o argumento a favor da avaliação da dominância dos bilíngues como forma de potencializar a comparabilidade dos estudos, sendo que uma quantificação das habilidades não seria suficiente considerando os mais diversos fatores que influenciam os perfis dos bilíngues (TREFFERS-DALLER; KORYBSKI, 2015)

Nesse sentido, um questionário linguístico pode ser uma ferramenta muito útil, por ser um instrumento mais global e permitir a consideração de fatores variados, como a função das línguas para os participantes, os domínios de uso, as atitudes linguísticas (GROSJEAN, 1998; GERTKEN et al., 2014, entre outros). Além disso, nos casos de populações para as quais há poucos testes objetivos, como é o caso da comunidade surda brasileira, esses instrumentos adquirem ainda mais importância, como argumentam Lim, Liow, Lincoln, Chan e Onslo (2008), num estudo com bilíngues do par inglês-mandarim. No caso de bilíngues surdos, os questionários têm sido utilizados em pesquisas psicolinguísticas, assim como para propósitos educacionais. A título de exemplificação, citamos o caso do Questionário de Experiência Linguística e Comunicacional (*Language and Communication Background Questionnaire – LCBQ*) usado no *Rochester Institute of Technology*, nos Estados Unidos. Esse questionário, usado para avaliar os alunos ingressantes para o posterior atendimento, vem sendo usado também em pesquisas para perfilar sujeitos surdos (MARSCHARK; SARCHET; TRANI, 2016; SARCHET; MARSCHARK; BORGNA; CONVERTINO.; SAPERE; DIRMYER, 2014).

Além de contribuir com o desenvolvimento de aspectos metodológicos, este estudo pretende contribuir com a construção de uma compreensão mais acurada do bilinguismo dos surdos. Ainda que, nos últimos anos, tenhamos alcançado muitos avanços em termos do reconhecimento de direitos desse grupo, sejam linguísticos ou de outra ordem (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005), e em termos da descrição da Libras (ver, por exemplo, QUADROS, 2013), esse grupo linguístico permanece ainda pouco descrito em termos de padrão de uso das línguas, o que tem implicações nas políticas linguísticas, no planejamento educacional e na seleção de



participantes para pesquisas. Ressalta-se também a importância dos estudos sobre o bilinguismo intermodal, considerando as contribuições que esses estudos sobre bilíngues que utilizam duas línguas de modalidades diferentes podem trazer para a compreensão do fenômeno do bilinguismo de maneira geral. Destaca-se aqui como os estudos do bilinguismo intermodal podem iluminar questões relativas ao processamento da linguagem humana, abrindo uma oportunidade única para a compreensão da arquitetura e funcionamento da mente bilíngue, devido ao envolvimento de dois diferentes sistemas sensório-motores (SHOOK; MARIAN, 2010; EMMOREY; GIEZEN; GOLLAN, 2016, entre outros).

Finalmente, destaca-se que esta proposta de pesquisa põe em foco situações de bilinguismo vividas no Brasil e pouco descritas, dado o mito do monolinguismo difundido no país, como critica Oliveira (2007) ao tratar da forma como até mesmo as pesquisas em Linguística tendem a ignorar a diversidade de línguas do Brasil que, conforme o autor, conta com cerca de 200 comunidades linguísticas diferentes.

## **1.2 Objetivos**

O objetivo geral aqui proposto é descrever o perfil linguístico de surdos bilíngues do par linguístico Libras-português, especialmente os padrões de dominância linguística.

### **1.2.1 *Objetivos específicos***

- (1) Desenvolver um questionário linguístico voltado para surdos bilíngues, tendo em conta a natureza multifacetada do bilinguismo e da dominância linguística.
- (2) Descrever aspectos relativos à história linguística dos surdos.
- (3) Descrever e identificar os domínios de uso da Libras e do português por surdos e avaliar se o princípio da complementaridade se aplica à situação de bilinguismo vivenciada por surdos bilíngues.

(4) Descrever os níveis de proficiência relatados e analisar correlações com fatores como idade de início de exposição e tempo de contato.

(5) Descrever perfis de dominância linguística dos surdos.

### **1.3 Estrutura da tese**

Para construir o relatório de pesquisa, dividimos esta tese em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar o tema que deu origem a este trabalho, bem como os objetivos de pesquisa. No capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica que foi dividida em duas partes maiores: a seção inicial versa, de forma mais ampla, sobre os conceitos básicos relativos ao bilinguismo e à dominância linguística; já a segunda seção delinea alguns aspectos do bilinguismo dos surdos. No capítulo 3, foram descritos os procedimentos metodológicos utilizados na etapa qualitativa e na etapa quantitativa do trabalho, além dos participantes de pesquisa de cada etapa. Já no capítulo 4, é realizada a apresentação e análise dos resultados de pesquisa. Finalmente, no capítulo 5, apresentam-se as considerações finais, com a retomada dos objetivos de pesquisa e a análise das contribuições e limitações deste estudo.

## CAPÍTULO 2

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 Bilinguismo

Os estudos sobre o Bilinguismo e o Multilinguismo, conforme relata Wei (2013), têm uma longa história, ainda que somente no último século, especialmente a partir dos anos 1970, essa temática tenha recebido maior foco das pesquisas científicas. Essas pesquisas vêm se desenvolvendo a partir de perspectivas diversas, construídas em campos também diversos como a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, a Neurologia, entre outros e, conseqüentemente, a partir de diferentes propostas conceituais e metodológicas. No caso desta pesquisa, pretende-se focar o Bilinguismo a partir de uma abordagem linguística, mais especificamente, psicolinguística, cuja preocupação se volta para a compreensão da relação do bilinguismo e da cognição.

De modo geral, os estudiosos do Bilinguismo assumem a complexidade desse fenômeno, tendo em vista a diversidade de experiências bilíngues e suas várias dimensões, sendo que muitos advogam uma perspectiva multidisciplinar ou transdisciplinar para uma aproximação mais profícua desse objeto de estudo (ver, por exemplo, HAMERS; BLANC, 2000; WEI, 2013). Uma breve incursão pelos textos que descrevem diferentes situações de bilinguismo, seja no nível individual ou no nível social, já demonstram o quão diversos são os bilíngues e como é difícil definir ou indicar o que os une. Diante de tal diversidade, é um desafio construir uma definição que abarque essas mais diversas experiências, sendo que uma das críticas de Hamers e Blanc (2000) a algumas definições existentes é justamente o foco numa única dimensão do bilinguismo, geralmente a proficiência nas línguas.

Ao longo do século XX, as definições de bilinguismo foram se modificando, indo de uma perspectiva mais restrita, em que o bilinguismo era visto como o controle nativo de ambas as línguas (por exemplo, BLOOMFIELD, 1933 *apud* MACKEY, 2000), em direção a perspectivas mais amplas ou menos restritas, em que se

admite maior variação na competência (MACKEY, 2000; EDWARDS, 2013). Mackey (2000), dando ênfase à dimensão individual, considera então que o conceito de bilinguismo é extremamente relativo<sup>4</sup> e que o foco no uso das línguas é uma alternativa para abordar o bilinguismo de forma mais ampla.

De maneira similar, Grosjean (1998, 2008, 2013) define o bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana. Tal definição põe ênfase no uso das línguas (ou dialetos) e não na fluência, considerando que a maioria dos bilíngues não é igualmente fluente em ambas as línguas e pode desenvolver também diferentes habilidades linguísticas conforme as necessidades que se lhe impõem no cotidiano. De acordo com esse autor, tal definição de bilinguismo abarca um número bem maior de falantes de línguas do que as definições baseadas na fluência, sendo, portanto, mais realista.

Grosjean (2008) argumenta que a conceituação de bilinguismo focada na fluência e até mesmo no equilíbrio entre as duas línguas provém de uma visão monolíngue (ou fracionada) dos bilíngues. Segundo Zimmer, Finger e Scherer (2008), essa visão advém inicialmente da Hipótese do Duplo Monolíngue, de Saer (1922 *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008), que surgiu da necessidade de se responder o que significa conhecer duas línguas. Na versão forte dessa visão, o bilíngue teria duas competências linguísticas separadas, competências essas que deveriam ser iguais às de monolíngues. Consequentemente, o bilíngue é visto como dois monolíngues numa única pessoa.

Segundo Grosjean (2008), a visão monolíngue – mesmo que numa versão mais branda – ainda é muito presente nos dias de hoje, já que as ciências da linguagem têm-se desenvolvido a partir de estudos com monolíngues, e as teorias e métodos gerados têm sido utilizados no estudo com bilíngues sem a devida crítica. Opondo-

---

<sup>4</sup>Mackey (2000), buscando descrever o bilinguismo como um conceito relativo, explica que o bilinguismo envolve basicamente questões concernentes: (i) ao nível, ou seja, quão bem o indivíduo conhece as duas línguas; (ii) à função, referindo-se ao papel que as línguas desempenham em seu comportamento linguístico, ou seja, para que tais línguas são usadas; (iii) à alternância, considerando-se a forma como os bilíngues alternam entre as línguas e as condições de sua ocorrência; (iv) e à interferência, que pode se referir à forma como as línguas se influenciam, como elas se fundem ou como o falante pode “separá-las”.

se a essa visão monolíngue, dever-se-ia considerar uma visão holística do bilíngue, na qual esse é visto como um todo integrado, em que a coexistência de duas línguas produz um sistema linguístico completo, mas diferente (GROSJEAN, 2008, p.13-4).

A visão holística do bilíngue traz implicações para a pesquisa sobre bilinguismo, em vários aspectos. A definição do bilinguismo baseada no uso dá espaço a uma visão mais ampla, em que se consideram inúmeros fatores, inclusive as questões de uso e domínios de uso (família, trabalho, etc.) que influenciam diretamente na fluência. As evidências de mescla linguística passam a ser consideradas como um fenômeno do bilinguismo, já que as línguas dos bilíngues estão em contato no nível individual e no social. Conseqüentemente, questões relativas ao uso e à mescla linguística, por exemplo, passam a influenciar procedimentos metodológicos de descrição dos participantes e construção de estímulos. Especificamente no que tange à temática deste trabalho, destaca-se a importância de se descreverem os participantes de pesquisas em várias dimensões, relativas não somente à proficiência nas línguas, mas também aos padrões de seleção de línguas para o uso e à história linguística, já que tais aspectos influenciam processos linguísticos e psicolinguísticos.

Considerando os avanços trazidos por uma visão holística do bilíngue e por uma definição baseada no uso, há ainda que se considerar, como se disse antes, a complexidade do fenômeno do bilinguismo e a importância de uma abordagem multidimensional. Edwards (2013) questiona como se estabeleceria uma linha divisória entre aqueles que sabem algumas palavras de outra língua e os que são bilíngues. Esse autor afirma que definições muito amplas de bilinguismo poderiam ser tão insatisfatórias quanto aquelas muito restritas, isso porque qualquer tentativa lidar com o bilinguismo precisa enfrentar questões relativas aos níveis e graus de bilinguismo.

Treffers-Daller (2015), ao revisar alguns estudos na área, discute como as dimensões do uso e da proficiência são duas dimensões-chave do bilinguismo e precisam informar os estudos na área. Luk e Bialystok (2013) abordam a experiência bilíngue como algo dinâmico e diverso e constataam a dificuldade de se

mensurar o bilinguismo. O resultado do estudo dessas autoras também confirma o uso da língua e a proficiência como importantes fatores que precisam ser considerados na avaliação de bilíngues. Sendo assim, neste estudo, compartilhamos de uma visão holística do bilíngue, considerando-o como o indivíduo que usa duas línguas no cotidiano, tendo características próprias que o diferenciam de um monolíngue. Porém, não deixamos de considerar os diferentes graus e níveis de bilinguismo e a forma como a proficiência pode ser um importante fator nos estudos psicolinguísticos (HULSTIJN, 2012), influenciando o processamento e a produção da linguagem.

### ***2.1.1 Princípio da Complementaridade***

De acordo com Grosjean (2016), a Linguística e, especialmente, a Sociolinguística têm-se interessado nas funções das línguas para o bilíngue e, particularmente, na escolha das línguas em diferentes situações. Para se compreender tal questão, as propostas pioneiras já colocavam a importância de se considerarem os fatores que podem influenciar na escolha de uma língua numa dada situação comunicativa, tais como os tópicos preferencialmente discutidos em uma das línguas, funções internas e externas das línguas e as áreas de experiência dos bilíngues.

Considerando a importância dos estudos sociolinguísticos e o impacto das funções e da escolha das línguas pelo bilíngue no processamento da linguagem, Grosjean propôs, num artigo de 1997<sup>5</sup>, o chamado princípio da complementaridade, enunciado da seguinte forma:

Bilíngues normalmente adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios, com diferentes pessoas. Diferentes aspectos da vida frequentemente demandam diferentes línguas. (GROSJEAN, 2008, p.23)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Como não tivemos acesso ao artigo original de 1997, citamos abaixo a reprodução do enunciado feita em Grosjean (2008).

<sup>6</sup> “Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages.” (GROSJEAN, 2008, p.23).

Esse princípio busca explicar as diferentes funções que as línguas desempenham no cotidiano dos bilíngues, conforme a situação de bilinguismo vivida. Dito de outro modo, diferentes situações de bilinguismo, geradas por imigração, por questões educacionais, profissionais, pessoais, etc., vão colocar aos indivíduos também diferentes necessidades de uso das línguas. Por exemplo, um imigrante pode utilizar a língua nativa em casa, enquanto utiliza a língua oficial do país onde vive no domínio profissional; já no domínio escolar, utiliza as duas línguas, o que ocorre também quando está com seus amigos. E se refinarmos ainda mais a análise, considerando as modalidades de uso dessas línguas (oral, escrita ou sinalizada) nesses domínios, pode-se compreender que diferentes modalidades podem cobrir também diferentes domínios, sendo que habilidades desenvolvidas num domínio não necessariamente o serão em outro. A língua da casa, por exemplo, predominante utilizada na modalidade oral, pode não necessariamente ser a língua escrita utilizada em vários domínios da vida social.

Nessa perspectiva, não se espera que um bilíngue domine igualmente as duas línguas em todas as modalidades (oral ou sinalizada e escrita) e em todas as quatro habilidades (compreensão e produção da língua oral/ sinalizada e compreensão e produção da escrita). Pelo contrário, considera-se que o bilíngue vai desenvolver a fluência conforme sua história linguística e a necessidade de uso das línguas no cotidiano, em diferentes domínios da vida do bilíngue. Em outras palavras, a fluência dos bilíngues nas línguas está relacionada diretamente aos domínios de uso nos quais as línguas são requeridas. Se uma língua é mais utilizada, mais chances de se desenvolverem as propriedades linguísticas para os propósitos necessários (vocabulário especializado, variedade estilística, entre outros); e o contrário também é verdadeiro (GROSJEAN, 2008, 2013, 2016).

Inicialmente, como relata Grosjean (2016), a proposta do princípio da complementaridade baseou-se em observações nos estudos da Sociolinguística, em teorização linguística e em testemunhos de bilíngues; porém, nos últimos anos, evidências a favor desse princípio começam a aparecer. Essas evidências advêm de trabalhos que explicitamente buscam testar o princípio da complementaridade, assim como de outros estudos na área da Psicolinguística do Bilinguismo que

atrelam questões relativas a processamento da linguagem, produção, memória e aquisição da linguagem às funções das línguas para os bilíngues.

Grosjean (2016) relata dois estudos<sup>7</sup> que trouxeram as primeiras evidências empíricas para o princípio da complementaridade – o de Gasser (2000) e o de Jaccard e Cividin (2001), que replicou o primeiro. Em ambos os estudos, por meio da realização de questionários que visavam descrever e analisar a distribuição das línguas entre tópicos tratados pelos bilíngues e atividades realizadas por eles, foi evidenciado o princípio da complementaridade. Constatou-se que os bilíngues falam sobre determinados tópicos e realizam determinadas atividades em somente uma das línguas, ou ainda utilizam as duas para outros tópicos e atividades em diferentes proporções. Os autores do primeiro estudo criaram um Índice de Complementaridade que visa avaliar o nível no qual esse Princípio é refletido nos resultados obtidos, que vai do 0%, em que todos os tópicos e atividades são cobertos pelas duas línguas, a 100%, em que os tópicos e as atividades apresentam uma língua específica, em que nenhum deles é coberto por ambas.

Diferente dos dois estudos citados acima que visavam testar explicitamente o princípio da complementaridade, Carroll e Luna (2011), por exemplo, o fazem de forma indireta num trabalho sobre propagandas para bilíngues. Os autores mostram que a língua de um determinado anúncio publicitário influencia as avaliações dos bilíngues do par espanhol-inglês, conforme a relação da língua com a área de conteúdo contemplada no anúncio (família, trabalho, amigos, etc.). No caso dos sujeitos da pesquisa, o espanhol era a língua associada à família e aos amigos, e o inglês, ao trabalho. Os resultados apresentados indicam que os bilíngues avaliam melhor propagandas que usam uma língua que também é usada por eles num dado domínio, havendo efeitos relacionados à facilidade de processamento devido ao uso constante das palavras relativas a tal domínio.

Grosjean (2016) analisa este trabalho mostrando que os resultados encontrados são exatamente o que prediz o princípio da complementaridade. Quando um

---

<sup>7</sup> Não tivemos acesso direto a esses dois estudos – Gasser (2000) e Jaccard e Cividin (2001), usando como referência o trabalho de Grosjean (2016).



bilíngue utiliza uma língua num certo domínio da vida cotidiana, o uso dessa língua vai influenciar o processamento da linguagem. Assim como concluem Carroll e Luna (2011), Grosjean (2008, 2013, 2016), argumenta a respeito da importância de se considerar o impacto do uso das línguas pelo bilíngue no processamento da linguagem, salientando a importância de que os bilíngues sejam avaliados em termos de seu repertório linguístico mais geral, considerando-se também os domínios de uso e as funções das línguas no cotidiano. Nesse sentido, conforme argumenta esse autor, o princípio da complementaridade pode explicar fenômenos variados de natureza linguística e psicolinguística - um deles é a dominância linguística. Observar a relação de complementaridade das línguas de um bilíngue leva-nos a vislumbrar indícios da dominância de uma língua em relação à outra, principalmente no que tange à dimensão do uso das línguas pelo bilíngue em diferentes domínios.

Outro aspecto importante a se considerar em relação ao bilinguismo e à dominância linguística é sua natureza dinâmica. Grosjean (2013) destaca como certos eventos da vida dos bilíngues podem aumentar ou diminuir a importância de uma língua ou outra em suas vidas, levando à mudança da língua dominante ou mesmo à erosão linguística. As línguas passam por momentos de estabilidade e reestruturação que precisam ser considerados nas pesquisas em Psicolinguística do Bilinguismo.

### ***2.1.2 Dominância linguística***

Dada a diversidade de experiências de bilinguismo, os bilíngues são classificados a partir de diferentes dimensões (HAMERS; BLANC, 2000), sendo que uma delas diz respeito à relação de equilíbrio ou de dominância<sup>8</sup> entre as duas línguas de um

---

<sup>8</sup> Além da dominância linguística no nível individual, sobre a qual estamos tratando, é comum na literatura em linguística o termo dominância linguística ser usado em outras duas acepções - dominância linguística hemisférica e dominância linguística social (TREFFERS-DALLER, 2015). A dominância hemisférica se refere à especialização de partes do cérebro no processamento da linguagem. Já no nível social, a língua dominante pode ser associada à língua predominantemente falada no contexto onde está o bilíngue, sendo associada, conforme explica Birdsong (2014), com a língua de maior prestígio social, a língua oficial, entre outros. Um exemplo desse tipo de abordagem encontra-se no texto de Lazarev e Pravikova (2005) que descreve a situação de multilinguismo no Cáucaso Norte e aponta a situação do russo como língua dominante no contexto social.

bilíngue. Como explicam Gertken et al. (2014), a identificação da língua dominante de bilíngues pode servir a propósitos acadêmicos e não acadêmicos. Ela pode ser usada para escolher a língua na qual serão realizados testes educacionais, pode informar decisões no comércio a respeito da língua das embalagens de produtos, etc. Em termos cognitivos, a dominância pode ter impacto no processamento linguístico, na representação da memória lexical bilíngue, entre outros (GERTKEN et al., 2014) e, como argumenta Birdsong (2006, p.48), “estudos recentes sugerem que os dados de bilíngues altamente proficientes em L2 [segunda língua] não nos contam toda a história sobre do que os aprendizes de L2 são capazes”<sup>9</sup>, sendo que a dominância linguística tem um papel no processamento tanto da primeira língua (L1) como da segunda língua (L2) do indivíduo.

Porém, apesar do montante significativo de estudos na área da Linguística tomarem a dominância linguística como variável, ainda não há um consenso a respeito da definição e da operacionalização desse construto, sendo que as definições utilizadas elegem diferentes dimensões a serem consideradas. Treffers-Daller (2015), argumentando a favor da importância de uma definição consensual, afirma que, apesar de ser muito comum atualmente assumirmos que bilíngues equilibrados são bastante raros e que a dominância de uma das línguas é a realidade mais comum entre bilíngues, a falta de uma definição consensual de dominância linguística compromete a operacionalização desse construto, a devida descrição dos bilíngues e leva a resultados contraditórios nas pesquisas. Essa autora aponta que as definições fazem referência à proficiência e/ ou ao uso das línguas, ou ainda encontram-se propostas que admitem a natureza global e multifacetada da dominância linguística.

No que se refere a definições de dominância como proficiência relativa, os pesquisadores geralmente escolhem um ou mais dos componentes da proficiência para comparar as duas línguas do bilíngue (TREFFERS-DALLER, 2015). Sheng, Lu e Gollan (2012) relacionam dominância e proficiência, compreendendo-a como uma proficiência relativa observada por meio da comparação do desempenho nas duas

---

<sup>9</sup> “Recent studies suggest that data from high-L2 proficientes do not tell the whole story about what L2 learners are capable of”. (BIRDSONG, 2006, p.48)

línguas do bilíngue. Treffers-Daller (2011, p.147) também dá ênfase ao aspecto linguístico da dominância, destacando a importância de se especificar “quais componentes de um sistema linguístico são mais desenvolvidos numa língua do que em outra em bilíngues”<sup>10</sup>. No caso desse trabalho da autora, o componente lexical foi avaliado para determinar a dominância dos bilíngues.

Porém, alguns pesquisadores vão destacar as diferenças entre os construtos proficiência e dominância, apontando implicações nas pesquisas decorrentes dessa diferenciação. Conforme Birdsong (2006), ainda que esses construtos se sobreponham e se confundam, é necessário distingui-los, principalmente porque há implicações na interpretação de resultados de pesquisas que atribuem à proficiência os resultados de desempenho dos bilíngues, enquanto estudos vêm mostrando que dominantes podem superar bilíngues altamente proficientes em tarefas de processamento. Na próxima seção, voltaremos a essa distinção entre os dois construtos.

Conforme Gertken et al. (2014), entre os pesquisadores que distinguem dominância e proficiência estão aqueles que definem dominância numa perspectiva psicolinguística. Birdsong (2006), por exemplo, explica que um indivíduo é dominante em sua L2, se, comparando-se com sua L1, o desempenho numa bateria de testes é caracterizado por mais velocidade, fluência, automaticidade e eficiência (acurácia) no processamento. Assim, operacionalizada exclusivamente num viés psicolinguístico, dominância reflete diferenças mensuráveis no processamento (BIRDSONG, 2006, p.47). Já num texto posterior, esse mesmo autor aborda dominância considerando também questões relativas ao uso da língua: “No contexto do bilinguismo, dominância se refere às assimetrias observadas na habilidade em uma língua em relação à outra ou no uso dessa língua em relação à outra” (BIRDSONG, 2014, p.374)<sup>11</sup>. Assim, conforme prossegue o autor, dizer que alguém tem uma determinada língua como dominante implica que

---

<sup>10</sup> “[...] which components of the language system are more developed in one language than in the other in bilinguals”. (TREFFERS-DALLER, 2010, p.147)

<sup>11</sup> “In the context of bilingualism, dominance refers to observed asymmetries of skill in, or use of, one language over the other.” (BIRDSONG, 2014, p.374)

o processamento nessa língua será mais rápido e mais fácil do que na outra, além de o uso dessa língua ser mais frequente do que o uso da outra.

No que diz respeito às definições de dominância que envolvem o uso das línguas pelos bilíngues, essas geralmente recorrem a noções tais como domínios ou funções das línguas (TREFFERS-DALLER, 2015). Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Grosjean (2016) voltado ao princípio da complementaridade, em cujo cerne está a questão dos domínios de uso e de atividades nos quais os bilíngues utilizam suas línguas no cotidiano. Outro exemplo dessa perspectiva seria a abordagem de Birdsong (2014), que afirma que a dominância pode ser compreendida a partir de dois eixos: (i) o eixo das dimensões, que envolve competência, produção e processamento, sendo relacionada a habilidades inerentes do bilíngue; (ii) o eixo dos domínios, que envolve as situações e contextos de uso das línguas.

Como se pode ver, a dominância, como um construto usado nas pesquisas sobre bilinguismo, tem sido delimitada com ênfase em diferentes aspectos, seja na proficiência, em questões psicolinguísticas ou no uso das línguas, o que leva a diferentes procedimentos na avaliação, tais como o uso de auto-avaliação, de medidas objetivas ou mesmo da combinação de dois ou mais parâmetros.

Considerando então diferentes aspectos concernentes à dominância linguística, alguns pesquisadores vêm propondo uma visão de dominância como um construto global e multifacetado, como se pode ver nas propostas de Gertken et al. (2014), Treffers-Daller e Korybski (2015) entre outros. Gertken et al. (2014) concebem a dominância como um construto global que é informado por fatores relacionados: (i) ao conhecimento, destacando que competência e representação oferecem informações importantes; (ii) ao processamento, sendo que se apontam aspectos relativos às habilidades de processamento numa língua em relação à outra, ao nível mais automático de ativação de uma das línguas do bilíngue, entre outros; e (iii) a aspectos atitudinais, sendo dependente de fatores psicossociais. Esses pesquisadores estabeleceram quatro dimensões para que refletissem os principais

componentes da dominância e fossem adequadas ao uso numa auto-avaliação, a saber: história linguística, uso, proficiência e atitudes.

Neste trabalho, compartilhamos dessa visão global e multifacetada da dominância, da mesma forma que tratamos o bilinguismo também como um fenômeno complexo e multifacetado. Essa perspectiva permite uma descrição mais ampla da variedade de repertórios linguísticos dos bilíngues, possibilitando a identificação de inúmeros traços desses falantes/ sinalizantes que vão culminar em determinados perfis de dominância, não se restringindo, assim, a uma visão de dominância como proficiência relativa (como discutiremos mais a seguir). Sendo assim, reafirma-se que uma quantificação das habilidades nas duas línguas não seria suficiente considerando os mais diversos fatores que influenciam os perfis dos bilíngues (TREFFERS-DALLER; KORYBSKI, 2015).

Além de considerar a dominância como um construto global e multifacetado, os pesquisadores que lidam com dominância linguística, observam outras características importantes desse construto, as quais precisam ser consideradas nas pesquisas, tal como a natureza relativa e gradiente da dominância (BIRDSONG, 2014, 2016). Inicialmente, retomando o que foi dito acima, a dominância é um construto relativo, já que as duas línguas serão comparadas considerando-se diversos componentes e dimensões da dominância. Além disso, considerando a diversidade de experiências de bilinguismo, é importante considerar a dominância como um construto não nominal, mas contínuo. Dunn e Fox Tree (2009) trazem uma reflexão sobre a diversidade de experiências bilíngues e as limitações do uso categorias dicotômicas para descrever os bilíngues. Ainda que categorias dicotômicas possam servir para determinados propósitos de pesquisa, elas não permitem acessar a diversidade de experiências que há nas mais diversas situações de bilinguismo, o que pode ser feito por meio de escalas gradientes.

Finalmente, cabe ressaltar que a dominância pode ser tratada considerando os diferentes domínios de uso das línguas pelo bilíngue, como explica Grosjean (2008, 2013), ou seja, dominância global e dominância em determinado domínio da vida do bilíngue (família, escola, religião, etc.), podem se diferenciar conforme a

experiência bilíngue. Tal questão pode ser operacionalizada nos questionários por meio de itens que cubram o uso da língua em diferentes domínios.

#### *2.1.2.1 Dominância e proficiência*

Dominância e proficiência são construtos que se sobrepõem e se confundem, pois níveis de proficiência e dominância tendem a se correlacionar (BIRDSONG, 2006, p.47). Porém, em alguns estudos, inclusive naqueles em que a dominância linguística é considerada um construto multifacetado, faz-se distinção clara entre proficiência e dominância, sendo a proficiência considerada apenas como um componente da dominância, o qual ainda que essencial, não a define isoladamente (GERTKEN et al., 2014; BIRDSONG, 2014).

Birdsong (2014, p.376) explica que, enquanto a proficiência é uma medida externa, controlada a partir do padrão de nativos ou de normas presumidas da L2; a dominância já é uma questão de referência interna do indivíduo, já que os usos e as habilidades numa língua do bilíngue serão comparados com os usos e as habilidades na outra língua. Conforme argumentam Gertken et al. (2014), a dominância deriva da natureza do bilinguismo – o fato de o bilíngue ter duas línguas em uma mente; já a proficiência pode ser avaliada em contextos monolíngues (ver, por exemplo, HULSTIJN, 2011). Assim, o estudo do construto dominância linguística precisa estar comprometido com uma visão holística do bilíngue (cf. GROSJEAN, 2008) em que se comparam as duas línguas do bilíngue e não este com um suposto padrão monolíngue (GERTKEN et al., 2014).

Desse modo, ser dominante numa dada língua, em um dado domínio, não necessariamente implica ser mais proficiente nesta língua; assim como ser altamente proficiente numa dada língua em comparação com outra não implica ser dominante. Pode-se imaginar um exemplo de um bilíngue dominante em sua L2, mas que apresenta algumas estruturas morfossintáticas fossilizadas; enquanto pode-se ter o caso de um falante altamente proficiente em sua L2, que não apresenta dominância nessa língua (BIRDSONG, 2006). Pode-se ainda imaginar o caso de dois bilíngues igualmente equilibrados em termos de suas proficiências

nas duas línguas: um desses bilíngues tem alta proficiência em ambas as línguas, e o outro é proficiente em ambas as línguas, porém com um nível mais baixo de proficiência em ambas quando se compara com o primeiro bilíngue (BIRDSONG, 2014). Adverte-se, entretanto, que a relação direta entre dominância e proficiência pode ocorrer somente em casos em que os níveis de proficiência nas duas línguas são altamente discrepantes (BIRDSONG, 2014).

Birdsong (2006) chama a atenção para os estudos com bilíngues com dominância invertida, ou seja, aqueles que têm a dominância em sua L2, argumentando que esses estudos têm mostrado que os dados desses bilíngues podem trazer novas questões para os estudos do bilinguismo. Um desses trabalhos é o estudo de Flege, Mackay e Piske (2002) com bilíngues com o italiano como L1 e o inglês como L2, que mostrou que a pronúncia dos dominantes em L2 não se distinguia da pronúncia de nativos, ao passo que os dominantes em L1 e os considerados bilíngues equilibrados (com alta proficiência em ambas as línguas) apresentavam acento detectável. Os estudos de Golato (1998, 2002 *apud* BIRDSONG, 2006), com bilíngues tardios do par francês-inglês, proficientes em ambas as línguas, também evidenciaram um diferente comportamento dos dominantes em L2, com as rotinas de processamento de palavras variando como uma função da língua dominante. Enquanto os dominantes em inglês eram aptos a transitar e mudar de estratégias de segmentação e processamento de palavras do inglês e do francês, típicas de falantes monolíngues; os dominantes em francês não apresentavam essa flexibilidade, aplicando rotinas de processamento típicas do francês no processamento de palavras em inglês.

#### *2.1.2.2 Dominância e fatores psicossociais*

Como se disse anteriormente, a dominância linguística é um construto multifacetado, informado por fatores psicossociais (GERTKEN et al., 2014). Pavlenko (2004), ao discutir a questão das emoções na escolha da(s) língua(s) para a “criação” dos filhos e para atos de fala específicos, aponta a dominância linguística como um importante fator na escolha das línguas pelos pais para a expressão das emoções. Para essa autora, a dominância é um “corolário de

trajetórias linguísticas complexas de indivíduos que fazem escolhas sobre qual língua usar, quando e com quem” (PAVLENKO, 2004). De modo geral, pode-se dizer que identificação cultural e a motivação influenciam as atitudes linguísticas que, por sua vez, vão influenciar a dominância linguística (GERTKEN et al., 2014).

Em estudos sobre perfis linguísticos de bilíngues envolvendo questionários, a identificação cultural é um item que aparece com relativa frequência (ver, por exemplo, GERTKEN et al., 2014; MARIAN et al., 2007; LI et al., 2014). No caso de minorias, alguns fatores psicossociais, como a identidade, ganham ainda maior importância, tendo em vista as relações estabelecidas entre esses grupos e os falantes de línguas majoritárias, bem como as atitudes frente a essas línguas e seus falantes. Especificamente sobre a identidade, Edwards (2013) mostra como as questões linguísticas estão entrelaçadas com questões de pertencimento ao grupo e de construção identitária. Considerando que essa construção seria mais um mosaico do que algo monolítico, destaca-se o pertencimento etnocultural como central nesse processo. Nesse sentido, bilíngues pertencentes a dois grupos cujo envolvimento linguístico é pessoal e profundo precisa lidar com essa identidade tecida de múltiplos fios. Destaca-se aí o caso das minorias linguísticas, cujas línguas têm sido usadas nas lutas étnicas explicitando a relação intrínseca entre linguagem e identidade. Para essas minorias, comparativamente a outros grupos, a relação entre língua e cultura se converte em assunto de extrema relevância e urgência. No caso desses grupos, ocorre também uma cisão entre as funções comunicativa e simbólica da linguagem, sendo que tais grupos precisam “viver e trabalhar” numa língua que não é veículo de sua cultura (EDWARDS, 2013).

Já em relação à motivação no aprendizado de uma L2, este tem sido um tema amplamente pesquisado (ver revisões de DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006; CSIZÉR; DÖRNYEI, 2005), buscando-se explicar as razões para determinados comportamentos, seu direcionamento e sua intensidade, em relação ao aprendizado de línguas (DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006). O construto motivação é complexo e tem sido dividido em vários componentes, sendo que Dörnyei, Csizér e Németh (2006), baseando-se em ampla revisão da literatura da área, consideraram sete componentes em seu estudo com estudantes húngaros, a



saber: (1) dimensão integrativa, que reflete uma perspectiva positiva da L2 e sua cultura, na extensão em que os aprendizes que têm escores altos nesse fator podem querer se integrar à cultura de L2 e ser similar a um falante desta língua; (2) dimensão instrumental, que se refere aos benefícios pragmáticos percebidos da proficiência em L2 e reflete o reconhecimento de que, para muitos aprendizes de línguas, é a utilidade da proficiência em L2 que oferece a maior força motriz na aprendizagem; (3) atitudes em torno dos falantes/ da comunidade de L2, que se refere ao reconhecimento de que aprender uma L2 está relacionado a algum nível de afiliação interétnica no caso de ambientes multilíngues ou, no caso de ambientes mais monolíngues, a algum tipo de atitude que visa ao contato direto com falantes de L2, tal como encontrar falantes da língua, viajar, etc.; (4) Meio, que diz respeito às influências do meio imediato, tal como a influência de pais, amigos, etc.; (5) Autoconfiança linguística, que se relaciona à crença do aluno em relação a sua capacidade de aprender a língua, sem ansiedade; (6) Interesse cultural, que se refere a um interesse nos modos de vida e na produção artística associada à L2; (7) Vitalidade etnolinguística, que diz respeito à vitalidade percebida das comunidades usuárias de L2.

A definição do escopo dos componentes da motivação não pode dispensar a análise do contexto em que estão os aprendizes. Um exemplo seria o fato de se considerar de forma diferenciada a ideia de disposição para integração ao grupo de L2 no caso de aprendizes de língua inglesa como uma língua global (DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006). Outro aspecto seria a diferença no interesse cultural quando se pensa de modo contrastivo em aprendizagem de língua estrangeira, com a aprendizagem fora do ambiente onde a língua é falada, e aprendizagem de L2, com a possibilidade de contato direto com falantes dessa língua. Os aprendizes húngaros de inglês, por exemplo, manifestam seu interesse cultural por meio do uso de mídias para acessar a cultura associada à L2, já que estão num ambiente mais monolíngue, onde o contato direto com falantes de inglês pode não ser possível (CLÉMENT et al., 1994 *apud* DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006).

### **2.1.3 Fechamento da seção “Bilinguismo”**

Nesta primeira seção do capítulo 2, apresentou-se o bilinguismo como um fenômeno complexo e multifacetado. Destacou-se a importância de uma visão holística dos bilíngues e de uma visão de bilinguismo em que se considere não somente a proficiência nas línguas, mas também os padrões de uso dessas línguas no cotidiano. Essa perspectiva de bilinguismo é particularmente interessante ao se tratar do bilinguismo dos surdos, pois, por ser mais abrangente, inclui esses bilíngues, permitindo uma aproximação em relação a sua situação de bilinguismo.

Ressaltou-se também o impacto das preferências de uso das línguas na proficiência linguística e nos padrões de processamento, a partir da apresentação do princípio da complementaridade, que propõe observar os padrões de uso e a forma como as línguas se distribuem em diferentes esferas da vida dos bilíngues para se construir uma compreensão mais acurada de fenômenos de natureza linguística e psicolinguística, como é o caso da dominância linguística. Essa proposta do princípio da complementaridade será considerada, no caso desta pesquisa, para se analisar sobre como as línguas dos surdos se distribuem em diferentes domínios do cotidiano, bem como sobre os padrões de uso e de proficiência desses bilíngues, que são fortemente distintos dos padrões dos bilíngues de línguas orais.

Finalmente, apresentou-se a dominância linguística como um construto global e multifacetado, o que nos permite avaliar os bilíngues em termos de seu repertório linguístico mais geral. Essa visão de dominância permite uma descrição mais detalhada de questões complexas que cercam a vivência da surdez e da condição de minoria linguística usuária de uma língua de sinais.

## **2.2 O Bilinguismo dos surdos**

O bilinguismo vivido pela comunidade surda é um tipo de bilinguismo de minoria em que os membros dessa comunidade usam a LS e a língua majoritária no cotidiano (GROSJEAN, 1992, 2008). Por envolver duas línguas de modalidades

diferentes – uma língua espaço-visual e uma língua oral-auditiva, o bilinguismo dos surdos é conhecido como bilinguismo bimodal ou intermodal<sup>12</sup>. Esse tipo de bilinguismo guarda semelhanças e diferenças com o bilinguismo vivenciado por pessoas ouvintes que usam duas línguas orais, como estamos discutindo ao longo deste trabalho.

A despeito do uso das LS pelas comunidades surdas ao longo da história, a situação de bilinguismo vivida pelos surdos foi reconhecida somente recentemente (ANN, 2001; GROSJEAN, 2008), como consequência do reconhecimento na Linguística das LS como línguas plenas (STOKOE, [1960] 2005). Segundo Grosjean (1994), poucas áreas da Linguística têm sido cercadas de equívocos como o Bilinguismo. Podemos então dizer que, no caso dos surdos, o reconhecimento recente das LS e o preconceito relacionado à surdez e ao uso de uma língua espaço-visual têm complicado um pouco mais a compreensão acerca de seu bilinguismo.

Considerando o conceito de bilinguismo proposto por Grosjean e uma visão holística dos bilíngues (GROSJEAN, 1998, 2008, 2013), pode-se então compreender perfeitamente os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a LS da comunidade surda e a língua majoritária. Tendo acesso a essas duas línguas, esses bilíngues podem adquiri-las e usá-las em seu cotidiano para diferentes funções em contextos diversos, desenvolvendo diferentes níveis de proficiência. Assim, para ser considerado bilíngue, um surdo não precisa dominar a LS e a língua majoritária em todas as suas modalidades, nem desenvolver todas as habilidades. Ao contrário, as situações de bilinguismo vividas pelos surdos vão propiciar e demandar diferentes necessidades e usos das línguas e, assim, vão-se delinear diferentes tipos de bilinguismo entre esses indivíduos, como detalharemos mais a seguir.

No que tange ao aspecto social, até onde sabemos, não há sociedades nas quais todos sejam surdos e, conseqüentemente, não se pode esperar uma situação de

---

<sup>12</sup> Optamos por esta nomenclatura neste trabalho. Porém, é importante salientar que tal nomenclatura não é completamente aceita, já que há uma discussão sobre o fato de bilíngues surdos acessarem a língua falada também por meio da visão, sendo que se propõem novos termos para definir, tal como bilíngues surdos de fala e sinais, entre outros (WOLL; MACSWEENEY, 2016).

monolinguismo territorial, em que todos os indivíduos sejam falantes de uma mesma LS natural (ANN, 2001). O mais comum é que surdos, usuários de LS, e ouvintes, usuários de línguas orais, compartilhem um mesmo espaço geográfico, o que coloca os indivíduos e suas línguas em contato. Mesmo que na literatura haja a descrição de casos de comunidades em que indivíduos surdos e ouvintes compartilhem uma LS<sup>13</sup>, esses casos são a exceção. A situação mais comum nas sociedades letradas é que os surdos utilizem, em algum nível, duas línguas em seu cotidiano – a LS da comunidade surda local e a língua oficial oral e/ou escrita.

Finalmente, cabe esclarecer que o uso da LS local e da língua oficial do país onde vivem, apesar de ser o tipo de bilinguismo mais comum entre os surdos, não é o único tipo vivenciado nas comunidades surdas ou por indivíduos surdos. Os surdos podem adquirir outras línguas, inclusive outras LS, ou mesmo podem viver em situações de multilinguismo mais complexas. Morales-López e colaboradores (2002), por exemplo, fazem uma revisão de trabalhos que apontam a situação de surdos hispânicos e asiáticos nos Estados Unidos e de surdos que vivem em comunidades com várias línguas orais, como é o caso da Índia. Esses autores focaram sua pesquisa especificamente na situação de multilinguismo de surdos espanhóis que vivem em Barcelona, onde o espanhol e o catalão são comumente usados, inclusive nos ambientes educacionais, sendo que a comunidade surda local ainda propõe uma distinção entre Língua de Sinais Espanhola e Língua de Sinais Catalã.

### ***2.2.1 Contextos de aquisição e acesso às línguas***

Diferente de outros grupos de bilíngues, o bilinguismo dos surdos não é determinado territorialmente, nem emerge como resultado de migrações ou de uma política linguística da família; para a maioria dos surdos, que nascem em famílias ouvintes nas quais não se utiliza a língua de sinais, o bilinguismo vai

---

<sup>13</sup> Como relata Ann (2001), há na literatura menção principalmente a três casos: a ilha de Martha's Vineyard nos EUA, a vila Desa Kolok na Indonésia e a vila maia Yucatec, no México. O aspecto comum entre esses lugares é que os ouvintes, ao invés dos surdos, desenvolveram um bilinguismo intermodal, aprendendo a LS além da língua oral, sendo que os surdos eram integrados "naturalmente" nas atividades sociais dessas localidades.

dependem de medidas apropriadas de suporte (PLAZA-PUST, 2014). Sendo assim, o acesso dos surdos às duas línguas (língua de sinais e língua majoritária) torna-se mais complexo, sendo determinado por dois fatores não usuais no caso de outras minorias linguísticas: (i) o estatuto desigual das línguas no nível da transmissão pais-crianças, já que se estima que mais de 90% dos surdos sejam filhos de pessoas ouvintes<sup>14</sup>; (ii) o acesso desigual às línguas (não há acesso ao *input* auditivo ou esse é limitado) (PLAZA-PUST, 2012).

Diferente de crianças surdas ou ouvintes que são filhas de surdos e poderão adquirir a LS no ambiente familiar, para a maioria dos surdos, a aquisição da LS vai se dar de outras formas: (i) seja por meio de uma intervenção realizada em projetos mais amplos que visam à garantia do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, o que é muito raro no Brasil<sup>15</sup>; (ii) quando da entrada nas escolas onde haja usuários da LS; (iii) ou mais tardiamente, no contato com surdos, em ambientes diversos e/ou nos espaços das associações, movimentos esportivos surdos, etc. Também de forma diferente de outros grupos minoritários que geralmente adquirem a língua da casa como L1, a maioria dos surdos não encontrará em sua família a possibilidade de aquisição de uma língua “acessível” a eles. Conforme revisão de Plaza-Pust (2012), as noções de L1 e língua materna são associadas a critérios de idade (primeira língua adquirida) e ambiente (a língua usada na casa), sendo assumido o pleno acesso à língua pela criança; porém, no caso dos surdos, a “acessibilidade” torna-se um critério fundamental na definição de qual língua será considerada a L1, já que as pessoas surdas somente podem acessar plenamente e adquirir “naturalmente” as LS<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Apesar de essa porcentagem ter sido estimada nos Estados Unidos (SCHIEN; DELK, 1974 *apud* MAYBERRY, 2007), é comum que pesquisadores de outros países tomem essa estimativa como referência. No entanto, Costello, Fernández e Landa (2006) afirmam que o uso de tal estimativa para outras populações surdas precisa ser questionado, devido a vários fatores, afirmando que há situações em que a população surda filha de ouvintes é ainda maior.

<sup>15</sup> Em países como a Suécia e os Estados Unidos, foram desenvolvidos programas de apoio à família de surdos, nos quais se desenvolvem condições que possibilitem que a criança adquira a língua de sinais como L1 antes de seu ingresso na escola, tais como a oferta de creches para surdos com profissionais bilíngues, cursos de LS para os pais e trabalhos de intervenção na casa da criança surda juntamente com seus pais (AHLGREN, 1994 *apud* QUADROS, 1997a; HOFFMEISTER, 1999).

<sup>16</sup> Assim, neste trabalho, usamos o termo L1 considerando o critério de acessibilidade.

Mayberry (2007) aponta a complexidade das questões culturais e biológicas que envolvem a aquisição dessa língua por crianças surdas. A autora destaca como, diferentemente do caso das crianças ouvintes<sup>17</sup>, no caso das crianças surdas a idade de início da exposição a sua L1, uma língua acessível, é bastante variável. A idade da primeira exposição vai depender de inúmeros fatores, desde a idade de diagnóstico da surdez, os serviços de atendimento os quais geralmente focam na audição e treinamento da fala, entre outros (MAYBERRY, 2007). Encontram-se assim surdos que viveram longos períodos de certo nível de privação linguística ou isolamento linguístico, devido à opção dos pais pela língua oral, sendo que alguns surdos têm níveis de perda auditiva que não possibilitam um bom desenvolvimento da fala, além do fato de o tempo para a aprendizagem da fonoarticulação ser longo. Devido às necessidades comunicativas e à falta de uma língua acessível nos lares ouvintes, é muito comum que os surdos desenvolvam um sistema gestual individual, chamados de “sinais caseiros”<sup>18</sup>, para se comunicarem com sua família (GOLDEN-MEADOW, 2003 *apud* QUADROS; CRUZ, 2011) e, somente num momento posterior em suas vidas – na adolescência ou mesmo na idade adulta, esses surdos podem vir a adquirir a LS. Esse atraso na aquisição da L1 terá impacto em vários níveis de desenvolvimento desses indivíduos, inclusive na aquisição e processamento das línguas, como discutiremos mais detalhadamente adiante.

Apesar de o bilinguismo não ser a exceção, já que se estima que metade da população mundial seja bilíngue, constantemente questionam-se as consequências cognitivas e desenvolvimentais do bilinguismo, sugerindo consequências negativas a partir de testes que não consideram o tipo de *input* ao qual as crianças têm acesso (GROSJEAN, 2008). Em relação ao bilinguismo dos surdos, pode-se dizer que esse escrutínio dos efeitos negativos é ainda reforçado por uma visão clínica

---

<sup>17</sup>Considera-se aqui, obviamente, o caráter de exceção de casos aberrantes e atípicos de crianças ouvintes que viveram privação linguística, como o caso de Genie (CURTISS, 1997, *apud* MAYBERRY, 2007) ou outros casos como os relatados em Sacks (1998).

<sup>18</sup> “Golden-Meadow [2003] observou que esses sistemas apresentam regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas em crianças em geral: uso de um gesto de forma consistente (palavra), o uso de estruturas recursivas (uso de estruturas subordinadas ou de sentenças coordenadas) e uma morfologia interna de gestos. Embora não seja um sistema linguístico completo, os sistemas de sinais caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas” (QUADROS; CRUZ, 2011, p.32).

da surdez que vê a LS como um instrumento “compensador” e não como sistema linguístico legítimo. Nesse sentido, é importante destacar que várias pesquisas têm sido conduzidas no sentido de mostrar que o bilinguismo (leia-se LS como L1 e língua majoritária como L2) não seria danoso às crianças surdas, mas, ao contrário, traria benefícios no que tange à possibilidade de exposição precoce e natural a uma língua visual, que viabilizaria o desenvolvimento global da criança surda (SACKS, 1998; GOLDFELD, 2002) e proveria acesso a estruturas linguísticas abstratas e potencialmente poderia servir de andaime para a aprendizagem subsequente de outras línguas (CRUZ; PIZZIO; QUADROS, 2015; DAVIDSON; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2013; MAYBERRY, 2007). Considera-se, assim, que o bilinguismo para as pessoas surdas pode trazer vantagens em vários níveis, inclusive na aprendizagem da fala e da escrita.

No caso das crianças surdas com implante coclear<sup>19</sup> (IC), Cruz, Pizzio e Quadros (2015) citam vários estudos que trazem evidências de que crianças com IC expostas à LS de forma irrestrita, ou seja, expostas à LS em casa com seus pais surdos, têm melhor desempenho na língua oral do que crianças com acesso restrito à LS. Além disso, crianças surdas usuárias de IC com pais surdos têm desempenho semelhante ao de crianças ouvintes nativas também com pais surdos. A esse respeito, Davidson, Lillo-Martin, Pichler (2013) avaliaram os resultados em inglês falado de crianças surdas usuárias de IC, que têm pais surdos, mostrando que essas crianças têm desempenho em inglês comparável ao de crianças ouvintes também filhas de pais surdos em várias medidas (vocabulário, sintaxe, habilidades linguísticas gerais, etc.). Os autores concluem que a exposição precoce à LS (e conseqüentemente, ausência de privação linguística) provê acesso a estruturas linguísticas abstratas que têm o potencial de oferecer benefícios para a aprendizagem posterior de outra língua – no caso, o inglês falado. Os autores

---

<sup>19</sup> “O implante coclear, ou mais popularmente conhecido como ouvido biônico, é um aparelho eletrônico de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado nos últimos anos para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de surdez profunda que não se beneficiam do uso de próteses auditivas convencionais. Trata-se de um equipamento eletrônico computadorizado que substitui totalmente o ouvido de pessoas que tem surdez total ou quase total. Assim o implante é que estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro.” (Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, s/d) Disponível em: <http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5> Acesso em: 22 de nov. de 2016.

reafirmam que não há desvantagem para as crianças com IC na exposição precoce à LS. No Brasil, o estudo de Cruz, Pizzio e Quadros (2015) mostrou que o desempenho em tarefas de discriminação fonêmica, tanto da Libras como do português, de crianças surdas usuárias de IC com acesso irrestrito à Libras (exposição à Libras em casa com pais surdos) foi melhor do que para as crianças usuárias de IC com acesso restrito à Libras. As autoras também confirmam que a exposição à LS desde o nascimento não traz prejuízos para a habilidade de discriminar fonemas, seja em português seja em Libras, e ainda discutem que a oportunidade de iniciar a aquisição de linguagem em tempo e condições ideais pode ser um dos fatores que favoreceu a aquisição de outra língua.

Outros estudos sobre o Bilinguismo dos surdos têm focado na relação entre a aprendizagem da LS e as habilidades na língua majoritária escrita. Mayberry (2007) apresenta estudos desenvolvidos por ela e colaboradores que apontam que a exposição precoce e rica à LS pode ter impacto no desenvolvimento das habilidades de leitura em inglês como L2, afirmando que habilidades bem desenvolvidas numa língua visual podem servir como um andaime para as habilidades na representação visual de uma língua falada. Hoffmeister (2000) e Strong e Prinz (2000) apresentam suas pesquisas sobre a relação entre os conhecimentos em língua de sinais americana (ASL - *American Sign Language*) evidenciados por crianças e adolescentes surdos e a aprendizagem da leitura em inglês. Nos dois estudos, os autores concluem que há uma relação positiva entre a competência em ASL e as habilidades de leitura.

No Brasil, S. Silva (2016) investigou a relação entre compreensão leitora em português e exposição às línguas em ambientes educacionais bilíngues, onde a Libras é a principal língua de instrução e o português escrito é considerado a L2, e ambientes não bilíngues, onde a principal língua é o português, e o intérprete é o único interlocutor usuário de LS. Essa pesquisadora comparou o desempenho de 18 estudantes de ensino médio em testes de consciência sintática em Libras e em português e em testes de compreensão de textos também em ambas as línguas, e concluiu que: (i) surdos em ambientes bilíngues tendem a compreender melhor o que leem do que surdos que não têm oportunidade de interagir com outros surdos



e partilhar língua e cultura; (ii) surdos com mais proficiência em Libras tendem a ter melhor desempenho na leitura em português. Cabe esclarecer que S. Silva (2016) operacionalizou a avaliação da proficiência com um teste de consciência sintática em Libras e um teste de compreensão de textos em Libras.

Tendo constatado a importância da aquisição de uma LS pelas crianças surdas em tempo e condições ideais, passemos agora à questão do acesso à língua majoritária, o qual vai ser determinado por várias escolhas e contingências vividas pelas pessoas surdas e suas famílias. No caso da língua majoritária falada, a exposição vai depender do nível de acesso ao sinal da fala (ORMEL; GIEZEN, 2014), o que está relacionado ao grau de surdez e ao uso de aparelhos de amplificação ou ao uso de implante coclear. No entanto, mesmo para crianças com implante coclear, há alta variação individual nas habilidades de processamento da fala (PETERSON, PISONI; MIYAMOTO, 2010 apud ORMEL; GIEZEN, 2014). O aprendizado efetivo da fala então para muitos surdos vai se iniciar somente com o tratamento fonoaudiológico e sofrerá influência de variados fatores, tais como idade de diagnóstico e de início do tratamento, tipo e grau de surdez, tempo de duração do tratamento, etc. (DELGADO-PINHEIRO; ANTONIO; BERTI, 2010).

No que tange à língua majoritária escrita, conforme revisão de Plaza-Pust (2012), há um consenso a respeito da possibilidade de o surdo aprender diretamente a língua escrita como L2; porém, há pouco consenso sobre a possibilidade de a criança compensar a lacuna do acesso à língua falada tomando outros caminhos na aprendizagem da escrita e adquirindo com sucesso a gramática da L2. No contexto brasileiro, de modo geral, os pesquisadores que defendem a educação bilíngue para surdos assumem a importância do papel mediador da LS na aquisição da escrita e a autonomia da língua escrita em relação à fala<sup>20</sup> e/ou ainda discutem as

---

<sup>20</sup> “A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua [língua de sinais] que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permite relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras. Essa relativa autonomia, discutida por diversos autores (Faraco, 1991; Ferreira Brito, 1993; Kato, 1987; Sánchez, 1993), nos permite vislumbrar a escrita sob um novo enfoque, divorciada da vinculação inerente mantida com a oralidade, tradicionalmente veiculada nas práticas escolares tradicionais” (FERNANDES, 1999, p. 66).

vantagens cognitivas para a criança surda do processo de alfabetização na escrita de sinais para um posterior processo de alfabetização na língua majoritária<sup>21</sup>.

Plaza-Pust (2012) afirma que, no caso do bilinguismo dos surdos, a educação assume um papel ainda mais proeminente, e a forma como a educação responde às necessidades linguísticas dos surdos tem sido um tema recorrente nas pesquisas sobre bilinguismo intermodal. Essa autora explica ainda que, atualmente, as experiências educacionais podem ser vistas em forma de um *continuum*, que varia de abordagens estritamente monolíngues (Oralismo) a modelos de educação bilíngue, com diferentes abordagens conforme o status das línguas na educação e o planejamento linguístico em relação à LS. No Brasil, há vários trabalhos que denunciam a precariedade da educação de surdos, apontando os problemas no que tange ao acesso dos surdos à Libras e ao ensino dessa língua, bem como o acesso ao ensino de português.

Em relação especificamente ao aprendizado do português escrito, alguns trabalhos vão denunciar como os surdos apresentam baixos níveis de leitura e escrita, devido à insistência em modelos educacionais inadequados que focam na oralidade e no ensino de português como língua materna (BOTELHO, 2002; G. SILVA, 2010; I. SILVA, 2005; S. SILVA, 2008, 2016, entre outros). G. Silva (2010), por exemplo, num estudo de cunho qualitativo, descreve as práticas de leitura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de surdos e professora ouvinte, usuários da Libras, e analisa como os textos lidos e o nível de compreensão dos alunos estão aquém do esperado em numa turma de aprendizes de português que estão, no mínimo, há 8 anos tendo aulas de português escrito. Já S. Silva (2016) também denuncia a precariedade do ensino de português para surdos ao avaliar o desempenho de

---

<sup>21</sup> “O primeiro problema que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na LIBRAS, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na LIBRAS, mas sim com o português falado. A língua portuguesa não é a língua natural da criança surda. [...] a língua em que o processo de aquisição da linguagem ocorre naturalmente em crianças surdas brasileiras é a LIBRAS. As línguas de sinais apresentam uma escrita que foi desenvolvida para representar formas e movimentos num espaço definido. [...] Da mesma forma que há alguns anos, os estudos das línguas de sinais revolucionaram a visão quanto à aquisição da linguagem por crianças surdas, o reconhecimento de que as línguas de sinais não são línguas ágrafas transforma a visão do processo de alfabetização dessas crianças.” (QUADROS, 1997b, p.74)

surdos estudantes de ensino médio num teste de consciência sintática em português elaborado para estudantes da antiga 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental. Conforme a autora analisa, apesar de o grupo de estudantes com melhor desempenho em sua pesquisa terem atingido um percentual de 71% a 80% de êxito no teste, é importante ter em mente o público para o qual foi elaborado o teste. Essa mesma autora analisou o nível de compreensão leitora dos estudantes de ensino médio num teste adaptado<sup>22</sup> do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e concluiu que, em geral, os estudantes surdos de sua pesquisa tendem a se envolver em processos de leitura voltados à utilização de informação base do texto, prestando mais atenção em aspectos da forma e não apresentando, por exemplo, a habilidade de identificar a ideia principal do texto lido.

Ainda que a comparação com pessoas ouvintes seja limitada, já que o português é língua materna para ouvintes brasileiros e é a L2 para os surdos, tal procedimento permite vislumbrar, na falta de instrumentos de avaliação em L2, alguns resultados obtidos pelas pessoas surdas. A título de ilustração, mencionamos o trabalho de Capovilla e colaboradores (2007), que avalia, com uma bateria de testes, as habilidades de leitura por estudantes surdos de itens escritos individuais, comparativamente às habilidades de estudantes ouvintes. Além de identificar rotas de leitura diferenciadas entre o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, os autores relatam que a pontuação obtida por um aluno surdo de 4ª série é aproximadamente equivalente à de um aluno ouvinte de 1ª série; já um surdo de 6ª série teria pontuação equivalente à de um ouvinte de 2ª série; e a pontuação de um surdo de 8ª série foi equivalente à pontuação de um ouvinte de 3ª série. Este trabalho e outros já citados anteriormente (BOTELHO, 2002; G. SILVA, 2010; I. SILVA, 2005; S. SILVA, 2008, 2016, entre outros) confirmam que o ensino de português e os resultados obtidos pelos surdos são bastante precários.

---

<sup>22</sup> “Para realização desse teste procurou-se selecionar um texto relacionado ao cotidiano, com uma linguagem sem coloquialismos orais e que possibilitasse a análise de habilidades como as de entender o sentido geral de um texto; acessar e localizar informações; refletir e avaliar sobre a configuração e gênero textual apresentado. O texto selecionado para o presente estudo, foi o item R403 referente ao ano 2009, disponível para download nos itens liberados de leitura (itens separados) no site do INEP.” (SILVA, 2016, p. 162)

Em relação ao tipo de escola frequentado pelos surdos e a relação com a aprendizagem das línguas, especialmente a língua escrita, os estudos conduzidos por Capovilla e colaboradores (ver revisão apresentada por CAPOVILLA, 2008) apontam que as escolas especiais, onde os surdos têm contato com outros surdos e professores sinalizadores, são mais eficientes em desenvolver competências em Libras, assim como competências em leitura e escrita em português. S. Silva (2016) também aponta a importância de ambientes educacionais bilíngues que favoreçam a aquisição da Libras e do português escrito e abordem aspectos formais de ambas as línguas. Conforme mostra a pesquisa dessa autora, esse impacto positivo no desenvolvimento de competências em Libras e em português pode ser encontrado em ambientes onde a LS é a língua de instrução principal, os surdos têm oportunidade de interagir com outros surdos, sejam seus colegas ou professores ou mesmo professores ouvintes bilíngues, e o português escrito é ensinado como L2.

De modo geral, no que tange ao acesso às línguas, desde o nascimento até o diagnóstico da surdez e as decisões familiares a respeito do melhor encaminhamento educacional e/ou terapêutico para o filho, a maioria das pessoas surdas, excetuando-se os filhos de surdos usuários da LS, podem passar por privação linguística (MAYBERRY; EICHEN, 1991; SACKS, 1998; GOLDFELD, 2002, entre outros), além de viver experiências bastante diversificadas no que tange à exposição à LS e à língua majoritária (GROSJEAN, 1992, 2008; PLAZA-PUST, 2012). Diante de todas essas questões vivenciadas pelos surdos, o bilinguismo tem sido reivindicado como direito desses indivíduos: (i) de poderem adquirir em tempo hábil, em termos de desenvolvimento infantil, uma língua compatível com sua condição sensorial e poderem participar efetivamente de uma comunidade linguística e cultural; (ii) de poderem usar a língua majoritária, principalmente a escrita, que será aprendida visualmente (podendo prescindir do desenvolvimento da oralidade) e permitirá o exercício da cidadania.

### **2.2.2 O papel do fator idade no bilinguismo dos surdos e a Hipótese do Período Crítico**

Como se mostrou na seção anterior, os contextos de aquisição da LS e da língua majoritária pelas pessoas surdas são altamente complexos, sendo que os conceitos de L1 e língua materna, assim como os conceitos de língua nativa e não-nativa, podem não ser diretamente aplicáveis sem se considerarem as especificidades do bilinguismo dos surdos (COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006; PLAZA-PUST, 2012; ORMEL; GIEZEN, 2014). Uma das principais diferenças dos surdos em relação a outros grupos de bilíngues diz respeito à alta variação na idade de aquisição da L1, sendo encontrados surdos nativos da LS, que a adquiriram desde o nascimento; surdos com aquisição precoce da LS, que a adquiriram ainda na infância; e outros que adquiriram LS tardiamente, na adolescência ou na idade adulta<sup>23</sup> (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011).

Os estudos que consideram a idade de aquisição da LS como L1 por pessoas surdas têm encontrado fortes efeitos desse fator no que tange à aquisição, ao processamento e à proficiência atingida na L1, bem como ao impacto na aquisição de uma L2 (ver revisão de ORMEL; GIEZEN, 2014, p. 89-90). Esses estudos são uma oportunidade única de discussão dos efeitos do fator idade, considerando os contextos de aquisição da LS e a relação de duas línguas de modalidades diferentes na mente do bilíngue, contribuindo assim para a discussão da Hipótese do Período Crítico na aquisição de L1 e de L2 (MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007).

---

<sup>23</sup>Boudreault e Mayberry (2006), por exemplo, considerando o perfil dos 30 participantes surdos de seu estudo cuja idade de exposição à L1 variou de desde o nascimento até os 13 anos de idade, classificaram esses participantes respectivamente como: (i) aprendizes nativos (*native learners*) – adquiriram a LS desde o nascimento; (ii) aprendizes primeiros de L1 (*early learners*) – adquiriram a LS quando matriculados numa escola para surdos entre as idades de 5 a 7 anos; e aprendizes tardios de L1 (*delayed first-language learners*) – adquiriram a LS entre os 8 e 13 anos. Já Quadros e Cruz (2011) dividiram os 101 participantes de seu estudo de validação do IALS em três grupos: (i) aquisição precoce – até os 4 anos e 6 meses de idade; (ii) aquisição tardia – entre 4 anos e 7 meses e 9 anos; (iii) aquisição tardia – depois dos 10 anos. Essas autoras também explicaram sobre as dificuldades em encontrar sujeitos surdos nativos da LS, com pais surdos ou filhos de pais ouvintes com aquisição dentro do período esperado.

Proposto por Lenneberg (1967 *apud* QUADROS, 2008), a existência de um período crítico na aquisição da linguagem busca explicar os efeitos da idade na aquisição recorrendo a explicações de ordem biológica, destacando assim os efeitos de processos maturacionais na capacidade de aprender línguas. De acordo com a proposta original de Lenneberg, a aquisição automática de uma língua se daria num período pré-definido – dos 2 anos à puberdade, período depois do qual essa aquisição se tornaria mais lenta e apresentaria resultados inferiores, sendo que essa janela de oportunidade foi associada a restrições no desenvolvimento do cérebro. Nessa perspectiva, o ser humano teria um período mais sensível à aquisição de uma língua, e inicialmente haveria uma representação bilateral no cérebro das funções da linguagem; a especialização do hemisfério esquerdo se daria ao final do processo, na puberdade, período a partir do qual determinadas estruturas seriam mais difíceis de serem adquiridas, tal como a estrutura sintática (LI, 2013; QUADROS, 2008).

Desde os anos 1980, a Hipótese do Período Crítico vem sendo testada com estudos em aquisição de L2, a partir dos quais surgiram alguns questionamentos. O estudo de Johnson e Newport (1989 *apud* LI, 2013), com nativos de chinês ou coreano aprendizes de inglês, confirmou que a idade de chegada nos Estados Unidos foi um fator-chave na compreensão dos resultados, confirmando assim a Hipótese do Período Crítico; mas, por outro lado, apontou algumas necessidades de reformulações, principalmente no que diz respeito à definição de um período que garantiria uniformidade nos resultados dos aprendizes. A revisão dos estudos feita por Li (2013) mostra o efeito da idade de aquisição nos resultados obtidos em L2, mas aponta uma “relativização” do estabelecimento de um ponto específico no tempo em que as chances do aprendiz de adquirir altos níveis de desempenho em L2 parecem declinar. Nesse sentido, muitos pesquisadores preferem o uso do termo “período sensível”, que sugere mais uma janela de oportunidade do que um período pré-definido (QUADROS, 2008; LI, 2013). Além disso, o uso dessa terminologia seria mais adequada, ponderando-se a diferença do processo de aquisição da linguagem por humanos da aquisição de outras habilidades por animais dentro de um determinado período crítico, já que: (i) há variações individuais entre os humanos, embora pequenas; (ii) além da diferença do declínio

da capacidade humana para a linguagem, que não é tão acentuado como o observado na perda da capacidade de desenvolver certas habilidades em outros animais, como ocorre, por exemplo, no processo de aprendizagem do canto dos pássaros (GRANENA; LONG, 2013; LI, 2013). Outras críticas feitas à proposta de Lenneberg dizem respeito à lateralização do cérebro que, conforme Corballis (1991 *apud* MONTRUL, 2008) já ocorreria mais cedo na infância, como também à definição de um período de 2 anos à puberdade, o que não se sustenta, já que atualmente se sabe que o desenvolvimento da linguística das crianças se inicia logo após o nascimento<sup>24</sup>.

Os estudos que testam a Hipótese do Período Crítico são bastante numerosos nas pesquisas em aquisição de L2, considerando-se especialmente a ampla gama de perfis de idade de contato com a L2 e a alta variação nos resultados obtidos por esses aprendizes, quando comparados aos resultados obtidos por aprendizes de L1 (ver revisões: LI, 2013; GRANENA; LONG, 2013). Pesquisas também têm mostrado a existência de diferentes períodos sensíveis para diferentes domínios linguísticos, como fonologia, léxico e morfossintaxe (GRANENA; LONG, 2013). No que tange aos estudos de L1, há casos em que a Hipótese do Período Crítico tem sido testada por meio de pesquisas com casos extremos de crianças que viveram algum tipo de privação linguística e social ou por meio dos estudos com crianças com surdez congênita, de severa à profunda (ver revisão feita por MAYBERRY; EICHEN, 1991). Porém, diferente da situação de crianças com privação social extrema – em que os efeitos de idade podem se misturar com problemas emocionais e cognitivos vividos nesses casos – e do processo de aquisição de L2 – no qual o sujeito já adquiriu previamente um sistema linguístico; o caso dos surdos que estão adquirindo LS traz à tona a possibilidade de se testar a Hipótese do Período Crítico com uma modalidade de língua diferente e de se explorarem os efeitos do atraso de aquisição de uma L1, sem privação social atrelada (MAYBERRY; EICHEN, 1991).

---

<sup>24</sup> “If the onset of the critical period started at age 2 for Lenneberg, this raises the question of what happens before then. Do children lack language altogether before age 2? Today, we know that linguistic development begins soon after birth, if not in utero, and that children have linguistic knowledge and discrimination of some sort well before they put two words together (Sebastián-Gallés 2006; Werker & Yeung 2005).” (MONTRUL, 2008, p. 11).

Os estudos pioneiros sobre os efeitos da idade na aquisição de LS como L1 por surdos confirmaram que a idade tem efeitos de longo prazo na compreensão e produção de surdos sinalizadores. Os trabalhos de Newport (1984, 1988, 1990 *apud* MAYBERRY; EICHEN, 1991, p.489), por exemplo, comparam 3 grupos de sinalizadores – nativos, aprendizes primevos e aprendizes tardios, constatando-se que a média de acurácia dos sinalizadores em tarefas de compreensão e produção coincide com as idades de aquisição de forma que os nativos têm melhor desempenho que os aprendizes primevos que, por sua vez, têm melhor desempenho que os aprendizes tardios. O trabalho de Mayberry e Eichen (1991) buscou avançar, questionando a forma como surdos sinalizadores se diferenciam uns dos outros no processamento da linguagem e concluiu que sinalizadores apresentam padrões específicos de processamento da linguagem conforme a idade na qual foram expostos à LS, sendo que, em tarefas de memorização de sentenças: (i) aprendizes que tiveram contato com a LS na infância cometem erros lexicais relacionados à semântica dos itens, enquanto os tardios cometem erros relacionados à estrutura de superfície dos itens lexicais; (ii) aprendizes que tiveram contato com a LS na infância tendem a alterar a morfologia presa dos itens, enquanto os tardios tendem a suprimi-la; (iii) aprendizes que tiveram contato com a LS na infância são tipicamente gramaticais e fazem paráfrases com o significado pretendido nos estímulos; aprendizes tardios são frequentemente agramaticais e esquecem o significado completo das sentenças dos estímulos.

Trabalhos mais recentes sobre o fator idade na aquisição de LS como L1 têm confirmado os fortes efeitos desse fator na aquisição de LS como L1. Boudreault e Mayberry (2006) conduziram um estudo com julgamento de gramaticalidade de sentenças em ASL de diferentes níveis de complexidade com surdos expostos à ASL em diferentes idades. O estudo apontou que a idade de aquisição exerce forte influência no nível de proficiência em sintaxe, com o nível de acurácia na tarefa declinando com o aumento da idade de contato com a LS. Já o trabalho de Morford e Mayberry (2000) reexamina o papel da “exposição precoce” (*early exposure*) no caso dos surdos, destacando, por meio de ampla revisão da literatura na área de aquisição de línguas faladas e LS, como a exposição ao sistema linguístico, seja visual ou auditivo, no primeiro ano de vida proporciona o desenvolvimento inicial



do sistema fonológico que vai ter impacto em outros níveis do desenvolvimento do sistema linguístico, como o sistema léxico-semântico e o morfossintático.

No Brasil, Quadros e Cruz (2011) apresentaram os resultados de seu estudo experimental com a aplicação do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS), cujo objetivo foi avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, e concluíram que a idade de exposição à LS tem impacto no desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva dos surdos. Por meio da análise do desempenho de 91 participantes (crianças, adolescentes e adultos surdos), divididos em dois grupos conforme a idade da primeira exposição à LS – um com exposição precoce (antes dos 4 anos e 6 meses) e outro com exposição tardia (entre 4 anos e 7 meses e 9 anos), as autoras avaliaram o desenvolvimento da linguagem dos participantes conforme a duração dos períodos de exposição à Libras (menor que 4 anos, maior que 4 anos e menor que 7 anos, maior que 7 anos e menor que 9 anos, maior que 9 anos).

Na produção de linguagem, a qualidade do desenvolvimento do vocabulário em Libras é superior para os participantes com aquisição precoce; no que tange ao uso de classificadores, as autoras concluíram que as crianças com aquisição precoce atingem o nível de desempenho esperado de 100% na produção de classificadores prevista no teste, enquanto as crianças com aquisição tardia atingem 50%. Foram analisados também os níveis de desempenho no estabelecimento dos referentes do discurso, na organização da sequência lógica de narrativas e na proporção de fatos narrados, evidenciando também o impacto da aquisição precoce da LS no modo como transcorre o desenvolvimento e nos resultados atingidos. Somente na sequência lógica, os dois grupos se equipararam na condição de mais de 7 anos de exposição à LS, obtendo 100% de desempenho. Já na análise da compreensão da linguagem, os dados apresentados confirmam que se mantém o contraste entre os dois grupos de participantes – com aquisição precoce e com aquisição tardia da LS. Tendo em conta os dados apresentados, as autoras concluem que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir certos elementos mais sofisticados da linguagem, diferente das crianças com aquisição precoce, o que, para elas, indica a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem.

Além da discussão dos efeitos de idade na aquisição da LS como L1, os estudos têm discutido questões relativas aos efeitos da idade na aquisição de L2 por pessoas surdas (ver revisão de MAYBERRY, 2007). Mayberry e Lock (2003 *apud* MAYBERRY, 2007) testaram se o atraso na aquisição de L1, no caso a ASL, afeta também os resultados alcançados na aprendizagem de uma L2, o inglês. Tendo como grupo controle nativos do inglês, esses pesquisadores analisaram a *performance* de 3 grupos de aprendizes de inglês como L2 com perfis próximos no que tange à idade de exposição ao inglês, a saber: (1) surdos nativos de ASL; (2) surdos com aquisição tardia da ASL; (3) aprendizes ouvintes. Foi realizado um experimento com julgamento de gramaticalidade de sentenças do inglês com diferentes níveis de complexidade. Os resultados apontaram alta convergência dos grupos 1 e 3 no desempenho da tarefa. Mesmo com as diferenças radicais das experiências linguísticas precoces desses dois grupos – ouvintes usuários de língua oral e surdos usuários de LS, esses dois grupos têm em comum o período de aquisição de sua L1, que ocorreu no início da infância. Porém, quando se compara o desempenho desses dois grupos com o desempenho do grupo 2, que teve aquisição tardia de ASL, este apresenta desempenho significativamente inferior.

Estes estudos e outros sumarizados por Mayberry (2007) apontam que idade de exposição à L1 é um fator crítico nos resultados a serem obtidos na aquisição de L1, sendo que o atraso na aquisição de uma L1 acessível ao surdo leva à aquisição incompleta de todas as línguas adquiridas subsequentemente. Depois de constatar o impacto da idade de aquisição de L1 e de L2, essa autora aponta:

Esses resultados exigem que se restrinja a definição de um período crítico, ou sensível, para a aquisição da linguagem, no que tange à L1 (Lenneberg, 1967, Penfield & Roberts, 1959). Além disso, esses achados têm implicações de longo alcance para a aquisição de L2. L1 e L2 são claramente interdependentes. (MAYBERRY, 2007, p. 543)<sup>25</sup>

Mayberry (2007) ressalta assim a importância de se discutir a questão do período crítico para a aquisição de L1, além de destacar como o caso da surdez congênita

---

<sup>25</sup> “These findings require that we narrow the definition of a critical, or sensitive, period for language to the L1 (Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959). Moreover, these findings have far reaching implications for L2 acquisition. L1 and L2 acquisition are clearly interdependent.” (MAYBERRY, 2007, p. 543)

permite vislumbrar o impacto do acesso tardio à L1 na habilidade de aprender estruturas linguísticas ao longo da vida.

### **2.2.3 Diferentes perfis de bilíngues surdos e uso das línguas**

Grosjean (2008), ao descrever o bilinguismo do surdo, focando em aspectos relativos ao uso das línguas e à fluência nessas línguas, explica que o bilinguismo vivido por esse grupo guarda semelhanças e diferenças com o bilinguismo de línguas orais. Assim como os bilíngues que falam duas línguas orais, os bilíngues intermodais são bastante diversos, desenvolvendo conhecimentos e usos diversos de suas línguas; sendo que, no caso dos surdos, alguns aspectos interferem nessa diversidade, como o nível de perda auditiva, o período de ocorrência da surdez, a língua usada na infância, o tipo de educação, entre outros (GROSJEAN, 1992, 2008).

Buscando apresentar as múltiplas possibilidades de usos das línguas pelos bilíngues intermodais, Grosjean (2008) elaborou um quadro sintetizando as habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo dos surdos, cuja versão em português apresentamos no quadro 1. Esse quadro busca retratar as possibilidades de um bilíngue intermodal em termos de produção e percepção das três modalidades de língua – oral, escrita e sinalizada, além do alfabeto manual, que foi considerado como pertencente às duas línguas, já que é uma representação visual da ortografia da língua oral, além de estar integrado na LS de variadas formas<sup>26</sup>.

No que tange à língua oral, o surdo pode aprender a falar e a ler os lábios, sendo que a leitura labial pode ser feita ou não com o auxílio de representações manuais dos fonemas, como é o caso do sistema *cued speech*<sup>27</sup>, citado no quadro. Além disso,

---

<sup>26</sup> A título de exemplificação, podem-se citar os empréstimos da língua oral para a LS via alfabeto manual. Para mais detalhes, ver: Ann (2001), para uma apresentação geral sobre contato linguístico e empréstimos no caso das LS; e Nascimento (2011), para uma análise de empréstimos do português para a Libras, via alfabeto manual.

<sup>27</sup> "Some deaf people use a system of communication known as cued speech, more accurately cued English or cued French, for example. Cued speech is a response to the problem that only a small percentage of the sounds of spoken languages are able to be distinguished through lip reading. Cued speech replaces the auditory signal by using handshape-mouthshape pairs to represent consonant phonemes and hand placement-mouthshape pairs to represent vowel phonemes. Cued English is not a natural language but a way of making a spoken language clear to a deaf person. Some deaf cuers of English are not signers of ASL. (ANN, 2001, p.43)

os surdos podem usar sistemas de representação manual da língua oral, dando origem a versões sinalizadas das línguas majoritárias<sup>28</sup>. Ainda que no Brasil o uso desses códigos manuais seja menos comum e menos sistematizado, há o uso do chamado “português sinalizado”, que é um sistema artificial que usa o léxico da LS na estrutura sintática do português, bem como sinais inventados para representar elementos gramaticais do português (QUADROS, 1997a; GOLDFELD, 2002). Em diversas situações, os interlocutores podem recorrer ao uso do português sinalizado, seja no ambiente educacional ou em outros ambientes de interação entre surdos e entre surdos e ouvintes, e por motivos variados, tal como a adaptação ao contexto interacional, a falta de fluência na LS de algum dos participantes, etc.

Quadro 1- As línguas, habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo do surdo cf. Grosjean (2008)

<i>Modalidade</i>	<b>Língua oral</b>		<b>Língua de sinais</b>	
	Produção	Percepção	Produção	Percepção
<i>Fala</i>	Falar	Escutar Fazer leitura labial (+/- <i>cued speech</i> )	xxxxx	xxxxx
<i>Escrita</i>	Escrever	Ler	Escrever língua de sinais	Ler língua de sinais
<i>Sinal</i>	Produzir uma versão sinalizada	Perceber uma versão sinalizada	Sinalizar	Perceber a sinalização
<i>Soletração manual</i>	Produzir e perceber alfabeto manual.			

Fonte: Grosjean (2008, p.222)

Nota: tradução nossa do quadro original apresentado em inglês

Já no caso da LS, os surdos sinalizam e compreendem as sinalizações, além de poderem usar a LS escrita, dado o desenvolvimento recente de um sistema de

<sup>28</sup> Grosjean (2008) cita alguns exemplos: “manually coded systems’ (e. g. Seeing Essential English in the USA, Sign Supported English in the UK) as well as pidgin sign language (PSE), the sort of language used by hearing people who have not fully mastered the true sign language of the Deaf” (p. 223)

escrita, chamado *SignWriting* (SW)<sup>29</sup>. No caso do Brasil, Capovilla, Raphael e Mauricio (2012), destacam que nos últimos anos, a escrita da LS, que inicialmente foi usada para fins acadêmicos, vem sendo usada pela comunidade surda. Porém, apesar de o sistema ter ganhado certa “popularidade” entre os surdos, ainda não é usado amplamente para alfabetizar as crianças nas escolas, sendo que geralmente os usuários dessa escrita a aprendem em outros ambientes.

Sem considerar a LS escrita (que somente recentemente vem sendo mais amplamente utilizada), Ann (2001) descreve, a partir da revisão de outros trabalhos, várias possibilidades de bilinguismo para indivíduos surdos, inclusive o bilinguismo que envolve duas LS. Apesar de bem mais raro do que o bilinguismo que envolve a LS local e a língua majoritária, esse tipo de bilinguismo vem se tornando mais comum e é ainda pouco estudado. Reproduzo abaixo a lista da autora:

- sinalizadores nativos da LS que são fluentes na língua falada (leitura, escrita e fala);
- sinalizadores nativos da LS que leem e escrevem a língua falada fluentemente, mas que não a falam;
- sinalizadores nativos da LS que são fluentes em variados níveis na leitura e na escrita de uma língua falada;
- surdos sinalizadores de LS como segunda língua que leem e escrevem a língua falada fluentemente, mas não a falam;
- sinalizadores da LS como segunda língua que primeiro aprenderam uma versão sinalizada da língua falada;
- sinalizadores nativos da LS que aprenderam outra LS como segunda língua;
- sinalizadores de duas línguas de sinais (como L1 e como L2) que falam uma língua falada. (ANN, 2001, p.43)<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup>*SignWriting* (SW) “é um sistema de escrita visual direta de sinais que é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais (i.e., as formas, articulações, configuração de mão(s), [...]) do mesmo modo como o Alfabeto Fonético Internacional”; é um tipo de alfabeto não arbitrário, ou seja, em que as formas das letras não são arbitrárias (CAPOVILLA; RAFAEL; MAURICIO, 2012, p.169). Foi criado inicialmente por Valerie Sutton, nos Estados Unidos, em 1974. Desde então, tem sido adaptado e modificado em diferentes países inclusive no Brasil, onde nos últimos anos tem sido utilizado por uma parcela da comunidade surda como forma de escrita da língua, o que tem gerado o desenvolvimento de algumas convenções dessa forma de escrita.

<sup>30</sup> “- native signers of xSL [x indicando qualquer LS] who are fluent in a spoken language (reading, writing and speaking); - native signers of xSL who read and write a spoken language fluently but do not speak it; -native signers of xSL who are fluent to varying degrees in reading and writing a spoken language; -deaf signers of xSL as a second language who read and write a spoken language fluently but do not speak it;-second language xSL signers who first learned a signed version of a spoken language; -native signers of xSL who learned another sign language as a second language; - first/second language xSL signers who speak a spoken language.” (ANN, 2001, p.43)

Pela listagem oferecida por Ann (2001), percebem-se inúmeras possibilidades de perfis de surdos bilíngues, inclusive no que tange à idade de contato com a LS e ao desenvolvimento de conhecimentos das línguas (LS e língua e língua majoritária). Percebem-se também outras possibilidades de bilinguismo que surgem entre os indivíduos surdos, que podem aprender mais de uma LS. Destaco aqui, como complemento à lista, as situações de multilinguismo mais complexas vividas por surdos, seja em situações de imigração, seja em países com fortes tensões étnicas e/ ou linguísticas, ou mesmo em outras situações ( ver, por exemplo, MORALES-LÓPEZ et al., 2002).

Além dos diferentes perfis de surdos no que tange às habilidades desenvolvidas em diferentes modalidades nas duas línguas, podemos expandir, a partir do quadro 1, a observação dos usos das línguas pelos bilíngues surdos em diferentes domínios da vida cotidiana. Ainda que não tenhamos na literatura estudos que comprovem o princípio da complementaridade no caso do bilinguismo intermodal<sup>31</sup>, Grosjean (2008, p.224) afirma que os bilíngues intermodais, assim como os bilíngues de línguas orais, utilizam suas duas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas, ou seja, o bilinguismo intermodal, a princípio, também seria governado pelo princípio da complementaridade. Esta é uma questão complexa, que precisa ser mais bem investigada, como é o propósito deste trabalho. Lee (1982), ao tratar sobre a questão da diglossia na comunidade surda, alerta sobre a importância de não se utilizarem conceitos e termos utilizados em pesquisas sobre bilinguismo de línguas orais para descrever a comunidade linguística usuária da LS sem antes descrever essas comunidades e suas variações nos usos das línguas. Tal argumento é aplicável no caso de se compreender se e como o princípio da complementaridade pode se aplicar aos surdos bilíngues usuários de LS e da língua majoritária.

Inicialmente, é importante destacar que os bilíngues surdos, além de lidarem com os objetivos, os interlocutores e o contexto de uso das línguas, como propõe o princípio da complementaridade, também precisam lidar com questões relativas às

---

<sup>31</sup> Importante destacar aqui que o próprio Grosjean (2016) faz uma revisão de estudos sobre o princípio da complementaridade e não aponta qualquer estudo sobre bilinguismo intermodal que comprove diretamente esse Princípio.

possibilidades de desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva e também com questões relativas à língua da comunicação face a face e a língua da escrita, o que vai perpassar todos os domínios de uso das línguas.

Como explica Grosjean (2008), para os bilíngues surdos, certas habilidades na língua majoritária podem não ser nunca completamente desenvolvidas, como é o caso da produção oral. Além disso, afirma-se que a leitura labial é considerada um meio de comunicação pouco consistente e confortável para os surdos<sup>32</sup>. Assim, ainda que os surdos utilizem o português em interações face a face, em muitos casos, a LS é a língua escolhida e considerada a mais confortável, podendo garantir a muitos surdos uma interação satisfatória.

No que tange à língua utilizada para a escrita, assistimos a algumas mudanças nos últimos anos. Como relata Botelho (2002), há alguns anos, surdos com melhores condições financeiras tinham aparelhos de fax e usavam-nos para transmitir mensagens em português escrito em algumas situações. Havia também, ainda que com acesso bem restrito, a opção de uso dos telefones para surdos, os TDDs (do inglês – *Telecommunications Device for the Deaf*), os quais geralmente estão presentes em espaços públicos (escolas, entidades de surdos, rodoviárias, etc.) e, por meio dos quais se constituíam também interações em português escrito. De alguma forma, a Libras era usada nas interações face a face, e o português era a língua da escrita. Porém, com as novas tecnologias, abrem-se outras possibilidades de uso da Libras e ampliam-se os usos do português escrito. Soma-se a isso o desenvolvimento, nos últimos anos, de formas de registro escrito das LS. Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que a escrita do português ganha novo significado no uso dessas tecnologias que, inclusive, podem aproximar a escrita da interação face a face; a Libras também ganhou a possibilidade de ser utilizada “a distância” pelo compartilhamento de vídeos e também a possibilidade de ser escrita pelos surdos.

---

<sup>32</sup> “Também outras fontes indicam as poucas possibilidades oferecidas pela leitura labial, considerada ‘a menos consistente das possibilidades de comunicação para pessoas surdas. Somente 30% dos sons da língua inglesa são visíveis nos lábios e 50% dos sons são homófonos’. (Gallaudet College, 1984)” (BOTELHO, 1999, p.2).

Destaca-se aqui, como exemplo dessas novas possibilidades de uso da Libras a distância e de registro desta língua, o uso contínuo de vídeos veiculados pela internet, sobre os mais variados assuntos. Constatando a intensa produção desses vídeos, Marques e Oliveira (2012) propõem que essa forma de registro da Libras seja considerada uma forma de escrita, com uma ampliação do conceito de escrita e considerando vários benefícios do uso de vídeos em Libras na educação de pessoas surdas. Inclusive, há a criação da Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras<sup>33</sup>, coordenada por Rodrigo Rosso Marques, cuja proposta é divulgar artigos científicos em Libras.

A título de ilustração e considerando o uso das línguas pelos surdos, podemos dar vários exemplos desses usos da Libras e do português, em interações face a face e a distância. No cotidiano, por exemplo, os surdos compartilham vídeos em Libras com convites para festas particulares ou eventos, e ainda escrevem mensagens de *Whatsapp* que acompanham esses vídeos. No domínio acadêmico, os professores surdos usam a Libras para interagir face a face no meio acadêmico, dando palestras ou aulas em Libras, por exemplo, com o apoio de *slides* em português; ou os estudantes surdos assistem a vídeos de artigos ou de textos didáticos em Libras, enquanto tomam notas em português escrito; entre outros. Assim, uma peculiaridade do bilinguismo dos surdos diz respeito a essa forma como se usam as duas línguas em interações face a face e interações a distância.

Esses novos usos da Libras e do português, sejam mediados ou não pelas novas tecnologias, também apontam para a questão dos níveis de formalidade das situações comunicativas e a escolha da língua a ser utilizada. Como se mostrou nos parágrafos acima, ambas as línguas dos surdos brasileiros – Libras e português – passam a ser usadas tanto em situações formais como em situações informais. Essa situação contradiz o que é previsto pela ideia do bilinguismo diglótico. No Brasil, alguns trabalhos pioneiros vão argumentar a respeito da existência da diglossia na comunidade surda (FELIPE, 1989; FERREIRA-BRITO, 1993). Felipe (1989) explica que os surdos brasileiros vivem uma situação de diglossia, em que há “a Língua Portuguesa – a variante superposta (HV) utilizada nas escolas e com os falantes

---

<sup>33</sup>Disponível em: <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>



ouvintes da comunidade maior à qual os surdos também pertencem – e a LSCB [Libras]<sup>34</sup> - a variante informal (LV) usada entre os surdos”. Porém, atualmente observa-se que a Libras e o português não têm funções precisas e definidas de forma rígida conforme o nível de formalidade, como seria de se esperar na diglossia. O uso de tais línguas vai depender de uma série de fatores, conforme propõe Lee (1982), tais como a competência no uso de LS dos envolvidos, o tópico da conversação, o *background* educacional, etc. Ou ainda, como propõe o princípio da complementaridade, poderíamos pensar no uso das línguas conforme os propósitos, os domínios e as pessoas envolvidas na interação.

É importante esclarecer que a proposta da existência de um bilinguismo diglósico na comunidade surda remonta ao trabalho pioneiro de Stokoe<sup>35</sup> (1969 *apud* LEE, 1982) sobre a comunidade surda americana que, por sua vez, seguiu a proposta inicial de Ferguson ([1959]1974), considerando que a diglossia ocorre quando há duas variedades de uma língua que se distribuem em funções complementares, determinadas pelo nível de formalidade<sup>36</sup>. Nessa perspectiva, uma das variedades é considerada a variedade alta ou variante superposta, de maior formalidade, e a outra, a variedade baixa, de menor formalidade. Na visão de Stokoe, a variedade alta seria o inglês manual<sup>37</sup> e a ASL, por sua vez, seria a variedade baixa (LEE,

---

<sup>34</sup> A autora aqui se refere à Libras como LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, denominação utilizada na época para a Língua de Sinais Brasileira com o intuito de se diferenciar da sigla LSKB – língua de sinais kaapor brasileira, outra língua de sinais brasileira usada pelos índios urubus-kaapor, de uma aldeia do Maranhão (ver FERREIRA-BRITO, 1993, p.99).

<sup>35</sup> Após a proposta de Stokoe, vários trabalhos voltados à descrição da situação sociolinguística das comunidades surdas passaram a considerar o conceito de diglossia como uma forma de explicar tal situação. “Since then sign languages in Great Britain (Deuchar 1978a & b), Denmark (Hansen 1975), France (Mottez 1977), Holland (Tervoort 1975), Japan (Tanokami 1976), and Sweden (Mottez & Markowicz 1977) have been studied with the assumption of a diglossic situation.” (LEE, 1982, p.127)

<sup>36</sup> Para Ferguson ([1959]1974), a diglossia apresenta 9 aspectos, de cunho linguístico ou social: léxicos das duas línguas, sistemas fonológicos, sistemas gramaticais, herança literária, estandardização, prestígio, estabilidade, aquisição da linguagem e funções das línguas. Considerando esses 9 aspectos, Lee (1982) buscou criticar a apropriação da proposta de Ferguson feita por Stokoe, a fim de desconstruir a visão de que a comunidade surda americana vive uma situação de diglossia.

<sup>37</sup> Para Stokoe, o inglês manual seria o inglês expresso em palavras sinalizadas ou soletradas em alfabeto manual, sendo basicamente uma correspondência morfema-morfema, de modo que toda estrutura gramatical do inglês escrito possa ser representado manualmente. Conforme explica Lee (1982), desde os anos 1960 começou a se popularizar a noção de um *continuum* entre ASL-inglês, havendo esses dois extremos e variedades intermediárias que usam estruturas de ambas as línguas conforme sua posição nesse continuum. Para Stokoe (comunicação pessoal *apud* LEE, 1982), há duas variedades (dois pidgins) diferentes – um usado pelos surdos e outro pelos ouvintes, os quais não apresentam interseção, sendo que o pidgin usado pelos surdos tende a ter mais estruturas

1982). Ainda que se considere a importância do trabalho pioneiro de Stokoe, a descrição proposta por ele não é adequada para se pensar a situação sociolinguística da comunidade surda americana nos anos 1980, como argumenta Lee (1982). Mesmo se considerarmos que há grupos de surdos para quem o inglês manual realmente pudesse ser usado de forma complementar em relação à ASL conforme os níveis de formalidade, as características propostas originalmente na descrição da diglossia não se coadunam com a descrição do uso das línguas pela comunidade surda americana. Na verdade, como aponta Ann (2001), a argumentação de Stokoe sobre a existência de diglossia entre a ASL-inglês nos EUA faz uso do fato de que as pessoas não tinham a devida apreciação da ASL, considerando-a como um “inglês quebrado”.

Em momento posterior nos estudos da diglossia, tanto “Fishman (1971) como Ferguson (1973) reelaboraram a definição de diglossia para incluir situações nas quais duas diferentes línguas (e não duas diferentes variedades) são usadas” (ANN, 2001, p.44)<sup>38</sup>. Assim, alguns trabalhos voltados às LS, como é o caso de Felipe (1989) incorporaram essa expansão do conceito de diglossia. A descrição de Felipe (1989) pode ser válida para os anos 1980 – quando a Libras ainda não era reconhecida politicamente e era reconhecida de forma incipiente nos estudos em Linguística, e os surdos utilizavam a LS em espaços e situações muito mais restritos. Além disso, se considerarmos questões educacionais, é perfeitamente compreensível que Felipe (1989) e outros pesquisadores, especialmente nos anos 1990, reafirmem a existência de um bilinguismo diglósico na comunidade surda. Isso porque a ideia de um bilinguismo diglósico serviu para marcar o uso “separado” das duas línguas na educação de pessoas surdas, em oposição ao uso simultâneo proposto na abordagem educacional conhecida como Comunicação Total. Essa é a argumentação de Ferreira-Brito (1993) que reproduzimos abaixo.

Nesse sentido, a abordagem bilíngue para a educação do surdo difere da *Comunicação Total* completamente, pois, pretende que ambas as línguas (o

---

gramaticais da ASL. Considerando tais questões, para Stokoe, o inglês manual referido no trabalho sobre diglossia seria o pidgin usado pelos surdos localizado no continuum próximo ao extremo do inglês (LEE, 1982).

<sup>38</sup> “Both Fishman (1971) and Ferguson (1973) reworked the definition of diglossia to include situations in which two different languages (not varieties of one language) were used.” (ANN, 2001, p.44)

Português e a LSCB [Libras]) sejam ensinadas e usadas diglossicamente, porém, sem que uma deforme a outra. Trata-se de um *Bilinguismo Diglósico* porque as duas línguas seriam usadas em situações diferentes: a LSCB [Libras], nos contextos em que se usa uma língua materna, e o Português, segunda língua dos surdos no Brasil, serviria à comunicação com os ouvintes que não dominam a LSCB e à apreensão da informação escrita. (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 48)

Como sintetiza Adam (2012), as diferenças de modalidade entre línguas orais e LS tornam o modelo de diglossia problemático para se pensar a situação de contato entre essas duas línguas, sendo que a “visão prevalente nos dias de hoje é de que a comunidade Surda é uma comunidade bilíngue com pessoas surdas tendo variados níveis de fluência na língua falada e na língua de sinais da comunidade”<sup>39</sup>. (ADAM, 2012, p. 844).

#### **2.2.4 Mesclas linguísticas no bilinguismo intermodal**

Uma das diferenças mais marcantes dos surdos bilíngues em relação a bilíngues de línguas orais são seus padrões de conhecimento das línguas, bem como a relação desses padrões com os usos das línguas e de mesclas.

[...] os padrões de conhecimento e de uso das línguas parecem ser um pouco diferentes, e, provavelmente, mais complexos, do que no bilinguismo de línguas faladas. Quando um bilíngue de língua de sinais usa uma língua de sinais com um interlocutor, uma forma de língua falada sinalizada com outro, uma mescla de ambas com uma terceira, uma forma de comunicação simultânea (sinal e voz) com uma quarta, etc., os diversos comportamentos são o resultado de um número de fatores complexos [...]” (GROSJEAN, 2008, p.226)<sup>40</sup>

Essa complexidade dos padrões de conhecimentos e de usos das línguas dos bilíngues surdos se deve a vários fatores complexos, como: (i) o conhecimento real da LS e da língua majoritária; (ii) os canais de produção (manual, oral e escrito) e a forma como servem às duas línguas; (iii) e a presença de outra língua num modo linguístico bilíngue (GROSJEAN, 2008, p.226). No que tange ao item (i), como discutimos na seção 2.2.1, as condições de acesso dos surdos à LS e à língua

---

<sup>39</sup> “The prevailing view nowadays is that the Deaf community with individual Deaf people having varying degrees of fluency in the signed and spoken languages of the community” (ADAM, 2012, P.844).

<sup>40</sup> “[...] the patterns of language knowledge and use appear to be somewhat different, and probably more complex, than in spoken language bilingualism. When a sign language bilingual uses sign language with one interlocutor, a form of signed spoken language with another, a mixture of the two with a third, a form of simultaneous communication (sign and speech) with a fourth, etc., the diverse behaviors are the result of a number of complex factors [...]” (GROSJEAN, 2008, p.226)

majoritária são altamente complexas e uma série de fatores vai influenciar o desenvolvimento das habilidades dos surdos em suas duas línguas, o que leva a uma alta variação nos níveis de proficiência. Já em relação ao item (ii), Grosjean (2008) explica que alguns dos canais envolvidos o bilinguismo dos surdos (manual, oral e escrito) são mais apropriados para uma das línguas – por exemplo, a fala para a língua majoritária. Porém, outros canais podem servir a ambas as línguas, como, por exemplo, o canal manual, que serve à LS, pode também permitir o desenvolvimento de versões sinalizadas das línguas orais, como explicamos anteriormente.

No que tange ao item (iii), sobre o modo bilíngue, é importante compreender de que forma isso ocorre no caso dos bilíngues intermodais e sua relação com a produção de mesclas linguísticas. O modo linguístico é “o estado de ativação das línguas de um bilíngue e os mecanismos envolvidos no processamento das línguas num dado ponto no tempo”<sup>41</sup> (GROSJEAN, 2008, p.39). Tendo-se em conta que a ativação é uma variável contínua, pode-se imaginar esse modo linguístico como um *continuum*, em que há: um extremo – o modo monolíngue, em que uma única língua está ativada; outro extremo – o modo bilíngue, em que as duas línguas estão altamente ativadas; além de pontos intermediários, com diferentes níveis de ativação de ambas as línguas. A posição do bilíngue nesse modo linguístico vai depender de uma série de fatores, tais como o interlocutor, o tema da interação, a situação, etc. No caso do modo linguístico no bilinguismo dos surdos, Grosjean (2008) afirma que muito raramente os surdos se encontram no modo monolíngue da LS, por estarem muitas vezes cercados por outros bilíngues, especialmente outros surdos.

Embora ocorra movimento ao longo do *continuum* do modo linguístico, os bilíngues Surdos raramente vão estar no extremo monolíngue dos sinais. Assim, a menos que estejam se comunicando com um membro monolíngue da língua majoritária (por meio da modalidade escrita, por exemplo), eles estarão mais frequentemente com outros bilíngues e, portanto, estarão em um modo linguístico bilíngue. (GROSJEAN, 2008, p. 225-6)<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> “Language mode is the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time.” (GROSJEAN, 2008, p.39)

<sup>42</sup> “Although movement takes place along the language mode continuum, Deaf bilinguals rarely find themselves at the monolingual signing end. Thus, unless they are communicating with a monolingual member of the majority language (via the written modality, for example), they will most often be with other bilinguals and will thus be in a bilingual language mode.” (GROSJEAN, 2008, p.225-6)

A ativação das duas línguas dos bilíngues intermodais se manifesta de variadas formas, podendo ser visualizada, por exemplo, nas ocorrências de mesclas linguísticas, seja de forma sequencial ou de forma simultânea. O fenômeno de alternância de línguas (*code-switching*) ocorre, assim como com bilíngues de línguas orais, com bilíngues intermodais sendo que o bilíngue para de sinalizar (ou de falar) e começa a falar (ou sinalizar) (SOUSA; QUADROS, 2012). A alternância de línguas é um fenômeno de mescla que se manifesta linearmente. Porém, estudos vêm sendo conduzidos mostrando que, devido à não restrição articulatória, já que as duas línguas dos bilíngues intermodais dispõem de canais diferentes, esses bilíngues produzem sinais e palavras simultaneamente, o que foi chamado de sobreposição de línguas (*code-blending*). A sobreposição de línguas ocorre entre bilíngues intermodais surdos ou ouvintes, adultos ou crianças (BAKER; VAN DEN BOGAERDE, 2008; EMMOREY et al., 2005; EMMOREY et al., 2008; QUADROS et al., 2016).

O estudo pioneiro de Emmorey, Borinstein e Thompson (2005) analisou as produções simultâneas de sinais da ASL e palavras do inglês produzidas por Codas<sup>43</sup> (ou Kodas – *children/ Kids of deaf adults*). Esse estudo aponta para a questão da ativação de ambas as línguas na produção bilíngue bimodal e para a questão da produção simultânea, tendo em conta a não-restrição articulatória bem como os custos de inibição e produção das línguas. Essas questões têm sido discutidas em inúmeros estudos, inclusive com a proposição de modelos de produção que dêem conta dessa especificidade do bilinguismo intermodal (EMMOREY, BORINSTEIN, THOMPSON, GOLLAN, 2008; EMMOREY, GIEZEN; GOLLAN, 2015; LILO-MARTIN et al., 2014).

No caso dos bilíngues surdos, já que esses podem ter pouco ou nenhum acesso ao input auditivo da língua oral e desenvolver níveis de proficiência bastante diversificados, o uso da fala na produção de mesclas linguísticas pode variar bastante, o que também é influenciado por fatores sociolinguísticos e questões de

---

<sup>43</sup> O termo Coda é “uma referência cunhada a partir de uma organização americana de filhos ouvintes de pais surdos (<http://www.coda-international.org/>).” (QUADROS et al., 2016, p.140).

identidade cultural (BERENT, 2013). Por exemplo, num estudo comparativo de crianças surdas e ouvintes em interação com suas mães surdas, Baker e van den Bogaerde (2008) constataram um montante significativo de sobreposição na fala das mães e na fala das crianças durante as interações. Porém, houve diferenças do tipo de sobreposição ocorrido na fala das mães conforme o status auditivo das crianças: com as crianças surdas, as mães tendiam a usar mais sobreposição cuja língua base era a LS, e, com as crianças ouvintes, mais sobreposição cuja língua base era a língua oral. As crianças também produziam diferentes tipos de sobreposição, sendo que as crianças surdas tendiam a produzir mais enunciados sobrepostos com a LS como língua base. As autoras concluem que o montante de produção de mesclas pelas crianças, bem como o tipo de sobreposição, são influenciados por pelo menos três fatores: as habilidades das crianças nas duas línguas, o tipo de input dirigido a elas e as próprias escolhas das crianças.

Essas mesclas naturais usadas por surdos e ouvintes se diferem bastante de sistemas inventados utilizados na educação e reabilitação de pessoas surdas. A sobreposição bilíngue intermodal como descrita acima difere de sistemas usados por educadores, cujo objetivo é produzir a língua falada corretamente e simultaneamente a LS, esta última somente como apoio servindo a propósitos educacionais. Esses sistemas diferem da linguagem bimodal natural porque eles são forçados, contendo formas inventadas para representar elementos gramaticais, e a língua falada invariavelmente provê o esquema sintático, particularmente em contextos educacionais (EMMOREY et al., 2008). Porém, como adverte Berent (2013), alguns bilíngues podem incorporar elementos desses sistemas artificiais em mesclas bilíngues naturais, tornando difícil o estabelecimento de limites claros entre esses fenômenos.

### ***2.2.5 Atitudes linguísticas nas comunidades surdas***

As atitudes linguísticas da comunidade surda são um importantíssimo fator a se considerar na descrição do bilinguismo dos surdos e na explicação da forma como as línguas são utilizadas no cotidiano desses bilíngues. Tal questão torna-se especialmente central ao se confirmar que a LS é o símbolo por excelência da

comunidade surda e seu uso como língua principal está intrinsecamente ligado ao pertencimento a essa comunidade (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001; PLAZA-PUST, 2012). Conforme revisão de Plaza-Pust (2012),

[...] a perda auditiva não é o único determinante do pertencimento à comunidade, sendo crucialmente determinado pela escolha da LS como principal meio de comunicação (Woll, Ladd, 2003) e solidariedade, baseada no conceito de surdez atitudinal (Ladd 2003; Erting/Kuntze 2008). (PLAZA-PUST, 2012, p.953)

Burns, Matthews e Nolan-Conroy (2001) vão além, afirmando que o uso da LS é o principal critério de identificação do pertencimento de um membro à comunidade surda<sup>44</sup>. Esses autores explicam que a relação entre língua e identidade, existente para quaisquer grupos, é mais forte no caso da comunidade surda, já que outros grupos se mantêm sem suas línguas; já a manutenção da LS é essencial para a manutenção dessa comunidade. Nesse sentido, a despeito da falta de políticas efetivas de difusão, preservação e manutenção dessas línguas, elas continuam a ser utilizadas pelos surdos ao longo do tempo e, enquanto houver surdos e esses se reunirem, as LS continuarão a existir.

Para compreender melhor as questões atitudinais da comunidade surda, é importante lembrar que, até pouco tempo, as LS não eram reconhecidas como línguas; ao contrário, essas línguas eram rechaçadas socialmente e comparadas a mímicas e gestos. Nesse sentido, as atitudes linguísticas frente às LS – condicionadas por fatores sociais variados e inclusive, pela visão em relação a seus falantes (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001), vistos exclusivamente numa perspectiva médica – eram bastante negativas e influenciaram uma série de comportamentos frente aos surdos, sua língua e sua educação, trazendo sérias consequências para a comunidade surda.

O reconhecimento na Linguística das LS nos anos 1960 teve um importantíssimo papel na mudança de atitude da sociedade ouvinte e da comunidade surda frente às LS (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001; PLAZA-PUST, 2012). Aliados

---

<sup>44</sup> “Use of natural sign language is the primary identifying criterion for membership of the Deaf community.” (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2004, p.198).

ao reconhecimento das LS, outros fatores como o desenvolvimento, nos anos 1960, de pesquisas sobre a comunidade surda na área da Sociologia, da Antropologia, entre outros e sobre o desenvolvimento de crianças surdas filhas de surdos (SKLIAR, 1997), contribuíram para o surgimento de uma nova visão da surdez – uma visão socioantropológica<sup>45</sup>. Os surdos passam a se reconhecer como minorias linguísticas e a reivindicar seus direitos linguísticos. Há uma internacionalização do movimento surdo, especialmente nos anos 1980, que, aliado ao empoderamento das minorias linguísticas, provoca o despertar das comunidades surdas para a necessidade de se organizarem em movimentos políticos em vários lugares do mundo (PLAZA-PUST, 2012).

Todas essas questões históricas, políticas e as vivências cotidianas dos surdos no que tange à comunicação e ao uso das LS e da língua majoritária, vão influenciar a forma como esses falantes vêm e usam suas línguas no cotidiano. Burns, Matthews e Nolan-Conroy (2001) fazem uma revisão sobre atitudes linguísticas em comunidades surdas e, considerando a dinamicidade das atitudes linguísticas, apontam mudanças significativas das atitudes dos surdos frente ao uso da LS e da língua majoritária. Conforme estudo de Fenn (1992 *apud* BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001), que examinou as atitudes linguísticas de estudantes da Universidade de Gallaudet<sup>46</sup>, mostrou que os estudantes avaliaram melhor os surdos usuários da ASL do que aqueles que usavam o inglês sinalizado ou sinalização de contato. Esse estudo se contrasta com uma visão apresentada em um texto de uma coleção produzida por estudantes desta mesma universidade em que o autor admitia sentir que precisava usar mais o inglês sinalizado para parecer mais “esperto” (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001).

---

<sup>45</sup> “Foram duas observações que a partir da década de 60 levaram outros especialistas – como antropólogos, lingüistas e sociólogos – a interessar-se pelos surdos, e que originaram uma visão totalmente oposta à clínica, uma perspectiva sócio-antropológica da surdez. Por um lado, o fato de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a Língua de Sinais, apesar, como se disse, da repressão exercida pela sociedade e pela escola. Por outro lado, a confirmação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos de ouvintes, uma identidade equilibrada, e não apresentam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos surdos de pais ouvintes.” (SKLIAR, 1997, p. 102)

<sup>46</sup> A Universidade de Gallaudet é a única universidade do mundo voltada para pessoas surdas e com deficiência auditiva, com programas em nível de graduação, mestrado e doutorado. Está localizada em Washington, nos Estados Unidos. Informações disponíveis em: <http://www2.gallaudet.edu/attend-gallaudet/about-gallaudet/>. Acesso em: 10 de nov.de 2016.



Ainda que atualmente possamos dizer que muitos surdos, inclusive no Brasil, se conscientizaram de sua condição de usuário de uma língua minoritária, ainda assim as situações de bilinguismo de minorias trazem a esses bilíngues uma situação de tensão envolvendo as duas línguas. E conseqüentemente há atitudes ambivalentes que dizem dessa história de vivências do preconceito com as LS e seus usuários e da necessidade de afirmação da identidade surda (KANNAPPELL, 1982 *apud* BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001). Soma-se a essas questões o nível de bilinguismo alcançado por esses bilíngues, como se pode confirmar no trecho abaixo.

A maioria das pessoas surdas são bilíngues em algum nível, mas poucas são igualmente fluentes em ambas as línguas – a língua falada e a língua de sinais de seu país, e isso pode variar ao longo de um contínuo tal como apresentado por Kannapell (1982) para a Comunidade Surda Americana. A posição de uma pessoa surda no contínuo pode ter algum impacto sobre suas atitudes linguísticas. Normalmente, há uma tensão entre as duas línguas: por um lado, é necessária a língua majoritária falada para a sobrevivência ou progresso social e econômico. Por outro lado, as pessoas surdas continuam a usar a língua de sinais natural, porque ela desempenha uma função mais importante em suas vidas. (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001, p.197)<sup>47</sup>

Em síntese, questões relativas à história linguística dos surdos (como o pertencimento a famílias surdas ou ouvintes, a idade de aquisição da LS e da LO, a história escolar), o uso cotidiano das línguas por esses bilíngues e seu nível de fluência nas línguas, aliados a questões atitudinais frente a essas línguas são fatores fundamentais a se considerar na compreensão do perfil dos surdos bilíngues intermodais, bem como na avaliação do perfil de dominância desses bilíngues.

---

<sup>47</sup> "Most deaf people are bilingual to some degree, but few are equally fluent in both the spoken and sign language of their country, and they may vary along a continuum such as that offered by Kannapell (1982) for the American Deaf community. A deaf person's position on the continuum may have some impact on their language attitudes. Typically, there is a tension between the two languages: on the one hand, the spoken majority language is needed for social and economic survival or advancement; on the other hand, deaf people continue to use natural sign language because it plays a most important function in their lives." (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2004, p.197)

## **2.2.6 Dominância linguística de surdos bilíngues**

Apesar de a dominância linguística ser um importante fator a ser explorado nos estudos do bilinguismo intermodal (TANG, 2016), trabalhos que visam examinar a dominância de surdos bilíngues são bastante raros. Na pesquisa bibliográfica feita para este estudo, localizamos um trabalho pioneiro realizado nos anos 1980, intitulado “*Language Dominance in Deaf Students*”, no qual Stewart (1985) analisa o relato de histórias por estudantes surdos, avaliando a relação entre forma de apresentação dos estímulos – que foi feita em ASL ou em inglês sinalizado – e a escolha linguística dos participantes ao recontar uma história. Conforme propunha a literatura da época, haveria uma tendência de os participantes recontarem a história em sua língua dominante, especialmente sob pressão, como em situações de estresse, sobrecarga de informação ou fadiga. Os resultados do estudo apontaram para uma tendência de os dominantes em ASL recontarem as histórias em ASL. Porém, houve uma tendência de os dominantes em inglês sinalizado recontarem a história também em ASL. Assim, a predição de que os sujeitos iriam recontar a história em sua língua mais forte foi válida somente para os dominantes em ASL. O autor conclui que, para os estudantes surdos sinalizantes, a ASL foi a língua preferida para recontar histórias.

Nesse estudo de Stewart (1985), a avaliação da dominância dos participantes surdos se deu por meio da comparação entre as pontuações para as habilidades de uso do inglês sinalizado e da ASL dadas por professores que conheciam bem os estudantes<sup>48</sup>. Interessante observar que a análise da dominância foi feita comparando-se as habilidades em ASL e em inglês sinalizado, e não em ASL e inglês, o que merece especialmente duas observações. Primeiramente, o inglês sinalizado era bastante utilizado na filosofia educacional vigente na época, a Comunicação Total, o que é comentado logo no início do artigo, que apresenta uma declarada preocupação com aspectos educacionais, principalmente com a

---

<sup>48</sup> [...]signing skill level was based on ratings by four teachers who knew the subject well. The teacher rated signing skill, in SE [Signed English] and in ASL, from 1, for excellent, to 5, for poor signing skills. The Pearson test showed significant positive correlation among all teacher's ratings so that the four teacher's ratings could be averaged. The higher rating of the two (SE, ASL) was taken to indicate the dominant language.” (STEWART, 1985, p.380).

discussão da educação bilíngue. O autor discute ao final do artigo o fato de os estudantes estarem expostos ao inglês sinalizado nas escolas, que seria a “língua” oficial do sistema, mas ainda assim serem dominantes em ASL: para ele, tal tendência pode ser explicada pelo fato de a ASL ser naturalmente a língua que conduz a um maior conforto na comunicação, por ser visual-gestual. Em segundo lugar, é importante refletir sobre a comparação entre ASL e inglês sinalizado. Ao mesmo tempo em que a referência à ASL e ao inglês sinalizado permitiu a comparação das habilidades de compreender e recontar as histórias nessas duas formas de sinalização que permitem interações face a face e não dependem da oralidade ou da leitura labial sujeitas às limitações de uso pelos surdos; a avaliação da dominância no inglês sinalizado torna-se complexa, pois esse é um sistema artificial, ou seja, não estaríamos exatamente comparando as duas línguas do bilíngue, mas sim uma língua natural – a ASL – com um sistema artificial que representa visualmente a língua falada e que apresenta uma série de limitações<sup>49</sup>.

Na revisão de trabalhos mais recentes, identificamos apenas um trabalho em que a avaliação da dominância era um dos objetivos propostos – a pesquisa de Klatter-Folmer, van Hout, Kolen e Verhoeven (2006); já os demais utilizam a dominância linguística como variável independente no estudo de outros fenômenos do bilinguismo, como o processamento lexical de bilíngues ouvintes intermodais (EMMOREY; PETRICH; GOLLAN, 2013) e as vantagens do bilinguismo no caso dos surdos (KUSHALNAGAR; HANNAY; HERNÁNDEZ, 2010). O estudo de Klatter-Folmer e colaboradores (2006) analisa o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, bilíngues da Língua de Sinais Holandesa (SLN) e do holandês, e examina a dominância linguística dessas crianças, comparando a frequência de *tokens* nas duas línguas em interações das crianças com adultos surdos e ouvintes<sup>50</sup>. Pela

---

<sup>49</sup> Na revisão de Quadros (1997a), encontramos vários argumentos contrários ao uso das versões sinalizadas de línguas orais para propósitos educacionais, como o fato de serem uma linguagem intermediária e não um sistema completo de linguagem, a impossibilidade de uma transliteração para os sinais de palavra por palavra, a inconsistência e pouca eficiência comunicativa no uso desses sistemas em sala de aula, entre outros.

<sup>50</sup> “We based our definition of the concept of language dominance on the token frequencies of the two languages involved in the children’s contributions to the conversations. How frequent were the signs in relation to the number of spoken words? The relationship between speaking and signing can be expressed by computing the relative frequency, but a more useful index is the so-called logit. The logit is a standard measure nowadays in frequency analysis (e.g., Aldrich & Nelson, 1986), and in our case it is computed by  $\ln((\text{number of signs})/(\text{number of spoken words}))$ . The “ln” is the

análise das interações, o estudo aponta que as crianças surdas participantes apresentam dominância linguística em LS, independente do interlocutor (surdo ou ouvinte), ainda que o uso de LS seja mais frequente com surdos. Conforme os autores explicam, a atitude positiva em torno da LS por parte dos interlocutores ouvintes deste estudo pode ter encorajado o uso da SLN em detrimento do holandês oral, o que contradiz os resultados de outro estudo com crianças surdas, cujo participante ouvinte com quem essas interagem tinha uma atitude fortemente monolíngue favorecendo o uso do holandês.

Como se discutiu anteriormente, a dominância linguística é um fenômeno complexo, e tal construto não tem sido tratado de forma consensual nos estudos do bilinguismo (TREFFERS-DALLER, 2015). No que tange aos estudos do bilinguismo intermodal, encontramos também perspectivas diversas a respeito da dominância linguística, ainda que haja muito poucos estudos que abordam e problematizam esse construto. De modo geral, identificamos três tendências no tratamento da dominância linguística de surdos bilíngues: (i) uma visão dicotômica que estabelece que surdos são dominantes em LS, e ouvintes são dominantes em língua oral, parecendo haver uma tendência a abordar dominância de um ponto de vista estritamente psicolinguístico; (ii) uma visão de dominância como proficiência relativa; e (iii) uma proposta que aborda a dominância linguística considerando as habilidades e os usos das línguas por bilíngues. Ademais, identificamos alguns pesquisadores que vêm problematizando a questão dominância, incluindo-a no rol de questões que precisam ser sistematicamente tratadas nos estudos do bilinguismo intermodal.

Em alguns estudos psicolinguísticos (EMMOREY et al., 2008; EMMOREY et al., 2013), a dominância linguística tem sido indicada em termos dicotômicos, considerando-se dominância na LS ou na LO, sem se questionar como as duas línguas se posicionam em diferentes domínios da vida dos bilíngues. De maneira

---

natural logarithm, and when the number of signs equals the number of spoken words, the resulting logarithmic value will be zero. When the number of signs is larger than the number of spoken words, the outcome will be positive. When the situation is the other way round, the number of spoken words being larger than the number of signs, the outcome will be negative. A positive value indicates sign language dominance, and a negative value indicates spoken language dominance. (KLATTER-FOLMER; VAN HOUT; KOLEN; VERHOEVEN, 2006)

geral, considera-se que: (i) surdos são dominantes em LS; e (ii) os ouvintes são dominantes na língua falada<sup>51</sup>, mesmo os bilíngues precoces, como os ouvintes filhos de surdos que podem ser dominantes na LS quando crianças tendem a inverter a dominância na idade adulta, já que estão imersos num ambiente cuja língua mais falada é a LO.

Dunn e Fox Tree (2009) fazem uma interessante discussão sobre a diversidade de experiências bilíngues e a importância de se refletir sobre as limitações do uso de categorias dicotômicas para descrever os bilíngues. Ainda que categorias dicotômicas possam servir para determinados propósitos de pesquisa, elas não permitem acessar a diversidade de experiências que há nas mais diversas situações de bilinguismo. A partir dessa perspectiva, a afirmação de que surdos são dominantes em LS e ouvintes, em LO, desconsidera as diferentes nuances e matizes das experiências de bilinguismo. Reafirmando a variação no nível individual, como já discutimos acima a respeito da diversidade de bilíngues e de bilíngues surdos, Plaza-Pust (2014) também advoga a favor de uma visão mais flexível, considerando que o bilinguismo dos surdos não é um fenômeno monolítico. Na perspectiva dessa autora, a heterogeneidade dos perfis de aprendizes surdos relacionada a mudanças demográficas, questões relacionadas ao uso de tecnologias (como o implante coclear) e a diversificação na educação clamam por uma

---

<sup>51</sup> Partindo dessa divisão dos participantes, sendo os surdos considerados dominantes em ASL e os ouvintes, dominantes em inglês, Emmorey et al. (2013) testa se a Hipótese da Defasagem de Frequência (*Frequency-Lag Hypothesis*) se aplica no caso de ouvintes, bilíngues intermodais, usuários de ASL e inglês. Essa hipótese prediz que bilíngues recuperam os itens lexicais mais lentamente comparativamente a monolíngues, devido ao fato de terem que dividir seu tempo de uso entre as duas línguas, havendo assim um efeito de frequência que desacelera o acesso lexical, efeito esse que se acentua em sua língua não dominante comparativamente a sua língua dominante e em palavras menos frequentes (GOLLAN et al., 2008, 2011 *apud* EMMOREY et al., 2013). Os resultados do estudo apontam um grande efeito de frequência quando ouvintes nomeiam figuras em ASL em comparação com os tempos de reação de surdos na mesma tarefa em ASL. No entanto, para o inglês, não foram encontrados efeitos de frequência quando se compararam os bilíngues bimodais ouvintes e os monolíngues em inglês, o que pode ser explicado, segundo os autores, pelo fato de os bilíngues intermodais não necessariamente dividirem o tempo de uso entre as duas línguas, já que podem usá-las simultaneamente. Os autores explicam que o inglês pode estar presente nos momentos em que os bilíngues bimodais usam a ASL, devido à frequência de ocorrência de sobreposição (*code-blending*) e *mouthings* (que são movimentos dos lábios que acompanham um sinal manual derivados de seu equivalente de tradução em inglês) (EMMOREY et al., 2013, p.8).

flexibilização em conceitos de bilinguismo e pela possibilidade de se considerar que a língua dominante pode se modificar com o passar do tempo<sup>52</sup>.

O estudo de Kushalnagar, Hannay e Hernández (2010), que analisa o papel da proficiência e da idade de aquisição da ASL e do inglês em adultos surdos em relação a possíveis vantagens cognitivas do bilinguismo intermodal, distingue dois grupos de participantes surdos conforme o nível de equilíbrio ou de dominância numa das línguas. No estudo, os bilíngues com alta proficiência em ASL e em inglês foram considerados bilíngues equilibrados, logo a dominância linguística dos surdos foi avaliada em termos de proficiência relativa.

Já Grosjean (2008) reafirma a diversidade dos bilíngues intermodais e propõe que, se as habilidades linguísticas das pessoas surdas forem avaliadas conforme as habilidades de uso das línguas em diferentes modalidades (sinalizada, oral e escrita) e habilidades, podemos encontrar grande diversidade e, conseqüentemente, diferentes perfis de dominância linguística global. Podemos encontrar, por exemplo, surdos que apresentam habilidades altamente desenvolvidas na produção e percepção de sinais nas modalidades sinalizada e escrita, sendo dominantes na LS, com boa habilidade de comunicação na escrita da língua majoritária e nenhuma habilidade na modalidade falada dessa língua. Ou ainda, poderíamos encontrar um surdo dominante na LO, tendo habilidades mais desenvolvidas na escrita, seguida pela oralidade – no caso da língua majoritária, e habilidades pouco desenvolvidas na LS, e sem nenhum conhecimento da escrita desta última.

---

<sup>52</sup> “Qualitative developmental studies have provided intriguing evidence about the scope of individual variation regarding the attainment of specific language properties. The spectrum of individual variation documented is indicative of the circumstance that sign bilingualism is not a monolithic phenomenon. Certainly, current studies are providing a more differentiated picture of deaf learners’ competences in both languages. The dynamics of the language contact situation in which these learners grow up represents one of the major challenges that will have to be tackled in future research. Indeed, the increasing heterogeneity of deaf learners’ profiles related to changes in (a) demographics (migration), (b) hearing aid technology (cochlear implantation), and (c) education (diversification of options, mainstreaming) calls for a more flexible concept of bilingualism that would not only consider variation in the attribution of L1 and L2 labels to the two languages, but also the possibility that what is considered to be their dominant language might change over time.” (PLAZA-PUST, 2014, p.48).

Seguindo a proposta do quadro 1 (apresentado anteriormente), os quadros 2 e 3 abaixo trazem uma representação proposta por Grosjean (2008) de configurações linguísticas dos surdos. Na representação, os diferentes tons do sombreamento representam o grau de conhecimento e de uso em relação às modalidades e habilidades envolvidas no bilinguismo dos surdos: quanto mais leve o sombreamento, menos conhecimento e uso; e quanto mais escuro o sombreamento, mais conhecimento e uso. No quadro 2, representa-se uma possível configuração linguística de um surdo dominante em LS, tendo um bom conhecimento da escrita da língua majoritária e menos conhecimento de sua modalidade oral. Já no quadro 3, é representada a configuração linguística de um surdo dominante na língua majoritária, com bastante conhecimento de sua forma escrita e menos de sua forma oral, e com poucos conhecimentos da LS.

Quadro 2- Configuração de um surdo bilíngue dominante em LS cf. Grosjean (2008)

<i>Modalidade</i>	<b>Língua oral</b>		<b>Língua de sinais</b>	
	Produção	Percepção	Produção	Percepção
<i>Fala</i>			xxxxx	xxxxx
<i>Escrita</i>				
<i>Sinal</i>				
<i>Soleturação manual</i>				

Fonte: Grosjean (2008, p.223)/Nota: tradução nossa do quadro original em inglês

Quadro 3- Configuração de um surdo bilíngue dominante na língua oral cf. Grosjean (2008)

<i>Modalidade</i>	<b>Língua oral</b>		<b>Língua de sinais</b>	
	Produção	Percepção	Produção	Percepção
<i>Fala</i>			xxxxx	xxxxx
<i>Escrita</i>				
<i>Sinal</i>				
<i>Soleturação manual</i>				

Fonte: Grosjean (2008, p.224)/ Nota: tradução nossa do quadro original em inglês

Ao comentar a ampla revisão apresentada por Emmorey, Giezen e Gollan (2016) sobre as implicações do bilinguismo intermodal – na qual se reafirma a visão de que surdos são dominantes em LS e ouvintes, em LO, Tang (2016) destaca a importância de se considerar, além de questões relativas à modalidade, a influência de vários fatores no processamento da linguagem por bilíngues intermodais, entre eles a dominância linguística. A autora afirma que, de forma compreensível, como os estudos sobre aquisição bilíngue bimodal ainda são incipientes, é necessária mais informação para conhecermos a natureza das representações das duas línguas e a forma como interagem e ressalta a importância de se conhecer como a dominância linguística pode influenciar na aquisição bilíngue e no processamento da linguagem. Neste trabalho, concordamos com a proposta de se problematizar a dominância linguística nos estudos do bilinguismo intermodal, considerando o impacto da dominância linguística no processamento da linguagem por bilíngues surdos. Compreendemos também a dominância linguística como um construto global e multifacetado, cuja abordagem não pode restringi-lo a um aspecto único – como a proficiência, dado o risco de se desconsiderarem fatores importantes a serem abordados nos estudos.

### ***2.2.7 Fechamento da seção “O Bilinguismo dos Surdos”***

Nesta segunda seção do capítulo 2, buscamos apresentar importantes estudos sobre o bilinguismo dos surdos, considerando diferentes facetas desse tipo de bilinguismo. Inicialmente apresentamos de forma geral o bilinguismo dos surdos e suas especificidades. Em seguida, discutimos questões concernentes à história linguística dos participantes e seu impacto no desenvolvimento desses bilíngues, tal como a questão do acesso às línguas e do impacto do fator idade na proficiência linguística em L1 e L2. Tendo-se em conta a enorme variação nas experiências linguísticas vividas pelos surdos, um importante passo na descrição desses bilíngues é compreender os inúmeros fatores que determinam, entre outros aspectos, o acesso às línguas e o desenvolvimento da proficiência.

Abordamos também os diferentes perfis de surdos bilíngues conforme os padrões de seleção de línguas e de modalidades para o uso cotidiano, segundo a proposta



de Grosjean (2008). Com isso, buscamos construir uma primeira aproximação de uma perspectiva de dominância em que se consideram os padrões de usos linguísticos dos bilíngues. Também apresentamos questões relativas a atitudes linguísticas, com ênfase nas atitudes linguísticas como um importante fator a se considerar no caso do bilinguismo das comunidades surdas como minorias linguísticas. Finalmente, buscamos apresentar uma revisão de estudos sobre dominância linguística de surdos bilíngues: (i) apontando diferentes abordagens desse construto em estudos sobre o bilinguismo dos surdos e, (ii) destacando a importância do desenvolvimento de novos estudos que problematizem a dominância linguística de surdos bilíngues, sob uma perspectiva na qual se considera que o bilinguismo dos surdos é um fenômeno heterogêneo e que bilinguismo e dominância são construtos gradientes.

As informações e reflexões construídas nesta segunda seção do capítulo 2 fomentaram a elaboração dos itens do Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB), que possibilitassem acessar diferentes dimensões do repertório linguístico dos bilíngues surdos, como apresentaremos no próximo capítulo. Além disso, ao longo do capítulo 3 – em que se apresentam a análise de dados, a revisão da literatura apresentada nesta seção permitiu a comparação entre estudos e informou a interpretação dos dados coletados.

## CAPÍTULO 3

### MÉTODOS

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, que é descrever o perfil linguístico de surdos bilíngues do par Libras-português, foram conduzidas duas etapas de pesquisa com objetivos específicos e métodos distintos. Na etapa 1, de cunho qualitativo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de descrever, de forma exploratória, os perfis linguísticos, especialmente aspectos ligados à história linguística dos participantes e os domínios de uso da Libras e do português no cotidiano. Essa etapa permitiu a identificação de algumas das variáveis que serão operacionalizadas na etapa 2 do estudo. Esta, por sua vez, foi quantitativa e consistiu do desenvolvimento e aplicação de um questionário, com vistas à descrição do perfil linguístico dos surdos, mais especificamente, dos perfis de dominância comuns nessa comunidade linguística. Abaixo descrevemos essas duas etapas da pesquisa.

#### **3.1 Etapa Qualitativa: Entrevista semi-estruturada**

Como se pôde constatar com a revisão bibliográfica apresentada anteriormente, no Brasil, são poucos os estudos voltados ao uso cotidiano das línguas por bilíngues surdos em diferentes domínios. Assim, ao longo do planejamento desta pesquisa, ficou evidente a necessidade do desenvolvimento de um estudo exploratório qualitativo, a fim de descrever e identificar os domínios de uso da Libras e do português pelos surdos bem como descrever aspectos relacionados à história linguística desses participantes, para posteriormente definir algumas variáveis que serão operacionalizadas na etapa 2 desta pesquisa.

##### **3.1.1 Participantes**

Os participantes desta etapa da pesquisa foram 14 pessoas surdas, usuárias da Libras, com idades entre 18 e 70 anos, sendo 7 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Os únicos critérios utilizados para a seleção dos participantes foram: (i)

ser usuário da Libras; e (ii) ter escolaridade mínima de Ensino Fundamental, para se garantirem certos usos da leitura e da escrita do português no cotidiano.

Dos 14 participantes, 9 residem em Belo Horizonte (MG), 1 em Uberlândia (MG), 1 em Juiz de Fora (MG), 2 em Florianópolis (SC) e 1 em Belém do Pará (PA). Buscamos entrevistar alguns surdos fora da região de Belo Horizonte, com o propósito de capturar minimamente a diversidade desses bilíngues para que, na segunda etapa da pesquisa, esses dados possam dar suporte à construção de um questionário que seja adequado para a coleta de dados com surdos de diferentes regiões do país. O acesso aos participantes foi obtido por meio da rede de contatos da autora deste trabalho.

### **3.1.2 Procedimentos**

Conforme explicam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.147), estudos qualitativos podem ter níveis de planejamento mais ou menos estruturados, dependendo de vários aspectos, desde o paradigma de pesquisa adotado, o grau em que o problema é conhecido, entre outros, o que tem consequências no montante de dados que o pesquisador precisará analisar. Nesse sentido, pretende-se construir este estudo qualitativo com certo nível de planejamento para que se possa focar no objetivo proposto para esta etapa sem, no entanto, desconsiderar a possibilidade de conhecer a diversidade dos surdos bilíngues intermodais e a complexidade do contexto de uso das línguas por esses bilíngues.

Considerando então os objetivos da pesquisa e a questão do acesso a indivíduos surdos bilíngues, optamos pela condução de uma entrevista semi-estruturada como procedimento de coleta de dados. Essa escolha se deu também devido a algumas vantagens desse tipo de procedimento de coleta de dados para este estudo, a saber:

- (1) a possibilidade de explorar a diversidade de usos da Libras e do PB entre os diferentes participantes, mas ainda assim manter certo controle sobre os tópicos abordados, evitando o excesso de dados;

- (2) a possibilidade de verificar também aspectos atitudinais em relação ao uso das línguas pelos participantes que podem ser cruciais para o comportamento dos respondentes quando da aplicação dos questionários linguísticos e determinantes da dominância linguística;
- (3) a possibilidade de acesso remoto à comunidade surda, por meio de programas que permitem chamadas por vídeos, considerando que as entrevistas serão conduzidas em Libras (por exemplo, o *Skype*).

Na entrevista semi-estruturada (ou focalizada), o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o participante responda em seus próprios termos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), além de poder introduzir determinados itens não previamente previstos conforme a especificidade do entrevistado. Considerando então que as experiências linguísticas são amplas e envolvem várias dimensões, buscamos, nas pesquisas mais amplas sobre bilinguismo e sobre o bilinguismo dos surdos, indicações sobre elementos essenciais na definição de perfis de bilíngues, chegando à definição de 3 grandes módulos que guiarão a geração de itens para a entrevista: (i) história de vida, (ii) comunicação face a face em diferentes domínios (família, trabalho, escola, etc.); (iii) comunicação a distância em diferentes domínios e usos da leitura e da escrita. Ao final da entrevista, fizemos também uma pergunta mais direcionada a questões atitudinais para uma sondagem inicial deste tópico, além de perguntarmos sobre dados biográficos.

Considerando o princípio da complementaridade, com os módulos (ii) e (iii), buscamos compreender como os surdos usam as duas línguas – Libras e português, no cotidiano em diferentes domínios – incluindo a família, o trabalho, os amigos e outras situações cotidianas. Porém, a questão da língua da interação face a face e a língua da escrita é uma questão que atravessa o bilinguismo dos surdos, já que, geralmente, os surdos utilizam a LS em interações face a face e a língua oficial na interação escrita. Porém, com o uso de tecnologias da comunicação, essas línguas passam a ser utilizadas de diferentes formas. Com isso, dividimos as perguntas relativas aos domínios de uso e práticas de linguagem em dois módulos: *comunicação face a face* – as perguntas visavam compreender de que forma Libras

e português oral são utilizados em diferentes situações; e *comunicação a distância e/ ou escrita* – as perguntas visavam compreender como as línguas são utilizadas em diferentes domínios, considerando as práticas comunicativas utilizando-se a Libras escrita e/ ou registrada em vídeo e o português escrito. No quadro 4, mostramos, em português, o roteiro da entrevista semi-estruturada, indicando os módulos e os itens.

Quadro 4 - Módulos e Itens da Entrevista Semi-Estruturada

<b>Módulo</b>	<b>Itens da entrevista</b>
<i>História de vida</i>	1- Conte um pouco de sua história de vida. Você nasceu surdo ou ouvinte? Sua família tem pessoas surdas? Como foi o primeiro contato com a Libras? 2- Como foram suas experiências na escola?
<i>Comunicação face a face</i>	3- Atualmente com quem você mora? Como é sua comunicação em casa? [E com seus pais e irmãos? – no caso dos casados] 4- Como é sua comunicação no trabalho? 5- Se você vai a algum lugar onde as pessoas não sabem Libras – um restaurante, uma loja, como você se comunica? 6- Quando você vai ao hospital ou ao médico, como você se comunica? 7- Como você se comunica com seus amigos surdos e com seus amigos ouvintes? 8- Na escola/ faculdade, como você se comunica com professores e colegas?
<i>Comunicação a distância e usos da leitura e da escrita</i>	9- Você usa Whatsapp ou Facebook? Como é seu uso? Você escreve mensagens em português e/ ou posta vídeos em Libras? 10- Você assiste a vídeos em Libras na internet? Sobre quais temas? Já se filmou sinalizando e postou o vídeo na internet? 11- Na escola/ faculdade, como são disponibilizados os materiais didáticos – português escrito ou vídeos em Libras? E seus trabalhos escolares – são feitos em português escrito ou em vídeos em Libras? 12- Você sabe escrita de sinais? Já a utilizou no dia a dia em alguma situação comunicativa? 13- Você tem costume de ler livros, jornais ou outros materiais? De que tipo? 14- Você tem costume de ver TV ou assistir a filmes com legendas? Como é sua compreensão?

<i>Atitudes linguísticas</i>	15- Hoje a Libras já foi reconhecida e tem-se difundido a idéia do bilinguismo dos surdos. Na sua opinião, qual a importância da Libras para os surdos? E qual a importância do português para os surdos?
<i>Dados biográficos e relativos à surdez</i>	Nome: Idade: Sexo: Local de residência: Maior nível de escolarização: Profissão: Trabalho atual:  Tipo de surdez: ( ) um ouvido (unilateral) ( ) dois ouvidos (bilateral) Grau da surdez: ( ) Surdez leve ( ) Surdez moderada ( ) Surdez profunda ( ) Surdez severa

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas foram geradas em português e, posteriormente, foram traduzidas para a Libras, sendo registradas em glosas para servir de referência no momento das entrevistas, que foram conduzidas pela autora deste trabalho em Libras. Conforme o andamento das entrevistas, algumas perguntas precisaram ser adaptadas ou reformuladas para garantir a compreensão dos participantes.

As entrevistas foram realizadas presencialmente ou a distância, por meio de *software* de interação por vídeo (*Skype*, por exemplo), durante o período de abril de 2016 a agosto de 2016. No caso das entrevistas presenciais, essas foram realizadas em diferentes locais, dependendo da escolha e/ ou da disponibilidade dos participantes (na residência do participante ou em seu local de trabalho ou na Faculdade de Letras da UFMG). Antes do início das entrevistas, os participantes assistiram a um vídeo com a tradução para a Libras do termo de consentimento livre e esclarecido e, em seguida, leram e assinaram o documento original em português e, no caso de dúvidas, essas foram sanadas pela pesquisadora em Libras. As respostas foram gravadas em vídeo e posteriormente analisadas, sendo que,

alguns trechos foram traduzidos para viabilizar a busca rápida de informações específicas em documentos do *Microsoft Word*, bem como o posterior registro na tese.

## **3.2 Etapa quantitativa: Questionário linguístico**

### **3.2.1 Questionários Linguísticos e Especificação dos Construtos**

Conforme Dörnyei (2003), questionários, depois de testes de proficiência, são o recurso mais utilizado em pesquisas em L2 e oferecem inúmeras vantagens em seu uso, tal como a possibilidade de obter um montante significativo de dados em pouco tempo e com custos baixos. No que tange às pesquisas no campo da Psicolinguística do Bilinguismo, o uso de questionários e de escalas de dominância permite o acesso a informações importantes para o delineamento do perfil dos participantes, dada a diversidade de experiências bilíngues (GROSJEAN, 1998; DUNN; FOX-TREE, 2009). Além disso, os questionários oferecem a vantagem de acessar determinados fatores não-linguísticos, como os aspectos atitudinais da dominância, história linguística dos participantes, etc. (GROSJEAN, 1998; GERTKEN et al., 2014; LIM et al., 2008, entre outros).

Porém, por depender da autoavaliação do respondente e da disposição de fornecer seus dados, os questionários linguísticos também são constantemente criticados, especialmente no que tange à capacidade do bilíngue de avaliar suas habilidades nas línguas. No entanto, vários pesquisadores, por meio da revisão de trabalhos anteriores e também da validação de seus próprios questionários (GERTKEN et al., 2014; LIM et al., 2008; MARIAN et al., 2007, entre outros ) têm argumentado a favor da visão de que os bilíngues são aptos a avaliar suas habilidades linguísticas.

A despeito de sua popularidade, os questionários podem ser escolhidos como ferramenta de coleta de dados sem a devida consciência da necessidade de sistematização no processo de construção, administração e processamento dos dados. Para que os questionários possam se tornar ferramentas efetivas que

permitam o acesso a dados confiáveis, é necessário rigor na sua elaboração, considerando as qualidades psicométricas (DÖRNYEI, 2003). Conforme Aderson e Banerjee (2002 *apud* GERTKEN et al., 2014), o primeiro passo para criar um teste linguístico é especificar o construto sob investigação.

Conforme explica Babbie (1999), os pesquisadores lidam com conceitos abstratos que, no caso de pesquisas de *survey*, precisarão ser convertidos em perguntas num questionário, de forma a viabilizar a coleta de dados. Esse processo de converter os conceitos em perguntas não é simples, pois, além da diversidade de conceitos, esses precisam ser especificados, para que se possa chegar a indicadores empíricos específicos, ou seja, os conceitos precisam ser operacionalizados. “A operacionalização é o processo pelo qual pesquisadores especificam observações empíricas que podem ser tomadas como indicadores de atributos contidos nalgum conceito” (BABBIE, 1999, p.182). Em geral, conforme explica Babbie (1999), vários conceitos da área das ciências sociais apresentam “riqueza de significado”, ou seja, apresentam nuances sutis e são mais difíceis de se especificarem para as definições operacionais, sendo que o autor sugere que, para se garantir a representação do construto, devem-se medir as várias dimensões dele.

No caso da dominância linguística, como se discutiu no capítulo 2, há uma diversidade de conceitos. Gertken et al. (2014) apontam que a dominância tem várias dimensões e vários componentes, sendo um conceito multifacetado. Sendo assim, esses pesquisadores propõem em seu questionário diferentes seções com questões voltadas a cada uma das dimensões. A etapa de especificar o construto é feita geralmente a partir da revisão de estudos na área ou mesmo da avaliação de outros instrumentos. Porém, conforme alertam Gertken et al. (2014), especificar o construto dominância não é uma tarefa fácil, dadas as várias dimensões e dinâmicas do bilinguismo.

Pasquali (2003) destaca a importância de uma cuidadosa revisão teórica na criação de instrumentos psicométricos, buscando indicações de como os traços latentes se manifestam em comportamentos observáveis que serão representados nos itens. No planejamento desta etapa da pesquisa, além da revisão bibliográfica feita sobre



bilinguismo e dominância linguística e bilinguismo dos surdos, foram considerados como material de referência alguns questionários linguísticos voltados à descrição de bilíngues.

Inicialmente tivemos acesso a questionários linguísticos voltados para pessoas ouvintes, tais como: (1) o Questionário de Experiência Linguística (*Bilingual Background Questionnaire*), de Fernández (2003), utilizado para avaliar a dominância linguística de bilíngues do par inglês-espanhol no contexto americano; (2) o Questionário de História Linguística (LHQ, do inglês *Language History Questionnaire*), desenvolvido inicialmente a partir da análise de 41 estudos publicados que usavam, de alguma forma, questionários de história linguística (LI; SEPANSKI; ZHAO, 2006; LI et al., 2014); (3) o Questionário de Experiência e Proficiência Linguística (LEAP-Q, do inglês *Language Experience and Proficiency Questionnaire*) de Marian et al. (2007), que visa avaliar o perfil linguístico de bilíngues e multilíngues; (4) O questionário Perfil Linguístico Bilíngue (BLP, do inglês *Bilingual Language Profile*) de Birdsong et al. (2012), que é explicitamente delimitado como uma métrica de dominância linguística, diferente dos demais questionários apresentados acima.; (5) o Instrumento de Classificação por Auto-Relato (*Self-Report Classification Tool*) de Lim, Liow, Lincoln, Chan e Onslo (2008), que visa avaliar a dominância linguística de bilíngues do par mandarim-inglês em contextos asiáticos, para propósitos clínicos.

De maneira geral, os questionários voltados para bilíngues de línguas orais não parecem ser facilmente adaptáveis à população surda, devido à situação sociolinguística vivenciada por esse grupo, o que descrevemos na seção 2.2. A título de exemplificação, se tomarmos as 10 questões mais comuns listadas por Li, Sepanski e Zhao (2006) a partir da revisão de 41 estudos, veremos que pouquíssimas seriam adequadas para acessar dados linguísticos significativos no que tange à situação de bilinguismo vivida por surdos, bilíngues intermodais, como mostramos no quadro 5.

Quadro 5 - Perguntas mais comuns em questionários e especificidades dos surdos

<b>Questões listadas por Li, Sepanski e Zhao (2006)</b>	<b>Especificidades de bilíngues surdos</b>
1. Idade atual	Pergunta adequada.
2. Anos de residência no país onde a L2 é falada	Não relevante. Desde o nascimento, os surdos vivem no país onde é falada a língua majoritária (sua L2, geralmente), mas não podem adquiri-la nas interações face a face devido ao impedimento auditivo. A exposição à L2, na modalidade escrita, vai se dar quando da entrada na escola; e na modalidade oral, caso frequente atendimento fonoaudiológico.
3. Idade na qual a aprendizagem de L2 se iniciou	Pergunta adequada.
4. Auto-avaliação nas habilidades de leitura em L1 e em L2	Pergunta adequada.
5. Auto-avaliação nas habilidades de fala em L1 e em L2	Necessidade de adaptação. Há que se considerar a situação particular dos surdos que: (i) geralmente, falam uma língua sinalizada, tendo acesso a duas modalidades de línguas; (ii) desenvolvem a fala da língua majoritária somente por meio de terapia fonoarticulatória.
6. Anos de instrução em L2	Necessidade de adaptação. Apesar de os surdos estarem nas escolas “recebendo” aulas de português, o ensino se dá, na maioria dos casos, sob a perspectiva de ensino de língua materna, dado o recente reconhecimento de sua condição de usuário de língua minoritária.
7. Auto-avaliação nas habilidades de escrita em L1 e em L2	Necessidade de adaptação. A escrita da língua de sinais ainda não é usada pela maioria da comunidade surda, nem mesmo ensinada nas escolas.
8. Língua falada em casa.	Necessidade de adaptação. A condição auditiva dos pais será crucial em relação à língua falada em casa.
9. Auto-avaliação nas habilidades de compreensão em L1 e em L2	Necessidade de adaptação. Há que se considerar aqui, como no item (5), a necessidade de treinamento para se desenvolverem as habilidades de leitura labial.
10. Língua nativa	Necessidade de adaptação. O conceito de língua nativa não é facilmente aplicável a muitos surdos. É preciso considerar vários aspectos para se avaliar a língua nativa dos surdos, principalmente a condição auditiva dos pais, a idade de contato com a Libras, etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca por questionários linguísticos para surdos, na etapa de elaboração do questionário, foi encontrado um artigo de Metz, Caccamise e Gustafson (1997), que trata da validação de uma nova versão de um questionário que visa à avaliação de habilidades de uso da LS e da fala por surdos, além de eliciar também questões pertinentes ao planejamento educacional – o Questionário de Experiência Linguística (*Language Background Questionnaire*). Conforme explicam os autores

desse artigo, o questionário foi inicialmente desenhado para avaliação das habilidades em LS e, posteriormente, ganhou uma versão que inclui uma questão referente às habilidades de fala, considerando uma pesquisa prévia que validou as habilidades de surdos e deficientes auditivos se auto-avaliarem quanto a essas habilidades. A versão apresentada no artigo está em inglês e é bastante curta, com 6 questões avaliando os seguintes aspectos: (1) forma de comunicação preferida (sinais, fala ou sinais e fala simultaneamente); (2) habilidades de sinalização; (3) habilidades de fala; (4) condição auditiva dos pais; (5) período de ocorrência da surdez; (6) ocorrência de piora da perda auditiva depois dos 7 anos.

Como se pode observar com as questões, o questionário visa a uma avaliação geral do histórico linguístico dos estudantes surdos, não avaliando habilidades de produção e percepção separadamente, ou mesmo a escrita da língua majoritária. Além disso, não são considerados, como discutimos anteriormente, os diferentes domínios de uso das línguas. Porém, é um ponto de partida interessante para se pensar como a história linguística dos surdos tem sido acessada. O artigo de Metz et al. (1997) conclui apontando um alto nível de congruência entre as habilidades autodeclaradas pelos respondentes e as medidas formais de avaliação das habilidades usadas no estudo. Além disso, os autores ressaltam a facilidade de uma ferramenta como o questionário apresentado em termos de aplicação, facilidade e economia, podendo ser utilizado com fins de classificação geral de indivíduos surdos e deficientes auditivos.

Numa etapa posterior de nossa pesquisa, tivemos acesso a mais dois questionários para surdos: (i) o questionário do Inventário Nacional de Libras, fruto de uma parceria entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas com (IPOL), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>53</sup>, cujo objetivo é levantar dados sobre os usuários da língua no Brasil, sendo que até julho de 2017

---

<sup>53</sup> A coordenação institucional geral é realizada pelo IPOL e as pesquisas são coordenadas pelos professores doutores Ana Paula Seiffert (IPOL) e Ronice Quadros (UFSC). Informações disponíveis em: <http://e-ipol.org/inventario-libras/>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

estava em fase de coleta de dados<sup>54</sup>; (ii) o Questionário de Experiência Linguística e Comunicacional (*Language and Communication Background Questionnaire – LCBQ*) usado no *Rochester Institute of Technology*, nos Estados Unidos, para avaliar os alunos surdos ingressantes para o posterior atendimento, e também em pesquisas para perfilar sujeitos surdos (MARSCHARK; SARCHET; TRANI, 2016; SARCHET; MARSCHARK; BORGNA; CONVERTINO; SAPERE; DIRMYER, 2014).

### 3.2.1.1 Características gerais do questionário e elaboração dos itens

Após a revisão bibliográfica e delimitação do construto, seguem-se as demais etapas de preparação do questionário. Dörnyei (2003) sugere os seguintes passos:

- Decidir sobre características gerais do questionário, tais como a duração, o formato e as partes principais.
- Escrever itens/ perguntas eficazes e elaborar um conjunto de itens.
- Selecionar e sequenciar os itens.
- Escrever instruções e exemplos apropriados.
- Pilotar o questionário e realizar a análise de item. (DÖRNYEI, 2003, p.16-7)<sup>55</sup>

Em relação à primeira etapa indicada por Dörnyei (2003) – *decidir sobre características gerais*, optamos por um questionário *on-line*, dada a possibilidade de se alcançar um público maior de pessoas surdas, inclusive em diferentes regiões do Brasil. Também Mann e Haug (2016), ao discutir as vantagens do uso da *web* para a avaliação em LS, destaca essa vantagem do uso da internet na construção de testes para surdos. Para uma pesquisa que visa descrever os perfis linguísticos de bilíngues surdos, uma versão impressa de questionário seria bastante complicada, por exigir uma aplicação por meio da exibição de vídeos em LS, com os participantes surdos registrando suas respostas em papel, como feito, por exemplo, por Csizér, Kontra e Piniel (2015). Tal procedimento seria bastante dispendioso em termos de tempo e recursos financeiros, além de restringir o

---

<sup>54</sup> As informações foram obtidas no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl/noticias/detalhes/4198/pesquisa-coleta-dados-para-o-inventario-nacional-de-libras>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

<sup>55</sup> “- Deciding on the general features of the questionnaire, such as the length, the format, and the main parts.- Writing effective items/questions and drawing up an item pool.  
- Selecting and sequencing the items.  
- Writing appropriate instructions and examples.  
- Piloting the questionnaire and conducting item analysis.”(DÖRNYEI, 2003, p.16-7)

número de participantes, o que potencialmente não ocorreria num questionário *on-line*, ainda que precisemos lidar, neste caso, com questões de auto-seleção<sup>56</sup>.

Wilson e Dewaele (2010) discutem sobre a questão da amostragem em questionários *on-line* e concluem que, ainda que a auto-seleção possa trazer implicações na possibilidade de generalização a partir de dados dos questionários *on-line*, esses questionários trazem inúmeras vantagens em termos de alcance a um grande público, e é importante se conscientizar dos perfis de respondentes que comumente aderem a pesquisas desse tipo.

Outro passo importantíssimo foi a escolha da língua a ser utilizada no questionário, tendo em vista o público ao qual se destina. Inicialmente, considerando que a população surda em geral reivindica poder utilizar a Libras em várias esferas do cotidiano e considerando que o português geralmente é uma L2 para esta população, optamos por um questionário em Libras. Ao longo da busca por questionários para surdos usuários de LS, encontramos um relato de tradução de instrumentos de avaliação na área da saúde para a Língua de Sinais Britânica (BSL, do inglês *British Sign Language*) (ROGERS et al., 2013). Conforme descrevem os autores, cada item em BSL é visualizado na página, sem legenda em inglês, para garantir a confiabilidade do instrumento em BSL. Como se pode ver na figura 1, apenas as opções são escritas utilizando-se geralmente uma palavra em inglês.

---

<sup>56</sup> Conforme revisão de Wilson e Dewaele (2010), o uso da internet para a aplicação de questionários torna impossível aplicar estratégias mais sistemáticas de amostragem, sendo que a auto-seleção pode levar a um perfil de participantes com status socioeconômico acima da média da população, com mais altos graus de instrução e com acesso ao uso das tecnologias e da internet. Com isso, essas amostras não são representativas da população como um todo. Tais questões podem afetar, então, o poder de generalização das pesquisas. Porém, há estratégias para “driblar” a questão da auto-seleção, conforme explicam esses autores.

Figura 1 - Imagem do teste CORE-OM em BSL



Fonte: ROGERS; YOUNG; LOVELL; EVANS (2013)

Porém, no caso do questionário linguístico que estávamos construindo, as opções eram maiores, e não seria possível construir opções simples, compostas de uma ou duas palavras. Assim, restaria a possibilidade de deixar para o respondente apenas a sequência de letras indicativas das opções dadas no item em LS, registrado em vídeo (ver exemplo na figura 2). Porém, esse tipo de formatação também poderia levar a equívocos, já que, diferente da língua escrita, o registro da LS em vídeo não se mantém na tela e, para marcar alguma opção, o surdo já não a teria mais disponível para visualizar caso surgissem dúvidas, precisando voltar ao vídeo e localizar o momento em que a opção é enunciada. Tal questão de funcionalidade poderia dificultar a navegação no questionário e interferir na precisão das respostas.

Figura 2 - Imagem de item do QLSB em Libras, sem opções em português

PERGUNTA 1



Escolha 1 opção \*

- A
- B
- C

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, justamente por serem sujeitos bilíngues, muitos indivíduos surdos no cotidiano podem escolher usar uma ou outra língua, especialmente considerando como as funcionalidades do suporte atendem às duas línguas. Ao longo das entrevistas deste estudo, por exemplo, alguns surdos proficientes em Libras relataram preferir usar, em mensagens do *Whatsapp*, o português escrito do que vídeos em Libras, devido à praticidade e rapidez do uso da escrita em relação às dificuldades na gravação e o tempo demandado para assistir a vídeos. A esse respeito, por ocasião da banca de qualificação deste trabalho, a professora Ronice Quadros relatou sobre o processo de desenvolvimento do questionário do Inventário Nacional de Libras, em que alguns testes foram feitos para verificar a forma de navegação preferida dos surdos. Nesses testes, alguns surdos mostraram preferência pelo uso do português escrito, especialmente em itens de leitura mais fácil, usando os vídeos em Libras com itens de compreensão mais difícil. Soma-se a essas preferências do uso do português escrito e a relação com a funcionalidade da escrita, a questão relativa ao processamento na leitura de vídeos em Libras, como explica Krusser (2017), que é bem diferente do processamento de um texto escrito

em relação à adaptação do ritmo de leitura, à percepção da estrutura de um texto, etc.

Considerando as razões expostas acima, optamos por um questionário bilíngue, cujos itens são veiculados nas duas línguas, por meio de vídeos em Libras seguidos da versão do item em português. Esse tipo de organização se diferencia de questionários linguísticos para bilíngues de línguas orais que são criados numa dada língua e traduzidos para outras línguas, como é o caso do *Bilingual Language Profile – BLP* de Birdsong e colaboradores (2012), que foi elaborado em inglês e posteriormente traduzido para várias línguas<sup>57</sup>. Porém, pautando-se nas informações qualitativas no que tange à preferência de navegação dos surdos, optamos por uma ferramenta bilíngue de coleta de dados, buscando maximizar a adesão dos participantes.

Tendo escolhido construir um questionário bilíngue, um desafio que se colocou foi a definição da plataforma utilizada para a inserção de vídeos com os itens em Libras e os itens em português. Depois de um breve levantamento de plataformas de questionários e da análise de suas funcionalidades, chegamos à escolha do *Google Forms*, tendo em vista a possibilidade de inserção de vídeos, ainda que com restrições, bem como a gratuidade e a popularidade da plataforma.

Após a definição de algumas características do questionário, partimos para os próximos passos propostos por Dörnyei (2003) – *elaborar um conjunto de itens e selecionar e sequenciar os itens*. Essa fase foi informada, como já dissemos, pela revisão bibliográfica realizada, como também pelos dados das entrevistas realizadas na etapa qualitativa deste trabalho, apresentada anteriormente neste capítulo. Inicialmente, buscamos criar vários itens conforme os módulos propostos (BIRDSONG et al., 2012) e depois procedemos à revisão e à escolha dos itens mais efetivos para operacionalizar os construtos sob investigação. Em relação à etapa de *escrever instruções e exemplos apropriados* (DÖRNYEI, 2003), elaboramos vídeos voltados para a introdução de cada módulo do questionário, explicando o tema,

---

<sup>57</sup> Na página do questionário, estão disponíveis versões em francês, espanhol, catalão, árabe, português, entre outros. Ver: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/using-the-blp/access-testing-materials/>. Acesso em: 10 de abril de 2017.



bem como o tipo de questão predominante, especialmente quando as questões não eram diferentes de questões de múltipla escolha, como é o caso de escalas usadas para pontuar os níveis de proficiência e também nas questões sobre atitudes linguísticas.

Inicialmente fizemos uma versão do questionário em português, dada a possibilidade de interação e discussão com o orientador deste trabalho e os demais membros do Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da UFMG, para depois construir uma versão do questionário em Libras. A versão do questionário em Libras foi construída em duas etapas<sup>58</sup>: (i) inicialmente foi feita uma tradução, com o apoio da autora deste trabalho, por uma tradutora e intérprete de Libras-português com formação em Bacharelado em Letras-Libras e com ampla experiência de interpretação e tradução para diferentes públicos; (ii) em seguida, esta primeira versão em Libras serviu de referência para a construção da segunda versão, que foi elaborada, em conjunto com a autora deste trabalho, por um professor surdo, com formação em Licenciatura em Letras-Libras e com experiência em tradução. Essa metodologia de trabalho foi escolhida buscando se aproximar ao máximo do uso mais natural da LS e com menos interferência do texto-fonte em português. Além disso, a sinalização por uma pessoa surda poderia potencializar a adesão dos respondentes provocando certo nível de identificação.

Essa versão do questionário em Libras continha 36 itens e 4 vídeos introdutórios nos quais se explica o tema dos módulos e/ ou são passadas orientações sobre navegação e os tipos de itens. Num primeiro teste, considerando que o respondente iria assistir a todos os vídeos (ou seja, não iria utilizar somente o português escrito para responder), constatou-se que o tempo médio de navegação e resposta estava em torno de 43 minutos, excedendo bastante a sugestão de Dörnyei (2003, p.132) de que a realização dos questionários não ultrapasse 30 minutos para não desanimar os potenciais respondentes. Sendo assim, buscando potencializar a adesão de um maior número de participantes, tivemos que analisar os itens e eliminar os menos informativos. Reduzimos então o questionário para

---

<sup>58</sup> Gostaria de agradecer nominalmente à tradutora/ intérprete Sônia Romeiro e ao professor Rodrigo Ferreira pelo trabalho na construção conjunta da versão do questionário em Libras.

31 questões e reduzimos ao máximo os vídeos de abertura dos módulos. Finalmente, introduzimos um vídeo de orientações para navegação no início do questionário, com uma espécie de tutorial para facilitar a experiência na plataforma. Inserimos, por exemplo, explicações sobre como controlar o *zoom* para a visualização dos vídeos, bem como sua resolução.

### *3.2.1.2 Análise semântica dos itens*

A partir desta última versão, foi realizada a análise semântica dos itens em Libras. Conforme explica Pasquali (2003), a análise semântica é um tipo de análise teórica de item que visa verificar se os itens são inteligíveis para sujeitos da própria população a quem se destina o instrumento psicométrico. De acordo com esse autor, uma das preocupações que deve envolver a análise semântica é a inteligibilidade dos itens para o estrato mais baixo dessa população. No caso desta pesquisa, o estrato mais baixo são pessoas com ensino fundamental completo, logo, a análise semântica foi realizada com 3 pessoas surdas usuárias de Libras desse nível de escolaridade, a saber, 2 estudantes surdas do 3º ano do ensino médio, com idades de 21 anos e 17 anos, e 1 estudante surdo do 1º ano do ensino médio com idade de 17 anos.

Optamos por um procedimento sugerido por Pasquali (2003), no qual os itens são apresentados um a um aos participantes, e esses são solicitados a reproduzi-los com as próprias palavras. Caso não haja consenso entre os participantes, o item deve ser reelaborado ou abandonado. Fizemos uma sessão individual com cada participante seguindo este procedimento. Quando 2 ou 3 participantes não compreendiam adequadamente os itens, optamos por revisá-lo, sendo que 4 itens precisaram ser refeitos.

Considerando que a Libras seria a principal língua a ser utilizada no questionário e o português seria uma opção para aqueles com boas habilidades de leitura, optamos por realizar a análise semântica somente em Libras. Caso o fizéssemos em português, o nível de proficiência em português dos participantes surdos seria uma questão crítica nessa análise, e questões de inteligibilidade dos itens seriam

obscurecidas por aspectos relativos à altíssima variação no nível de proficiência no caso desses participantes.

### **3.2.2 Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB)**

Como se disse anteriormente, a partir da revisão da literatura e análise das entrevistas com surdos bilíngues, foi desenvolvida a proposta do Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues do par Libras-português (QLSB). O QLSB é um instrumento por meio do qual se pretende avaliar o perfil linguístico de surdos brasileiros, especialmente os perfis de dominância linguística. Ele segue a proposta de Gertken et al. (2014), que, tendo em vista a natureza multifacetada da dominância e do bilinguismo, divide seu questionário em 4 módulos concernentes à história linguística, uso das línguas, proficiência auto-avaliada e atitudes linguísticas. Abaixo apresentamos a versão do QLSB em português e, em seguida, sintetizamos alguns aspectos relativos ao desenvolvimento dos itens, formatação na plataforma e aplicação desse instrumento. A versão final do QLSB, com itens em Libras e português está disponível no seguinte link <https://goo.gl/forms/XzyTBwrPb9MqNLIN2>.

Quadro 6 – Versão do QLSB em português

<b>QUESTIONÁRIO LINGÜÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>
<p><b>a. Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b></p> <p>Por meio deste questionário, pretende-se conhecer o perfil linguístico de surdos bilíngues, que usam a Libras e o português no cotidiano. É importante esclarecer que o objetivo do questionário não é avaliar, ou seja, não há respostas certas ou erradas. O objetivo é conhecer a diversidade de surdos bilíngues, sua história e suas práticas linguísticas com a Libras e o português.</p> <p>A fim de garantir o anonimato de todos os participantes, em nenhum momento seu nome será utilizado na divulgação dos dados da pesquisa. Além disso, o acesso aos dados pessoais dos participantes será permitido somente para o professor orientador, Ricardo de Souza, e a estudante de doutorado, Giselli Silva.</p> <p>Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado a esta pesquisa, você poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa na Faculdade de Letras da UFMG, através do e-mail: <a href="mailto:qlsb1.0@gmail.com">qlsb1.0@gmail.com</a>.</p>

Os dados coletados com o questionário serão utilizados apenas para propósitos de pesquisa. Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua com os estudos linguísticos e com os pesquisadores do campo da Libras e do Bilinguismo. Os resultados podem ainda, potencialmente, trazer contribuições para a comunidade surda, auxiliando na definição de políticas linguísticas e educacionais.

Caso aceite participar, você precisa responder a todas as perguntas. Não irá demorar muito, apenas cerca de 30 minutos. Caso você sinta qualquer constrangimento com as perguntas, você poderá desistir de responder ao questionário a qualquer momento.

Você aceita participar desta pesquisa?

( ) Sim, eu aceito.

#### **b. Orientações para navegação (questionário *on-line*)**

Este questionário está dividido em seções – inicialmente há perguntas com dados pessoais e, em seguida, há 4 seções de perguntas com diferentes temas. As perguntas e as opções de respostas são apresentadas em Libras e, logo abaixo dos vídeos, são apresentadas as questões também em português, para que você possa marcar as opções ou responder as questões abertas.

Ao acessar o questionário, caso você tenha alguma dificuldade de visualizar os vídeos, você pode alterar o *zoom* de visualização do questionário, clicando simultaneamente nas teclas Ctrl e +. Com isso, você pode alterar a visualização dos vídeos em diferentes tamanhos. O vídeo também tem o recurso de alterar a resolução, conforme a velocidade da internet à qual você tem acesso (na versão em Libras, inserimos um vídeo com captação de tela mostrando como alterar a resolução dos vídeos). Caso sua internet não seja potente, recomendamos o uso da resolução de 360 P.

Para navegar no questionário, você precisa clicar no botão PRÓXIMA, passando de uma seção para outra. Ao final, você precisa clicar em ENVIAR para realmente validar sua participação na pesquisa.

#### **Dados pessoais**

Escrever abaixo seus dados pessoais (nome, idade, etc.)

- Nome completo:
- Idade:
- Você é homem ou mulher? ( ) homem ( ) mulher
- Nome do estado onde você mora:
- Nome da cidade onde você mora:
- E-mail:
- Marcar sua escolaridade:
  - ( ) Ensino Fundamental – de 1ª a 4ª série
  - ( ) Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª série
  - ( ) Ensino Médio (2º grau)
  - ( ) Ensino Superior (Faculdade)
  - ( ) Pós-graduação – especialização
  - ( ) Mestrado
  - ( ) Doutorado
- Profissão:
  - ( ) Professor de Libras

- Instrutor de Libras  
 Outros  
- Onde você trabalha?

### MÓDULO 1 – HISTÓRIA LINGUÍSTICA

ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas a sua história de vida.

1. Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? Marque uma opção.
  - a) Os dois são surdos.
  - b) Os dois são ouvintes.
  - c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.
2. Você começou a ter contato com surdos e com a Libras em qual idade?
3. Onde e como você aprendeu Libras? Marcar o que você considera como principal contexto de aquisição.
  - a) Em casa, no contato com familiares surdos.
  - b) Na escola, com colegas e professores surdos.
  - c) Na escola, com colegas surdos.
  - d) Fora da escola, em projetos de educação bilíngue para crianças surdas.
  - e) No contato com surdos em associações, federações, etc.
  - f) Em cursos de Libras.
  - g) Outros.
4. Há quantos anos você tem contato constante com a comunidade surda usuária da Libras? Escrever o número de anos. Exemplo: 5 anos/ 7 anos.
5. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental- de 1ª a 4ª série, você estudou em que tipo de escola? Escolher uma opção que melhor descreve sua situação.
  - a) Numa escola especial para surdos.
  - b) Numa escola especial para crianças com deficiência.
  - c) Numa escola comum com intérprete de Libras, com muitos alunos surdos.
  - d) Numa escola comum com intérprete de Libras, onde você era o único surdo.
  - e) Numa escola comum sem intérprete de Libras, onde você era o único surdo.
  - f) Outros.
6. Em que idade você ficou surdo? Se você nasceu surdo, escrever 0.
7. Conforme testes de audiometria, indique seu grau de perda auditiva (grau de surdez) no ouvido esquerdo.
  - a) Leve
  - b) Moderada
  - c) Severa
  - d) Profunda
8. Conforme testes de audiometria, indique seu grau de perda auditiva (grau de surdez), no ouvido direito.
  - a) Leve
  - b) Moderada
  - c) Severa
  - d) Profunda

**9.** Você usa aparelho auditivo todos os dias?

- a) Sim
- b) Não

**10.** Você tem implante coclear?

- a) Sim
- b) Não

**11.** Por quanto tempo você frequentou o atendimento fonoaudiológico? Escrever o número de anos ou meses.

## MÓDULO 2 – USO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS

**ORIENTAÇÃO:** Nas próximas questões, você vai indicar como você costuma se comunicar.

**12.** Como você costuma se comunicar com sua família – pais e irmãos? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

**13.** Como as pessoas da sua família – pais e irmãos – costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

**14.** Você é casado(a) ou tem companheiro(a)?

- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- b) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa surda, usuária da Libras.
- c) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa ouvinte, usuária da Libras.
- d) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa que não sabe Libras.

**15.** Como você costuma se comunicar com sua família – companheiro(a) e filhos?

- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- b) Você somente sinaliza.
- c) Você somente fala.
- d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.

**16.** Como as pessoas da sua família – companheiro(a) e/ ou filhos – costumam se comunicar com você?

- e) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.

**17.** No seu trabalho, como você costuma se comunicar com as pessoas?

- a) Agora você não tem trabalho.
- b) Você somente sinaliza.
- c) Você somente fala.

- d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- e) Você escreve.
- f) Outro.

**18.** Como as pessoas do seu trabalho costumam se comunicar com você? Marque a opção principal.

- a) Agora você não tem trabalho.
- b) Eles somente sinalizam.
- c) Eles somente falam português.
- d) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- e) Eles escrevem em português.

**19.** Como você costuma se comunicar com seus amigos surdos? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala português.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

**20.** Como seus amigos surdos costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

**21.** Como você costuma se comunicar com seus amigos ouvintes? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

**22.** Como seus amigos ouvintes costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

**23.** Abaixo há uma lista com várias atividades de leitura e escrita em português. Marcar as atividades que você tem o costume de fazer sempre na semana. Atenção: Você pode marcar várias atividades (1, 2, 3 ou mais), desde que realize a atividade semanalmente.

- a) Ler e escrever e-mails para amigos.
- b) Ler sites e blogs sobre os surdos e a Libras.
- c) Ler histórias em quadrinhos.
- d) Ler jornais ou revistas impressos.
- e) Ler e escrever e-mails de trabalho mais formais.
- f) Ler livros baseados em histórias reais.
- g) Ler livros literários.

### MÓDULO 3 – PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

**ORIENTAÇÃO:** Nas perguntas desta seção, você vai se auto-avaliar, considerando suas habilidades de uso da Libras e do português.

**24.** Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de **uso da Libras (comunicação em Libras)**, dando a você uma nota de 0 (muito ruim/ péssimo) a 10 (ótimo/ perfeito).

**Libras**

Sinalizar

Compreender a sinalização

Ler escrita de sinais (*SignWriting*)

Escrever, usando escrita de sinais (*SignWriting*)

**25.** Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de **uso do português (comunicação em português)**, dando a você uma nota de 0 (muito ruim/ péssimo) a 10 (ótimo/ perfeito).

**Português**

Falar

Fazer leitura labial

Ler em português

Escrever em português

### MÓDULO 4 – ATITUDES LINGUÍSTICAS

**ORIENTAÇÃO:** As perguntas deste módulo estão relacionadas à forma como você percebe a importância da Libras e do português em sua vida. Para responder as perguntas, você precisa marcar um número numa sequência que representa uma escala que vai de 0 a 4, sendo que:

0 = não tem importância

1 = tem pouca importância

2 = tem importância

3 = tem muita importância

4 = tem importância extrema

**26.** Em sua vida, você considera que o português é importante?

0      1      2      3      4

**27.** Para você, o português é importante para se relacionar com amigos ouvintes?

0      1      2      3      4

**28.** Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade?

0      1      2      3      4

**29.** Em sua vida, você considera que a Libras é importante?

0      1      2      3      4



30. Para você, a Libras é importante para se relacionar com amigos surdos?

0      1      2      3      4

31. Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade sua identidade?

0      1      2      3      4

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os bilíngues surdos, a história linguística é de extrema importância, especialmente considerando-se os contextos complexos de acesso às línguas devido a questões biológicas e culturais que cercam a surdez, como descrevemos no capítulo 2. Sendo assim, o primeiro módulo é o mais extenso do questionário e visou capturar:

- (i) *por meio das questões 1, 2, 3, 6, 7 e 8* – as informações que indicam a possibilidade de adquirir Libras ou português como língua materna ou nativa, tais como o status auditivo dos pais, a idade de contato com a LS, o principal contexto de aquisição da LS, o período de ocorrência e o grau da perda auditiva (COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006; GROSJEAN, 1992, 2008; MAYBERRY, 2007, entre outros);
- (ii) *por meio das questões 2, 3, 5*– dados concernentes à aquisição da Libras, tal como a idade de início da aquisição e os contextos onde se deu o contato, inclusive os contextos educacionais, já que a escola tem sido considerada um lugar privilegiado de contato com a LS, com destaque para a idade de início de aquisição (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006; GROSJEAN, 1992, 2008; PLAZA-PUST, 2012; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011) e este foi um elemento saliente nos relatos dos surdos entrevistados nesta pesquisa;
- (iii) *por meio da questão 4* – dados relativos ao tempo de contato com a comunidade surda, já que o tempo de contato tem sido um indicador usado na seleção de participantes com perfis próximos

aos de nativos (MATHUR; RATHMAN, 2006 *apud* COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006);

- (iv) *por meio das questões 6, 7, 8, 9, 10 e 11* – dados relativos ao tipo e grau de surdez (GROSJEAN, 1992, 2008), bem como ao uso de próteses ou implante coclear e ao tratamento fonoaudiológico, sendo que este último, ao longo da análise das entrevistas, tornou-se um elemento saliente.

Já no módulo uso das línguas, buscamos compreender como os surdos usam as duas línguas no cotidiano, considerando, num primeiro momento, práticas de comunicação face a face e, num segundo momento, práticas de uso da leitura e da escrita em português. Durante a análise dos dados das entrevistas, tornou-se evidente que os surdos usam as línguas com diferentes pessoas, em diferentes domínios e para diferentes propósitos, como propõe o princípio da complementaridade. Porém, há algumas questões a serem consideradas no que tange às possibilidades de uso das modalidades envolvidas – Libras na modalidade sinalizada ou escrita e português oral ou escrito, questões essas que não podem ser ignoradas e que, de alguma forma, diferenciam os bilíngues surdos de outros bilíngues. Além disso, há que se considerar a complexidade dos padrões de uso das línguas pelos bilíngues surdos, inclusive as mesclas linguísticas (GROSJEAN, 2008). Sendo assim, nesse módulo do questionário, visamos capturar:

- (i) *por meio das questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22*, as práticas de comunicação dos surdos e das pessoas com quem convivem em domínios variados – como a família de origem, a família imediata, o trabalho, amigos surdos e amigos ouvintes, já que o uso das línguas nesses domínios e fatores complexos que envolvem esse uso ficaram bastante evidentes ao longo da análise das entrevistas da primeira etapa desta pesquisa. Ressalta-se ainda que as opções de respostas foram inspiradas no Questionário de Experiência Linguística (*Language Background Questionnaire*), apresentado por Metz, Caccamise e Gustafson (1997), que visa à avaliação de habilidades de uso da LS e da fala por surdos;

- (ii) *por meio da questão 23*, práticas variadas de leitura e escrita do português, já que essas práticas foram analisadas ao longo das entrevistas, podendo ser indicadores de exposição ao português.

O módulo proficiência linguística visou acessar a auto-avaliação dos participantes de suas habilidades nas duas línguas, considerando as modalidades envolvidas, conforme proposta de Grosjean (2008), apresentada no quadro 1 neste trabalho. Sendo assim, nesse módulo do questionário, visamos capturar:

- (i) *por meio da questão 24* – a auto-avaliação dos participantes de suas habilidades em Libras, considerando as habilidades de sinalizar e compreender a sinalização, bem como ler e escrever em escrita de sinais;
- (ii) *por meio da questão 25*– a auto-avaliação dos participantes de suas habilidades em português, considerando as habilidades de falar, fazer leitura labial, ler e escrever em português.

O módulo atitudes linguísticas visou acessar, ainda que de forma exploratória, algumas questões atitudinais que cercam o uso das línguas pelos surdos, tais como a relação de identidade com as línguas, as motivações para usar e aprender as línguas etc. Nesse módulo do questionário, visamos capturar:

- (i) *por meio das questões 26 e 29*, os diferentes níveis de importância atribuídos às línguas, devido à identificação desses fatores na análise dos dados da entrevista e ao reconhecimento de diferentes atitudes linguísticas na comunidade surda (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001);
- (ii) *por meio das questões 27 e 30*, as questões atitudinais em relação aos falantes de L1 e de L2, especialmente considerando que: (i) essas atitudes influenciam a motivação para aprender L2 e estão relacionadas com algum nível de afiliação interétnica (DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006); e (ii) a motivação para aprender L2 voltada para a relação com

os ouvintes apareceu muito timidamente nas entrevistas em contraste, por exemplo, com a motivação instrumental;

- (iii) *por meio das questões 28 e 31*, questões identitárias que cercam o uso da oralidade e da LS para os surdos (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001), presentes também nas entrevistas realizadas na primeira etapa deste estudo.

A partir dessa versão do QLSB em português, foi construída a versão em Libras e montado o questionário em formato bilíngue na plataforma *Google Forms*<sup>59</sup>, na qual é possível a inserção de vídeos. Na figura 3, apresentamos uma imagem do questionário. O QLSB ficou disponível para acesso pelos participantes do dia 23 de junho ao dia 10 de setembro de 2017 e foi reaberto posteriormente do dia 17 de outubro ao dia 02 de novembro de 2017. Desde o primeiro dia de disponibilização, foi realizada a divulgação do link do questionário por meio da rede de contatos da autora, de redes sociais e aplicativos de mensagem (*Facebook, WhatsApp*), bem como por meio do envio de e-mails aos coordenadores dos cursos de Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue reconhecidos pelo MEC<sup>60</sup>. Os participantes puderam acessar o questionário por meio do link quando e onde desejassem, e responder às perguntas, podendo assistir aos itens em Libras e/ ou ler em português.

---


<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

<sup>60</sup> Geramos a lista de cursos na plataforma <http://emec.mec.gov.br/> e, por meio dos websites das universidades e faculdades, identificamos os e-mails de coordenadores e/ ou departamentos.


Figura 3 - Imagem do QLSB - abertura e item 1

**Módulo 1 - História Linguística**

Módulo 1 - Tema



PERGUNTA 1



1) Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? \*

- a) Os dois são surdos.
- b) Os dois são ouvintes.
- c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.3 Participantes

Assim como na etapa qualitativa desta pesquisa, os participantes desta etapa foram pessoas surdas, usuárias da Libras e do português (escrito e/ ou oral). Os dados dos participantes foram extraídos da plataforma *Google Drive*, na qual foi hospedado o questionário utilizado para a coleta de dados. Foram recebidas 117 respostas e, inicialmente, foram eliminadas 5, já que: (i) 3 pessoas surdas responderam duas vezes e, então, desconsideramos uma das respostas; (ii) uma pessoa ouvinte e uma pessoa com deficiência auditiva não usuária de Libras responderam ao questionário, conforme informando por elas em itens com respostas abertas. Durante a análise estatística inicial, constatou-se a existência de respostas contraditórias por meio da comparação das respostas dos itens 12, 13 e 14 e dos itens 15 e 16, o que resultou na eliminação dos dados de 12 respondentes. Procedemos então à análise dos dados de 100 participantes. Ainda foi necessário o descarte de algumas respostas desses participantes em questões abertas devido à impossibilidade de compreensão da resposta com fortes marcas de interlíngua e também à presença de respostas que não apresentavam a informação solicitada. Apresentamos abaixo dados relativos a sexo, idade, local de residência, escolaridade e profissão dos participantes.

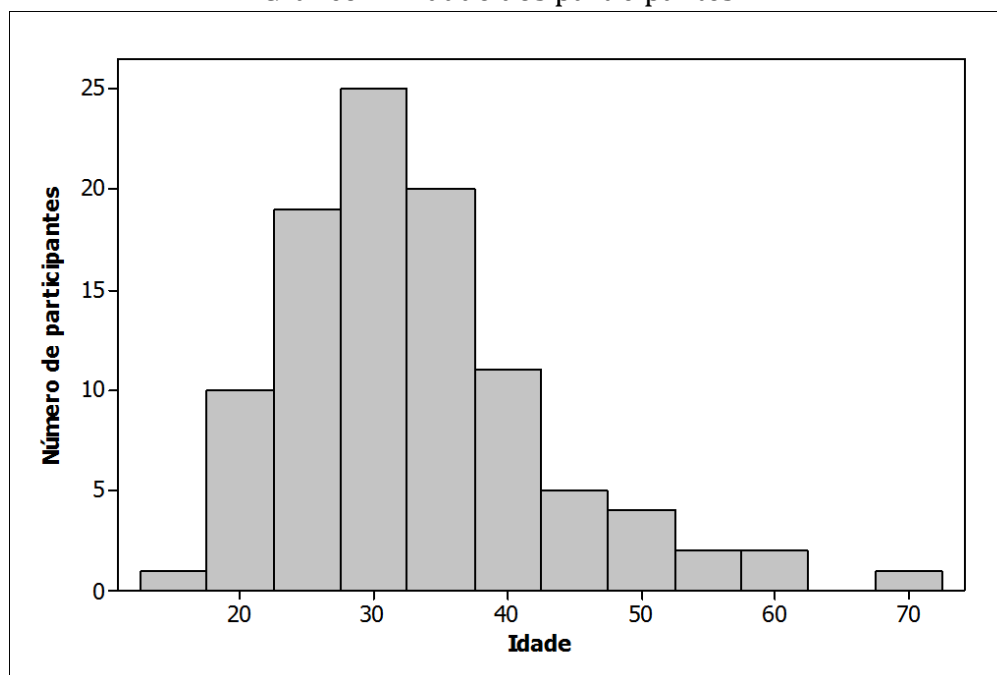
O conjunto de dados contém respostas de 100 indivíduos, sendo 65 do sexo feminino e 35 do sexo masculino. Em relação à idade, o gráfico 1 mostra a distribuição dos participantes em diferentes faixas. A Tabela 1 apresenta algumas estatísticas descritivas em relação à idade: observa-se que a idade média é de aproximadamente 33 anos com desvio padrão de 9,81. A idade mínima observada é de 17 anos e a idade máxima de 71 anos. A maioria dos participantes tem entre 25 e 37 anos.

Tabela 1 – Estatísticas Descritivas da Variável Idade

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Idade	100	33,01	9,81	17,0	25,0	31,0	37,75	71,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1 – Idade dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a tabela 2, em relação ao local de residência, 51 participantes são de Minas Gerais; 7 de Santa Catarina, 7 de São Paulo e 6 da Bahia. Os demais estados tiveram participação de 5 ou menos participantes. Provavelmente, a alta concentração de participantes de Minas Gerais, especialmente da região da grande Belo Horizonte, ocorreu devido à rede de contatos da autora deste trabalho.

Tabela 2 – Estados de residência

<b>Estado</b>	<b>n</b>
Bahia	6
Ceará	1
Distrito Federal	1
Goiás	4
Maranhão	2
Mato Grosso do Sul	2
Minas Gerais	51
Pará	3
Paraíba	1
Paraná	4
Rio de Janeiro	3
Rio Grande do Sul	5
Santa Catarina	7
São Paulo	7
Tocantins	3
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na pergunta sobre profissão, elencamos duas opções (professor ou instrutor de Libras), além da opção de resposta aberta a ser preenchida pelo respondente. Com exceção da resposta “estudante”, não houve respostas recorrentes. Sendo assim, as demais profissões indicadas pelos participantes foram separadas em áreas (educação, saúde, administração, etc.). Como vemos pela tabela 3, 40 participantes são professores de Libras e 20 são instrutores de Libras – ou seja, 60% dos participantes atuam no ensino de Libras. Além disso, 10 participantes são estudantes e 7 atuam na área educacional (pedagogo, intérprete, etc). O perfil profissional dos respondentes também pode ter sido influenciado pela metodologia utilizada, bem como pela rede de contatos da autora no meio acadêmico e escolar.

Tabela 3 – Profissões dos participantes

<b>Profissão</b>	<b>n</b>
Professor de Libras	40
Instrutor de Libras	20
Estudante	10
Área educacional	7
Área administrativa	5
Área de saúde	3
Área contábil/ bancária	3
Outras	7
Não informou	2
Não tem	3
<b>Total geral</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à escolaridade, conforme mostra a Tabela 4, 33 pessoas têm ensino médio completo, 28 têm ensino superior completo. Houve também participação de surdos com nível de pós-graduação, como os 31 participantes com especialização, os 7 participantes com mestrado e 1 com doutorado. Ainda que saibamos das dificuldades enfrentadas pela comunidade surda no acesso à educação, especialmente no ensino superior, o uso de questionário *on-line* tem impacto no perfil de participantes do estudo.



Tabela 4 – Escolaridade

Escolaridade	n
Ensino Médio (2º grau)	33
Ensino Superior (Faculdade)	28
Pós-graduação – especialização	31
Mestrado	7
Doutorado	1
<b>Total geral</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese, a maior parte dos participantes deste estudo são profissionais que atuam no ensino de Libras, com níveis de escolarização mais altos (ensino superior ou pós-graduação). Predominam também pessoas com idades entre 25 e 37 anos e respondentes do sexo feminino. Como apresentado anteriormente, a auto-seleção em questionários *on-line* traz implicações para a amostragem no tocante ao perfil socioeconômico; mas também pode trazer outras vantagens como o alcance a um número maior de participantes de diferentes regiões geográficas (WILSON; DEWAELE, 2010). Este foi o caso desta pesquisa, que contou com a participação de surdos de 15 diferentes estados, mas que teve a predominância de surdos com perfis de escolarização mais altos – os surdos com graduação ou pós-graduação totalizaram 67 participantes. Além disso, esse perfil com mais altos níveis de escolarização pode ter-se delineado devido às formas de divulgação, especialmente na comunidade acadêmica, já que se deu inicialmente por meio das redes de contato da autora e também em e-mails de cursos de graduação de Letras-Libras, nos quais geralmente há professores e graduandos surdos.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DE DADOS**

#### **4.1 Análise das entrevistas semi-estruturadas**

A primeira etapa deste trabalho teve cunho qualitativo e consistiu de uma pesquisa exploratória que visava descrever o perfil linguístico de surdos bilíngues e os padrões de uso da Libras e do português em diferentes domínios do cotidiano, bem como sondar questões atitudinais. A partir da análise das 14 entrevistas realizadas com bilíngues surdos, buscamos inicialmente apresentar o perfil desses participantes, considerando especialmente dados referentes à idade de contato com a Libras, contexto de aquisição das línguas, bem como outros dados biográficos. Em seguida, apresentamos dados referentes ao uso das línguas em diferentes domínios e, finalmente, apresentamos dados referentes a questões atitudinais.

##### ***4.1.2 Perfil dos surdos entrevistados***

No quadro 7, apresentamos algumas características dos participantes no tocante à surdez, condição auditiva dos pais, contato com a Libras, escolaridade e profissão. Como se pode ver pelos dados apresentados no quadro, todos os participantes desta primeira etapa da pesquisa são filhos de pais ouvintes, o que representa a realidade vivida pela maioria das pessoas surdas. Com exceção da participante 8 que ficou surda aos 11 anos de idade, a maioria dos participantes ficou surda no período pré-lingual, o que indica, juntamente com o tipo de surdez relatada, que eles não adquiriram o português como L1 no seio da família. Assim, o contexto biológico e familiar desses surdos torna complexa a aquisição de sua L1, como veremos a seguir.

Quadro 7 – Perfil dos participantes entrevistados

<b>Participante/ sexo*</b>	<b>Período de ocorrência da surdez</b>	<b>Tipo de surdez relatada</b>	<b>Condição auditiva dos pais</b>	<b>Contato com a Libras - idade e local</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão atual</b>
1f	2 meses	Bilateral profunda	Ouvintes	9 anos - escola especial para surdos	Ensino Superior	Auxiliar administrativo
2m	2 anos	Não informou	Ouvintes	9 anos - escola especial para surdos	Ensino Superior	Professor e servidor público na área judiciária
3m	Nasceu surdo	Bilateral profunda	Ouvintes	11 anos - escola especial para surdos	Ensino Superior em andamento	Agente educacional e cartunista
4m	Nasceu surdo	Bilateral profunda	Ouvintes	6 anos - escola especial	Ensino Superior em andamento	Tradutor e guia-intérprete/ estudante
5m	Nasceu surdo	Bilateral/ não soube especificar o grau	Ouvintes	5 anos - escola especial	Ensino Médio em andamento	Estudante
6f	Nasceu surda	Bilateral profunda	Ouvintes	Tratamento fonoaudiológico (?) e escola comum.	Ensino Superior em andamento	Tradutora e guia-intérprete/ estudante
7f	10 meses	Bilateral/ não soube especificar o grau	Ouvintes	5 anos - escola especial para surdos	Ensino Médio	Desempregada
8f	11 anos	Bilateral, de severa a profunda	Ouvintes	23 anos - entidade de surdos	Ensino Superior/ Mestrado	Professora de Libras
9m	Nasceu surdo	Bilateral profunda	Ouvintes	19 anos - faculdade, curso de Libras e contato com surdos	Ensino Superior	Professor de Libras

10m	2 anos	Bilateral profunda num ouvido/ não soube especificar o grau do outro	Ouvintes	5 anos - escola especial/ 17 anos - escola comum	Ensino Superior	Professor de Libras
11f	Nasceu surda	Bilateral severa	Ouvintes	15 anos - escola comum onde havia turmas somente de alunos surdos	Ensino Superior	Assistente de Departamento Pessoal/ instrutora de Libras
12m	3 anos	Bilateral/ não soube especificar o grau	Ouvintes	6 anos – escola especial para surdos	Ensino Médio	Funcionário terceirizado da Justiça Federal
13f	Nasceu surda	Bilateral/ não soube especificar o grau	Ouvintes	3 anos – escola especial para surdos	Ensino Superior	Desempregada
14f	8 meses	Bilateral profunda	Ouvintes	Primeira infância - contato com primos surdos/ 6 anos – escola especial	Ensino Superior	Professora de Libras/ aposentada

Fonte: Dados da pesquisa.

\* F – feminino M - masculino

Os participantes desta pesquisa apresentam idades de primeiro contato com a Libras bastante diversas, indo de 3 a 23 anos de idade. Boudreault e Mayberry (2006) classificaram seus participantes de pesquisa em 3 grupos, a saber: (i) aprendizes nativos (*native learners*) – adquiriram a LS desde o nascimento; (ii) aprendizes primevos de L1 (*early learners*) – adquiriram a LS quando matriculados numa escola para surdos entre as idades de 5 a 7 anos; e aprendizes tardios de L1 (*delayed first-language learners*) – adquiriram a LS entre os 8 e 13 anos (idade-limite dos aprendizes da pesquisa). Considerando esse agrupamento, não temos falantes nativos nesse grupo; 6 são aprendizes primevos, com idades de primeira exposição variando de 5 a 7 anos; 8 são aprendizes tardios, com idades de primeira exposição variando de 9 a 23 anos. Realmente, no que tange à idade de contato com a LS, a diversidade dos surdos é bem grande, e os contextos de aquisição são bastante complexos: destacamos aqui os exemplos dos participantes 6 e 10, cuja análise dos relatos nos levou a incluí-los no grupo de aprendizes tardios.

A participante 6 relatou que frequentou, desde bebê, uma fonoaudióloga que sabia Libras. Em seu relato, a participante explica o trabalho realizado para o desenvolvimento da fala, ressaltando como a fonoaudióloga usava sinais da Libras para apoiar a compreensão das palavras durante o tratamento. Num momento posterior, essa mesma participante relata que sempre estudou em escolas comuns, mas, durante o tratamento fonoaudiológico, teve contato com surdos. O desafio que se coloca nesses casos é definir um indicador de contato efetivo, já que, de maneira geral, as pesquisas têm utilizado a entrada numa escola onde haja outros surdos como um indicador confiável, devido ao contato cotidiano com outros surdos. Interessante observar que o próprio participante 10 disse que, apesar de ter frequentado uma escola especial dos 5 aos 9 anos de idade, perdeu completamente o contato com surdos até voltar a estudar com eles no ensino médio e que considera que, depois de voltar a estudar com surdos, é que adquiriu a Libras.

Outro caso interessante é a participante 14 que relatou ter primos surdos com quem aprendeu sinais típicos da cidade onde morava até os 6 anos de idade, quando se mudou para Belo Horizonte e ingressou numa escola especial, onde teve contato com a LS convivendo com outros surdos. No caso desta participante, ela foi classificada como

aprendiz primeva, e não nativa, já que a mesma esclareceu que a fazenda onde vivia era longe da fazenda dos primos surdos, e não era constante o contato entre eles. Assim, consideramos, para essa participante, a idade de 6 anos como o período de início de contato contínuo com a Libras.

O perfil dos surdos entrevistados evidencia a dificuldade de encontrar sujeitos nativos ou com perfis próximos ao de nativos, como discutem Costello, Fernández e Landa (2006). Esses autores citam o estudo de Mathur e Rathman (2006 *apud* COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006, p.353) que aponta a exposição à LS até os 3 anos de idade e contato diário com uma LS na comunidade surda durante pelo menos 10 anos, juntamente com desempenho em tarefas de julgamento gramatical, como critérios a serem utilizados para escolher participantes com perfis próximos aos de nativos surdos. No caso dos participantes desta pesquisa, nenhum foi exposto à LS de maneira contínua antes dos 3 anos de idade; no que tange ao tempo de exposição, com exceção do participante 9 (que tem 9 anos de exposição), todos têm mais de 10 anos de contato com a LS, apesar de não podermos, com os dados coletados na entrevista, qualificar o tipo de contato. Para a maioria dos participantes, o contato com uma língua acessível – que pudesse ser plenamente adquirida por meio da visão, ou seja, uma LS - não pôde ocorrer desde a primeira infância, no interior da família, mas ocorreu com a entrada na escola, o que confirma a afirmação da importância da escola para o desenvolvimento linguístico da maioria dos surdos, conforme realça Plaza-Pust (2012). Tal situação fica evidente ao se observar que, somente com exceção da participante 6, para todos os surdos entrevistados, a escola foi o local privilegiado de contato com outros surdos e com a Libras, de forma mais acentuada, a escola especial para surdos.

No que tange à escolaridade, dos 14 participantes, 11 estão cursando ou já concluíram o Ensino Superior, 2 já concluíram o Ensino Médio, e 1 ainda está cursando o Ensino Médio. Esse perfil de participantes acabou se delineando devido à forma de contato com os participantes, que se deu pela rede de contatos da autora, que conhece muitos surdos adultos que atuam na área da educação. Ainda que tenhamos consciência de que é muito comum a comunidade surda ter dificuldades de acesso ao ensino superior, o perfil de surdos com mais alto nível de escolaridade não compromete este estudo exploratório, pois permite visualizar variadas práticas de uso das línguas, especialmente no que tange

à leitura e à escrita do português, práticas essas que talvez não fossem identificadas com participantes com mais baixos níveis de escolarização. Sendo assim, com o perfil de participantes mais escolarizados, espera-se ter um levantamento de práticas de leitura e escrita mais amplo do que se teria com participantes menos escolarizados.

Dentre os 14 entrevistados, 4 eram professores de Libras (inclusive 1 que estava aposentada), 2 eram estudantes e guias-intérprete, além de um agente educacional que atua numa entidade de surdos, ou seja, metade dos entrevistados são profissionais envolvidos na área da surdez e educação. Provavelmente, este perfil se delineou devido à forma de contato com os participantes, que se deu por meio da rede de contatos da autora deste trabalho. Dos 7 restantes, 4 atuam na área administrativa. Entrevistamos também 1 estudante de Ensino Médio que não trabalha e duas surdas que, no momento, não estavam trabalhando – uma delas, inclusive, estava em vistas de começar a atuar como professora de Libras.

Além dos dados apresentados no quadro 7, outros aspectos importantes na compreensão do perfil desses surdos são sua história linguística e escolar, bem como seus níveis de conhecimento do português falado e escrito. Abaixo apresentamos o quadro 8, em que sintetizamos alguns elementos relativos à história escolar dos surdos entrevistados. As histórias escolares dos participantes podem nos indicar de que forma se deu o contato com a Libras, além de apontar o cruzamento de inúmeros fatores, tais como a disponibilidade de serviços e escolas especializadas, as histórias e opções familiares em relação à educação dos filhos, etc. A partir das entrevistas, podemos visualizar histórias escolares que apontam: (i) para contextos com maior prevalência de uso da Libras, como é o caso das escolas especiais ou de escolas comuns com muitos surdos; (ii) para contextos nos quais o português é a língua mais usada, como as escolas comuns, onde há poucos surdos ou somente um; (iii) para histórias mais heterogêneas, alternando entre contextos de uso mais prevalente da Libras e contextos de uso intenso do português.

Quadro 8 – História escolar dos surdos

<b>HISTÓRIA ESCOLAR</b>					
<b>Participante</b>	<b>Período pré-escolar e educação infantil</b>	<b>Ensino Fundamental Fase 1</b>	<b>Ensino Fundamental Fase 2</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior - Curso</b>
1	Morava no interior e se mudou para Belo Horizonte.	1) Escola comum 2) Escola especial para surdos, a partir de 7/8 anos de idade.	Escola especial para surdos	Escola comum com intérprete de Libras	Ciências Sociais, com intérprete de Libras
2	Mudou-se algumas vezes de cidade devido ao trabalho do pai. Relatou ter frequentado uma escola especial na infância, mas não precisou a idade.	1) Escola especial 2) Escola especial para surdos, a partir de 9 anos de idade.	Escola especial para surdos	Escola comum com intérprete de Libras	Letras, com intérprete de Libras
3	Até os 4 anos, não frequentou escola ou qualquer tipo de atendimento especializado. A família estimulava o uso da oralidade. A primeira escola foi uma escola comum.	1) Escola comum 2) Escola especial por 1 ano 3) Escola comum	Escola comum	Escola comum	Design Gráfico em andamento, com intérprete de Libras
4	Até os 5/ 6 anos, não frequentou escola ou qualquer tipo de atendimento especializado. A primeira escola foi uma escola especial.	1) Escola especial 2) Escola comum com salas especiais (profa. usuária de Libras – turma multisseriada).	Escola comum (ele ficou sem intérprete até a 8ª série; depois foi contratado um profissional)	Escola comum com intérprete de Libras	Letras-Libras em andamento



5	Não relatou.	1) Escola especial (não indicou o tipo)	1) Escola comum com intérprete	1) Escola comum com intérprete, em andamento	
6	Desde bebê, frequentou tratamento fonoaudiológico particular. Aos 6 anos, começou a frequentar uma escola comum.	1) Escola comum sem intérprete dos 6 aos 8 anos de idade, depois foi contratado um intérprete.	1) Escola comum com intérprete	1) Escola comum com intérprete	Letras-Libras em andamento
7	Não relatou.	1) Escola especial para surdos	1) Escola especial para surdos (1 ano) 2) Escola comum com intérprete	1) Escola comum com intérprete	
8		1) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete	Letras-Libras
9	Desde muito pequeno, frequentou tratamento fonoaudiológico e também teve aulas particulares de português (a professora focava também na oralidade).	1) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete	Arquitetura, com repetidor e depois com intérprete de Libras/ Belas Artes em andamento, com intérprete de Libras
10	A primeira escola foi uma escola especial, onde ingressou por volta de 3 ou 4 anos de idade.	1) Escola especial até a 3ª série 2) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete	Letras, com intérprete de Libras/ Ciências Contábeis em andamento, com intérprete de Libras
11	Aos 6 anos, começou a frequentar uma escola comum.	1) Escola comum sem intérprete	1) Escola comum sem intérprete 2) 8ª série - escola comum com intérprete.	1) Escola comum com intérprete	Pedagogia, com intérprete de Libras

12	Relatou que na infância aprendeu a fazer leitura labial e a falar algumas palavras com a mãe. Ingressou numa escola especial para surdos por volta de 6 anos de idade.	1) Escola especial para surdos	1) Escola comum com intérprete 2) Escola comum sem intérprete 3) Escola comum com intérprete	1) Escola comum com intérprete	
13	A primeira escola foi uma escola especial, onde ingressou por volta de 3 anos de idade.	1) Escola especial para surdos 2) Escola especial para surdos	1) Escola comum sem intérprete 2) Escola comum com intérprete	1) Escola comum com intérprete	Design de Moda, com intérprete de Libras
14	A primeira escola foi uma escola especial, onde ingressou por volta de 6 anos de idade.	1) Escola especial para surdos	Interrompeu os estudos por um longo tempo e retornou somente na idade adulta, quando fez supletivo.	1) Escola comum com intérprete	Pedagogia, com intérprete de Libras

Fonte: Dados da pesquisa.

No caso dos participantes 1 e 2, estes estudaram em escola especial privada até a 8ª série, tendo contato contínuo com outros surdos e com a Libras. Os participantes 5, 7, 13 e 14 estudaram numa escola especial pública até a 4ª série, e depois estudaram em escolas comuns com intérprete, com o diferencial de que essas escolas comuns tinham vários alunos surdos. Todos esses participantes moravam em capitais neste período, onde há maior disponibilidade de serviços, tendo oportunidade de estudar em contextos nos quais há a prevalência de uso da Libras.

Já outros participantes não tiveram a mesma trajetória, mesmo alguns que moravam em capitais onde havia disponibilidade de serviços, devido à opção da família por escolas comuns. Esses participantes, de modo geral, estudaram em contextos onde a língua mais usada é o português, como se pode ver nos exemplos a seguir. O participante 9 – que aprendeu Libras somente aos 19 anos, mesmo tendo nascido surdo, frequentou desde sempre escolas comuns e, pelo relato, recebeu apoio especializado de professores particulares para o desenvolvimento da oralidade e também frequentou fonoaudiólogo. Já a participante 6, que morava numa cidade do interior – porém, uma cidade maior, pôde sempre contar com o investimento em educação e terapia feito pela família, frequentando somente escolas comuns particulares, com intérprete de Libras e tendo acompanhamento fonoaudiológico desde bebê até os 16 anos. Outros participantes que moraram a maior parte da infância e/ ou da adolescência no interior, tiveram histórias mais variadas. O participante 3 relatou que na cidade onde morava não havia surdos com quem aprender Libras e que, somente aos 11 anos, viu pela primeira vez um surdo sinalizando e quis aprender LS. A família então se mudou para Belo Horizonte, e ele estudou numa escola especial por 1 ano, mas tiveram que se mudar novamente. Esse surdo estudou a maior parte do tempo em escolas comuns. Já a participante 8, que ficou surda aos 11 anos, sempre frequentou escolas comuns e usava a oralidade para se comunicar.

Os relatos de outros surdos apontaram para uma alternância de contextos, com transferências mais comuns entre escolas (de escolas especiais para escolas comuns ou vice-versa), falta de intérpretes, etc. É o caso do participante 10 que, mesmo estando em Belo Horizonte onde há maior disponibilidade de serviços, estudou numa escola especial até a 3ª série e depois estudou em escolas comuns sem intérprete, até se formar no

ensino médio. As histórias dos surdos 4, 11 e 12 também apontam algumas questões relativas à disponibilização de serviços no interior e às dificuldades das famílias, principalmente no momento de mudanças de cidade. A participante 11, que se mudou para Belo Horizonte na adolescência, estudou sempre em escolas comuns com ouvintes no interior, sem ter contato com a Libras, e começou a estudar com outros surdos somente a partir da 8ª série, numa escola comum com intérpretes de Libras. O participante 4 estudou numa escola especial e depois numa classe especial multisseriada, mas ficou cerca de 4 anos da etapa 2 do ensino fundamental numa escola comum sem intérprete de Libras. Já o participante 12, mesmo tendo acesso a uma escola especial na infância, teve bastantes dificuldades em encontrar escolas com as mudanças de cidades de sua família e ficou também um tempo sem intérprete até encontrar uma escola comum onde havia outros surdos e intérpretes de Libras.

Pode-se indagar até que ponto as histórias escolares desses sujeitos podem nos indicar algo a respeito da dominância linguística na infância e em outras etapas da vida desses sujeitos. Pelos relatos, a idade de ocorrência da surdez, juntamente com o contato com surdos durante a infância nas escolas, parecem ser fatores muito importantes na história desses sujeitos, principalmente ao considerarmos e reafirmarmos a escola como lugar privilegiado de aquisição da LS.

Juntamente com a história escolar, as oportunidades de aprendizagem do português oral e escrito são importantes para compreendermos o perfil desses bilíngues. Concernente aos conhecimentos de português escrito, o nível de escolaridade pode ser um indicador de níveis de letramento e tem sido usado para perfilar sujeitos surdos em pesquisas (ver, por exemplo, COSTA, 2015). Porém, afirmações mais consistentes sobre os níveis de proficiência dos sujeitos tornam-se muito arriscadas no caso dos surdos, como discutimos anteriormente no capítulo 2, ao se apresentarem algumas discrepâncias entre série escolar e habilidades de leitura.

Em relação ao desenvolvimento do português falado, muitos surdos tiveram dificuldade de relatar detalhes ou precisar a duração do tratamento fonoaudiológico, com exceção dos participantes 6 e 9, que frequentaram o tratamento desde crianças, por mais de 10 anos. Alguns surdos frequentaram o tratamento por cerca de 3 anos ou menos

(participantes 2, 3, 4, 10, 11). Pelos relatos, outros participantes tiveram a escola especial como principal local para a aprendizagem da fala (participantes 1, 10, 12, 13 e 14). Porém, pode-se dizer que, muito provavelmente, todos os surdos entrevistados que frequentaram escolas especiais na infância receberam algum tipo de treinamento em leitura labial e fonoarticulação dentro da escola, com fonoaudiólogos ou mesmo professores, dado que anos atrás as escolas especiais eram oralistas em sua maioria.

De modo geral, poucos surdos se mostraram mais seguros ao falar de suas habilidades de uso da fala. O participante 2, por exemplo, disse que sente que sua fala é compreensível e apenas não se sente confortável pelo fato de não controlar bem o volume de sua voz. Já os participantes 8 e 9 aprenderam Libras na idade adulta (23 e 19 anos, respectivamente), tendo se comunicado ao longo de muitos anos predominantemente pelo português, e relataram o uso do português oral ainda hoje, seja com familiares, amigos ou em outras situações. Outros participantes não focaram na fala ao longo das entrevistas, seja para negar ou afirmar o uso. Outros ainda marcaram mais o uso da Libras como opção: a participante 1, por exemplo, quando questionada sobre a aprendizagem da fala, disse que aprendeu a falar na escola especial, mas que não fala bem e ainda relatou que o marido a ajuda em várias situações em que precisa usar o português oral. Já a participante 6, marcou o uso da Libras como uma opção política, inclusive quando frequenta o comércio ou outros lugares onde o português é a língua de uso dominante – ela disse que sempre começa usando a Libras para mostrar que é surda e que depois usa o português escrito, sendo o português oral a última opção. Essa participante fez tratamento fonoaudiológico desde bebê até os 16 anos de idade, mas se recusa a usar o português oral nessas circunstâncias por uma questão de valorização da Libras, como ela explicou<sup>61</sup>.

#### ***4.1.3 Uso das línguas na comunicação face a face***

Na entrevista, foram abordadas as formas de comunicação face a face em diferentes domínios cotidianos. Apresentamos o quadro 9, em que se sintetizam as respostas dos participantes. Em seguida, alguns detalhes são delineados de forma a se compreender melhor como os surdos usam a Libras e o português em diferentes contextos.

---

<sup>61</sup> Essas atitudes linguísticas dos bilíngues surdos serão discutidas mais adiante.

Quadro 9 – Uso das línguas na comunicação face a face

COMUNICAÇÃO FACE A FACE						
<i>Participante</i>	<i>DOMÍNIOS</i>					
	<b>Família imediata</b>	<b>Família de origem</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Amigos</b>	<b>Comércio</b>	<b>Médicos, hospitais</b>
1	(1) Libras	(1) português escrito (2) português oral	(1) Português oral (2) português escrito	Libras – surdos Libras e português - ouvintes	(1) Português oral (2) Libras com intérprete em situações mais complexas (compra da casa, etc.)	(1) Português escrito ou português oral com a ajuda do marido
2	(1) Libras	(1) Português oral	(1) Português oral (2) Português escrito	“Bimodali smo”- surdos Português oral - ouvintes.	(1) Português escrito (2) português oral	(2) Português escrito ou português oral
3	Não se aplica*	(1) Português oral	(1) Libras	Libras – surdos Libras e português - ouvintes	(1) Português escrito	(1) Português escrito
4	Não se aplica	(1) Português oral (2) Português escrito	(1) Libras	Libras – surdos Libras e português - ouvintes	(1) Português escrito (2) Português oral	(1) Português escrito
5		(1) Português oral	Não trabalha.	Libras	(1) Português escrito	(1) Ajuda da mãe, que não explica a ele.

6	Não se aplica	(1) Libras e português oral	(1) Libras	Libras – disse ter praticamente somente amigos surdos.	(1) Libras (2) Português escrito (3) Português oral	(1) Português oral e escrito
7	Não se aplica	(1) Português oral	Está desempregada.	Libras	(1) Português escrito (2) Português oral	(1) Português escrito (2) Português oral
8	(1) Libras e português oral.	(1) Português oral	(1) Libras e português (oral ou escrito)	Libras – surdos/ Libras e português - ouvintes	(1) Português oral	(1) Português oral com a ajuda do marido.
9	Não se aplica	(1) Português oral	(1) Libras e português (oral ou escrito)	Libras - surdos e DAs**/ Português -DAs e ouvintes	(1) Português oral (2) Português escrito	(1) Português oral (2) Português escrito
10	Não se aplica	(1) Português oral	(1) Libras e português oral	Libras – surdos/ Libras e português - ouvintes	(1) Português oral (2) Português escrito	(1) Português escrito
11	(1) Libras	(1) Libras e português	(1) Libras e português	Libras – surdos Libras e português - ouvintes	(1) Português escrito	(1) Ajuda de uma intérprete ou de alguém da família.
12	Não se aplica	(1) Libras/ mediação da mãe	(1) Libras, português oral e escrito.	Libras com os surdos/ Português oral e português escrito com os ouvintes	(1) Português oral (2) Português escrito	(1) Acompanhado da mãe que interpreta para ele.
13	Não se	(1) Libras e comunicação	Não estava	Libras –	(1) Português	(1) Português

	aplica	simultânea	trabalhan do no momento da entrevista.	surdos  Libras e português - ouvintes	oral  (2) Comunica ção simultâne a e uso de gestos	oral
14	(1) Libras, portu guês oral e comunicação o simultânea	(1) Português oral  (2) Libras	Está aposentad a.	Libras – surdos  Libras e português - ouvintes	(1) Português oral, sinais e gestos	(1) Ajuda de um intérprete ou de alguém da família  (2) Português oral e escrito

Fonte: Dados da pesquisa

Notas: \*Não se aplica no domínio família imediata = participantes solteiros/ \*\*Deficientes auditivos

### *Comunicação na família*

Para analisar a questão da comunicação com a família, consideramos, no caso dos surdos já casados, a comunicação: (i) em sua família de origem, com pais e irmãos; (ii) e na família formada por ele, com cônjuge e filhos.

No caso das famílias de origem, a principal língua utilizada e, na maioria dos casos, a única língua utilizada é o português. Todos os surdos entrevistados são provenientes de famílias ouvintes. Dos 14 surdos entrevistados, 8 relataram usar o português oral como a primeira opção de comunicação com a família, sendo que, se houver algum problema de comunicação, então eles recorrem a outras formas de comunicação como o uso do português escrito, de gestos, de alguns sinais da Libras mais básicos e do alfabeto manual. Além dos 8 participantes que disseram usar predominantemente o português oral com a família de origem, a participante 1 relatou que usa o português escrito, pois a família tem dificuldades de compreender suas vocalizações. Os outros 5 participantes, 4 relataram o uso da Libras e do português oral, parecendo não haver uma prevalência de uma língua sobre a outra, e 1 relatou usar a Libras para se comunicar com sua mãe, que faz a mediação de suas interações com outros membros da família.

O português aparece então como a língua dominante na comunicação com a família de origem para 9 dos 14 participantes. Porém, o uso da modalidade oral do português por



indivíduos surdos precisa ser problematizado, já que a língua oral não é acessível a esse grupo. Como afirma Grosjean (2008, p.225), uma das diferenças dos bilíngues surdos intermodais para outros bilíngues é o fato de que certas habilidades na língua majoritária podem nunca ser completamente desenvolvidas, como é o caso da fala. Soma-se a isso o fato de a compreensão na comunicação oral depender da leitura labial, que não garante acesso pleno à fala pelos surdos. Assim, apesar de o português ser a língua dominante no cotidiano das famílias, há problemas de comunicação que ocorrem entre surdos e familiares, podendo haver incompreensões de ambas as partes. Com exceção de uma surda que aprendeu Libras tardiamente, todos os participantes que usam o português oral afirmaram que usam outras estratégias de comunicação além da oralidade, tais como português escrito, gestos, sinais e alfabeto manual.

Interessante observar o caso do participante 4, por exemplo, que afirmou, no caso de conversas mais detalhadas, precisar usar o português escrito. Todas essas questões nos levam a refletir sobre o alcance das interações entre surdos e seus familiares por meio do português oral, já que os surdos precisam usar a leitura labial que não garante plena compreensão, e os ouvintes precisam estar cooperativos com os surdos na compreensão de suas produções orais. A fala do participante 10 vai nesse sentido, já que ele se queixou longamente das festas de família, dizendo que não se sente motivado a participar, já que todos estão usando o português oral em interações paralelas, e não se preocupam em olhar nos olhos dele e garantir que ele possa fazer leitura labial. Esse participante relatou que prefere frequentar os grupos de surdos, mesmo em ocasiões como o Natal, pois sente que, durante as festas de família, fica excluído das interações.

Além dos 9 surdos que disseram usar o português oral e/ ou escrito como primeira opção, 4 surdos afirmaram que a Libras é uma língua utilizada em família, juntamente com o português e 1 surdo destacou o uso da Libras com a mãe. Com exceção da participante 6, que relatou que a mãe aceitou usar a Libras com ela desde sua infância, os outros participantes relataram que progressivamente alguns familiares foram aceitando e aprendendo a usar a Libras, ainda que de forma básica.

Ao analisar os relatos dos surdos quanto às formas de comunicação em família, fica clara a complexidade das situações comunicativas em que se envolvem esses indivíduos,

considerando a diversidade de seus níveis de proficiência em LS e na língua majoritária oral e/ ou escrita, assim como os baixos níveis de proficiência em LS de seus interlocutores. Muitos surdos, ao dizerem que os familiares sabiam Libras, advertiam que esses não tinham um conhecimento “aprofundado” da língua, ou seja, não tinham proficiência e que a comunicação se restringia ao básico.

Soma-se a isso outra característica já apontada por Grosjean (2008, p.226) sobre o bilinguismo dos surdos – a complexidade dos padrões de uso das línguas e de formas mescladas, o que é resultado da interação de inúmeros fatores. Em várias entrevistas, os participantes relatavam situações em que ocorria a comunicação simultânea com familiares (fala e sinais). A participante 13, por exemplo, relatou que gosta de usar comunicação simultânea com a mãe, que é intérprete de Libras. Mesmo com uma mãe que sabe Libras, essa surda escolhe usar a comunicação simultânea e disse que se sente confortável. Questionei a ela se isso ocorre quando está com pessoas surdas, e ela disse que não, que sente essa necessidade somente com ouvintes. Na ocasião da entrevista dessa participante em sua casa, pude presenciar esse modo de uso das línguas pela participante com sua mãe, o que foi também explicitado na entrevista.

No que tange à língua utilizada na “família imediata”, consideramos o caso dos 5 participantes já casados: 4 deles tinham cônjuges também surdos e 1 surda morava com sua filha ouvinte, que é fluente em Libras. 4 participantes relataram usar a Libras como a primeira opção de comunicação em casa. Uma participante, que adquiriu Libras já na idade adulta, relatou que seu marido é um surdo oralizado, que usa geralmente o português, mas que ultimamente ela tem pedido que ele utilize mais a Libras, pois sente que a comunicação fica mais clara. Essa participante relatou que usa o português oral com o filho e que ele busca estratégias comunicativas para deixar mais clara a conversação – fala pausadamente, usa apontação, etc.

Com alguns participantes, com os quais tive oportunidade de interagir em suas casas, em alguns momentos pude perceber a incoerência dos relatos e das práticas de interação. Ocorreram situações em que, apesar de os surdos afirmarem que usavam a Libras em família, os familiares ouvintes falavam em português oral com eles, que faziam leitura labial e respondiam usando somente a Libras ou usando Libras e fala simultaneamente.

Tais fatos e a consciência sobre a complexidade do uso das línguas e de suas mesclas por surdos e ouvintes, seja no contexto familiar ou em outros contextos, apontam para a importância de futuros estudos, especialmente estudos etnográficos e/ ou de análise da conversação, que possam descrever os usos efetivamente empreendidos por esses indivíduos no cotidiano, bem como analisar os fatores intervenientes nesse processo.

### *Comunicação no trabalho*

Dos 14 participantes entrevistados, 10 estavam trabalhando no momento das entrevistas. Desses 10 surdos, 6 atuam na área de Libras e educação, convivendo bastante com surdos e com ouvintes que sabem Libras, e 4 atuam em outras áreas, convivendo no trabalho principalmente com pessoas ouvintes. Assim, no caso da comunicação no trabalho, o uso de uma língua em específico depende da área de atuação dos participantes.

Como se disse, 6 surdos atuam na área de Libras e educação: 2 são estudantes de Letras-Libras que já atuam como tradutores de Libras-português e guias-intérprete, 3 eram professores de Libras e 1 é agente educacional numa entidade de surdos. Os dois estudantes que trabalham como tradutores e guias-intérprete afirmaram que, no trabalho, a comunicação face a face é toda realizada em Libras. Já os 3 participantes que trabalhavam como professores de Libras, relataram outros detalhes.

O participante 9, que é instrutor de Libras numa entidade de surdos e numa escola, disse que usa o português oral, quando necessário, com os alunos ou com colegas de trabalho ouvintes. A participante 8 é professora de Libras numa universidade, e utiliza a Libras com os outros professores da área e com os alunos. Ela explicou que, em reuniões de departamento ou outras reuniões importantes, é acompanhada pelo intérprete de Libras. Porém, há situações em que ela precisa resolver sozinha questões administrativas e geralmente usa o português escrito para ter mais segurança; o português oral é uma opção para questões mais rápidas, mas dependendo do interlocutor, a leitura labial pode ficar difícil. O participante 10 relatou que, quando não está em sala de aula, atua em outras atividades em seu trabalho, e se comunica principalmente em Libras. Com alguns colegas que não sabem Libras, a comunicação se

dá por meio do português oral, sendo que os colegas falam pausadamente com ele para melhorar a compreensão.

Nos casos dos outros 4 participantes que não atuam na área de Libras, 2 afirmaram que o português é a principal língua utilizada no trabalho. Eles afirmaram que utilizam o português oral, mas, se for algo mais complexo ou se não houver compreensão, utilizam o português escrito. Um desses participantes, que é servidor público e precisa prestar atendimento ao público, detalhou que: se for algo simples, ele mesmo consegue atender usando o português oral; porém, se for algo complexo, precisa chamar algum colega ouvinte. Já os outros dois participantes relataram haver pessoas que sabem Libras no ambiente de trabalho. A participante 11 relatou que, quando começou a trabalhar, tinha alguns problemas de comunicação. Porém, agora, os colegas que estão em contato mais constante, sabem falar coisas mais básicas com ela em Libras. Também disse que os colegas são bem cooperativos e usam bastante a expressão facial. Já o participante 12 relatou que uma das diretoras em seu trabalho sabe Libras e repassa as informações a ele. Com a colega com quem trabalha diretamente, ele se comunica por meio do português escrito. Disse que, em situações mais simples e rápidas, é possível fazer leitura labial ou falar algo, mas, na maior parte das vezes, escreve para essa colega.

Pelos casos relatados, observa-se que a língua dominante nas interações face a face no trabalho vai depender da área de atuação do surdo. Se for algum profissional envolvido na área da surdez, a LS tende a ser a língua mais utilizada no trabalho, ainda que o português oral seja também utilizado. Já os surdos que não trabalham na área da surdez tendem a utilizar mais o português oral e/ ou escrito, seja com os colegas ouvintes ou mesmo com o público que precisa atender.

### *Comunicação com amigos*

De maneira geral, as respostas dos surdos sobre a comunicação com seus amigos foram bastante parecidas. Como seria de se esperar, com os amigos surdos, a língua dominante é a Libras. Apareceram apenas duas exceções: (i) o participante 2 relatou que usa o

“bimodalismo”<sup>62</sup> com seus amigos surdos – tal escolha parece estar relacionada com o fato de esse participante utilizar mais o português oral de maneira geral, já que ele utiliza também em seu trabalho para atender o público e na família de origem; (ii) já o participante 9 relatou ter amigos “deficientes auditivos” usuários do português com quem conversa em português, mas ele também disse estar incentivando que esses amigos aprendam Libras para que a interação entre eles possa fluir mais.

Com os amigos ouvintes, de maneira geral, os participantes indicaram usar a Libras e o português, e muitos disseram sempre incentivar os ouvintes a aprenderem a Libras. Uma das participantes marcou bastante o posicionamento político frente aos ouvintes: disse que quase não tem amigos ouvintes, que esses são passageiros, e somente os amigos surdos se tornam estáveis. Essa participante, em especial, trouxe várias questões atitudinais mais explicitamente ao longo da entrevista.

De maneira geral, pode-se dizer que, pelo relato dos surdos, ainda que o português seja uma língua a ser utilizada com amigos ouvintes, a língua de preferência é a Libras, com exceção do participante 2 que relatou com tranquilidade o uso do português oral com amigos ouvintes.

#### *Comunicação em outras situações cotidianas*

A pergunta feita sobre a comunicação em outras situações direcionou os surdos a pensarem sobre outras formas de comunicação, pois perguntávamos quais as estratégias comunicativas são usadas em lugares como lojas e restaurantes onde as pessoas não sabem Libras. 6 participantes responderam que a primeira opção seria o português oral, e 6 responderam que utilizariam primeiramente o português escrito, 1 participante relatou que sempre tenta usar a Libras para mostrar que é usuária desta língua, já a participante 14 relatou o uso do português oral acompanhado de gestos e sinais.

---

<sup>62</sup> Optamos por usar este termo – bimodalismo, devido à própria escolha do participante que fez o sinal comumente usado para bimodal e movimentou os lábios, articulando a palavra “bimodalismo”.

De maneira geral, todos os participantes relataram buscar estratégias para viabilizar a comunicação. Muitos disseram evitar falar ou escrever em restaurantes, usando apenas o apontamento para o cardápio e o sinal/ gesto referente a “dinheiro” para saber o valor dos itens. Outros ainda disseram apontar para os itens numa loja, falar mais pausadamente e pedir (e insistir!) que os atendentes também o façam a fim de viabilizar a leitura labial. Esses relatos são bastante interessantes, pois revelam estratégias comunicativas “mistas”, nas quais é importante o uso de vários elementos, como sinais, gestos, apontamento, assim como o uso da fala e da leitura labial pelos surdos.

Outro dado importante a ser relatado aqui é o posicionamento de uma das participantes frente a essas situações. Ela disse que, independente da situação, tenta usar a Libras com os atendentes no comércio e, somente depois, usa o português escrito e, por último, se necessário, usa o português oral. Em algumas respostas dessa participante, ela quis marcar claramente seu posicionamento de valorização da língua, mostrando aí as questões atitudinais influenciando na escolha da língua a ser usada pelos surdos.

Ao serem questionados sobre a comunicação em situações mais sérias – como a ida a médicos e hospitais, muitos surdos afirmaram necessitar da ajuda de algum familiar, seja do cônjuge surdo que é oralizado (participantes 1, 8 e 11) seja de alguém da família, como a mãe ou irmãos (5, 12 e 14), seja de um intérprete de Libras; apesar de a presença desse profissional ser algo mais raro nesses casos. Alguns inclusive comentaram sobre a impossibilidade de acompanhamento desse profissional, o que seria uma situação mais confortável. O português escrito também aparece como um meio mais confiável de interação nessas situações (participantes 3, 4, 7 e 10), e ainda há alguns surdos que afirmam usar as duas modalidades – oral e escrito. Essa especificidade das estratégias comunicativas dos surdos é interessante, pois, com a impossibilidade de um desenvolvimento pleno da oralidade (GROSJEAN, 2008) devido à falta do *feedback* auditivo, a escrita é um apoio importante na comunicação face a face e vai adquirir maior importância em situações em que a incompreensão pode gerar sérios problemas, como pode ocorrer na área da saúde.

#### ***4.1.4 Uso das línguas na comunicação a distância***

O terceiro bloco de perguntas na entrevista visava identificar práticas mais amplas de leitura e escrita da Libras e do português, além de práticas de uso de vídeos em Libras. É importante destacar que, ainda que a princípio considera-se que as LS tenham também uma forma escrita (como mostrado no quadro 1, cf. GROSJEAN, 2008), o uso da escrita de sinais parece ser ainda bastante restrito. Dos 14 surdos entrevistados, 3 haviam feito disciplinas sobre escrita de sinais no curso de Letras-Libras, e 1 havia feito um curso livre; desses 4 que já haviam tido aulas da escrita, 1 afirmou que já esqueceu devido à falta de uso e 1 participante disse que sabe apenas ler. Ao serem questionados sobre o uso social da escrita de sinais, os 4 surdos que já haviam aprendido a usar o sistema, afirmaram que não o utilizaram fora do ambiente universitário ou do curso, exceto um surdo que relatou que o único uso social que fez foi o registro de um sinal novo que ensinava a um amigo. Pelo relato dos surdos que cursam/ cursaram Letras-Libras, mesmo no ambiente universitário, o uso é restrito à própria disciplina de Escrita de Sinais ou a algum projeto interdisciplinar. Ao contrário do que afirmam Capovilla, Raphael e Mauricio (2012, p.170), apesar de já ser mais conhecida na comunidade surda, especialmente entre os surdos mais escolarizados, parece, pelo menos no caso dos participantes deste trabalho, que a escrita ainda não tem sido utilizada socialmente.

Essa situação é particularmente interessante para se refletir sobre como as línguas se distribuem nos diferentes domínios de uso e como as modalidades sinalizada, oral e escrita são usadas nesses domínios. O português acaba sendo a língua da escrita, devido à falta de um sistema de escrita de sinais suficientemente difundido. Porém, atualmente, com os vários recursos tecnológicos, a Libras também passa a ser utilizada por meio do registro em vídeos veiculados principalmente por meio da internet, o que tem propiciado o desenvolvimento de diferentes gêneros textuais em Libras.

No quadro 10, apresentamos uma síntese das práticas relatadas pelos surdos de uso de vídeos em Libras e do português escrito em diferentes domínios: o quadro se inicia com práticas linguísticas mais gerais e, em seguida, são apresentadas aquelas com domínios mais definidos, a saber, trabalho, escola/ faculdade, lazer/ religião e comércio.

Quadro 10 - Uso das línguas na comunicação a distância

<b>Libras</b>	<b>Participantes</b>	<b>Português</b>	<b>Participantes</b>
<b>GERAL</b>			
- Assistir a vídeos em Libras sobre assuntos variados na internet, especialmente no Facebook.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13	- Ler e escrever no Facebook.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13
- Assistir a vídeos em Libras no Whatsapp.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	- Ler e escrever mensagens no Whatsapp.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
- Postar vídeos em Libras no Whatsapp.	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13		
- Postar vídeos em Libras na internet (tais como convites ou divulgação de cursos, palestras, informações em geral, mensagens religiosas, etc.).	2, 3, 8, 10, 12, 13		
- Assistir a jornais em Libras.	13	- Ler jornais e/ ou revistas.	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11
<b>TRABALHO</b>			
		- Ler e escrever e-mails mais formais no trabalho.	2, 4, 6, 8, 10, 11
		- Ler e escrever projetos de cursos (área de Libras e outros).	3, 8
		- Ler avisos, quadros de horários, bilhetes, etc.	4, 6
- Traduzir para a Libras textos didáticos da área de Linguística.	4, 6	- Ler artigos, capítulos de livros e textos didáticos.	4, 6, 8
- Assistir aos vídeos com trabalhos acadêmicos dos alunos.	8	- Ler trabalhos acadêmicos dos alunos.	8



		- Ler e escrever atas de reuniões.	3
		- Ler e escrever usando sistemas computacionais específicos do trabalho.	1, 12
		- Ler e escrever textos da área jurídica.	2
		- Ler etiquetas de caixas/ embalagens.	7
		- Ler e escrever documentos da área de Departamento de Pessoal.	11
<b>ESCOLA/ FACULDADE</b>			
		- Ler livros técnicos das áreas de formação no ensino superior ou em especializações (Belas Artes, Ciências Contábeis, Direito, Letras e Linguística, etc.).	2, 4, 6, 8, 9, 10
		- Ler verbetes de dicionários, inclusive de dicionários técnicos.	1, 2, 3, 4, 6, 13
		- Ler artigos científicos, capítulos de livros, etc.	2, 4, 6, 8, 9, 10
- Sinalizar trabalhos escolares/ acadêmicos.	4, 6	-Escrever trabalhos escolares/ acadêmicos.	2, 4, 6, 9, 10
- Assistir a vídeos com textos didáticos (área Linguística e Letras).	4, 6, 8	- Ler textos didáticos.	2, 4, 6, 8, 9, 10
<b>LAZER/ RELIGIÃO</b>			
		- Ler resumos de novelas.	1, 8
		- Ler legendas ocultas de novelas ou programas de TV ou legendas de filmes e	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

		seriados.	
		- Ler livros literários e/ ou livros baseados em fatos reais.	2, 4, 6, 10, 13
		- Ler revistas em quadrinhos e tirinhas.	4, 6
		- Ler clássicos da literatura adaptados para quadrinhos.	6
		- Ler blogs de notícias, especialmente relacionadas aos surdos	6,
		- Ler “notícias de fococas”	6, 8
Assistir a vídeos em Libras com temática religiosa.	13	- Ler mensagens de teor religioso.	11, 13, 14
		- Ler livros de teor religioso.	14
		- Ler a bíblia	7
<b>COMÉRCIO</b>			
		- Ler e preencher formulários de compras na internet.	3

Todos os participantes relataram assistir a vídeos em Libras na internet. Em relação a postar vídeos, essa é uma prática menos comum, relatada por 6 participantes; os outros participantes disseram que não se sentem confortáveis em postar vídeos devido à exposição da imagem. Os temas e/ ou os gêneros textuais dos vídeos em Libras são variados, indo de convites de festas ou eventos, divulgação de palestras, cursos, congressos e seminários acadêmicos e/ ou de temática de interesse da comunidade surda, divulgação de peças de teatro ou eventos culturais da comunidade surda, mensagens e depoimentos religiosos, depoimentos ou outros textos relativos a questões políticas vivenciadas pela comunidade, divulgação de informações variadas, etc.

Em relação ao uso do aplicativo Whatsapp, a maioria dos surdos afirmou que prefere usar o português escrito para interagir, por considerar mais prático e rápido. Porém, 7 surdos (participantes 2, 3, 5, 6, 9, 12, 13) também relataram que se filmam e postam vídeos em Libras quando interagem com outros surdos, com o objetivo de esclarecer alguma situação de incompreensão vivenciada com o uso do português escrito.

No caso dos estudantes de Letras-Libras, a Libras aparece também como a língua dos trabalhos acadêmicos. Os participantes 4 e 6, que estavam cursando a graduação em Letras-Libras no momento das entrevistas, como também a participante 8, que já concluiu essa graduação, relataram que produziram trabalhos acadêmicos em Libras por meio de vídeos. Os participantes 4 e 6, que são tradutores, também traduzem textos didáticos do português para a Libras que serão usados por outros surdos. A participante 8, que tem alunos surdos, corrige trabalhos acadêmicos em Libras. Esses 3 participantes relataram que, ao longo do curso de Letras-Libras que frequentaram, são disponibilizados pelos professores textos didáticos em Libras, a que eles podem assistir ao invés de ler os textos em português. A participante 8 relatou que gosta de usar os dois recursos – textos escritos em português e textos gravados em Libras, já os participantes 6 e 8 relataram preferir ler os textos em português, por acharem-nos mais completos e claros quanto aos conceitos científicos.

Interessante observar que, em alguns casos, a escolha do português escrito passava pela praticidade de uso dessa língua em determinados meios de comunicação. Vários surdos disseram que é muito mais prático ler e escrever mensagens de *Whatsapp* em português do que filmar e assistir aos vídeos em Libras. Outros participantes destacaram a importância de os vídeos em Libras serem curtos, pois, ao contrário, seria muito mais cansativo assistir aos vídeos do que ler mensagens em português. A escolha da língua, nesse caso, está relacionada a uma questão das funcionalidade dos meios de comunicação que, até o momento, são pensados para o uso da língua escrita e, especificamente, para o uso do português escrito.

Identificamos também, ao longo das entrevistas, várias práticas de leitura e escrita do português, como listado no quadro 10. Essas práticas perpassam vários domínios da vida desses bilíngues, como o trabalho, a escola/ faculdade, entre outros. Ainda que a

listagem não seja exaustiva, já que certamente os usos sociais da leitura e da escrita são mais amplos do que os relatados, é possível vislumbrar alguns usos empreendidos por esses participantes no cotidiano, o que nos informa das formas de contato com a língua às quais os surdos têm acesso.

Interessante observar que algumas práticas são bastante comuns entre eles – por exemplo, ler e escrever mensagens de *Whatsapp* ou ler e escrever mensagens no *Facebook*, sendo relatadas por praticamente todos os surdos, não se diferenciando entre surdos com mais ou menos escolaridade. Fizemos também perguntas mais amplas sobre usos de leitura e escrita, em que apareceram relatos espontâneos sobre como utilizam o português, sendo que alguns relatos apontam para o uso do português para o lazer: ler resumos de novelas, ler livros literários (principalmente de histórias reais), ler histórias em quadrinhos, ler clássicos da literatura adaptados para quadrinhos, entre outros. Tais práticas podem ser mais indicativas de níveis mais altos de proficiência na leitura em português.

#### **4.1.5 Questões atitudinais**

A última pergunta da entrevista teve o objetivo de sondar algumas questões atitudinais em relação às duas línguas usadas pelos surdos brasileiros – a Libras e o português. A pergunta partiu do pressuposto de que hoje há a defesa do bilinguismo dos surdos. Alguns entrevistados interpretaram a pergunta como se essa tratasse de educação bilíngue, acredito que pelo fato de o sinal em Libras para educação bilíngue e bilinguismo ser o mesmo, sendo distinguível somente pelo uso do sinal referente à educação como antecedente. Porém, ainda assim, foi possível sondar alguns aspectos psicossociais que cercam essas duas línguas e podem potencialmente influenciar os usos linguísticos dos surdos.

Inicialmente, buscamos analisar nas respostas as qualificações e funções atribuídas às duas línguas pelos participantes. Todos os surdos, com exceção dos participantes 5 e 6 que não responderam a essa pergunta,<sup>63</sup> concordam que a Libras deve ser a L1 da

---

<sup>63</sup>A pergunta para sondar atitudes linguísticas foi a última do roteiro de entrevista, e infelizmente tivemos que interromper a entrevista antes de fazer tal pergunta no caso de dois participantes (5 e 6), devido a

pessoa surda e o português, a L2, sempre destacando a importância da Libras como a principal língua. A forma como eles justificam a importância das duas línguas, seja de forma integrada seja ressaltando a importância de uma das duas línguas em detrimento da outra, variou entre os participantes, apesar de haver alguns aspectos em comum.

### *Qualificações e funções atribuídas à Libras*

Em relação à Libras, alguns participantes associaram essa língua com a identidade do surdo (participantes 1, 3, 10, 11, 13), o que confirma a estrita relação entre língua e identidade especialmente para as minorias linguísticas (EDWARDS, 2013). Porém, no caso dos surdos, essa relação se torna mais estreita, como na fala do participante 10, que afirmou que a “Libras é a prova da identidade do surdo”, mostrando como a LS é o símbolo por excelência das comunidades surdas (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001; PLAZA-PUST, 2012). A participante 13 também disse que a Libras significa a valorização do surdo, do jeito surdo de ser, de se expressar pelas mãos. Já a participante 11 destacou a descoberta de sua identidade surda quando aos 15 anos começou a ter contato com a Libras: “Somente aos 15 anos eu aprendi a Libras. Então as coisas se inverteram, eu comecei a compreender as coisas, a sentir [as coisas] e descobrir minha identidade surda”.

O participante 10 qualificou a Libras como a língua natural dos surdos, podendo ser adquirida facilmente, já que é visual; o participante 3 também destacou o aspecto natural da aquisição, que se dá quando o surdo adquire/ capta a Libras no contato com outros surdos. Os participantes 4 e 9 focaram suas respostas na questão da educação bilíngue e falaram bastante da importância da Libras para a criança surda, sendo que essa língua vai ser a base para o desenvolvimento, podendo assim evitar o atraso do desenvolvimento sofrido por muitas crianças surdas.

Os surdos ressaltaram como a Libras possibilita a eles a comunicação fácil e fluente (participantes 1, 3, 12 e 13). Vários participantes focaram na questão do acesso ao

---

problemas técnicos e devido à indisponibilidade dos participantes para continuar a entrevista em outro horário. Sendo assim, não contamos com as respostas desses participantes a essa pergunta.

conhecimento e a informações, além da compreensão do mundo: os participantes 4, 9 e 10 destacaram o acesso à informação e ao conhecimento por meio da Libras; já os participantes 1, 9 e 11 apontaram que a Libras permite a compreensão do mundo, das coisas em geral.

Alguns participantes tocaram em questões mais emocionais. A participante 13 destacou a expressividade possibilitada pela Libras, afirmando que pode falar sobre si mesma, sua família, etc., usando essa língua; e a participante 11 destacou o fato de a Libras permitir sentir emoção e dar significado às coisas. Os participantes 3 e 11 usaram a metáfora “abrir a mente” para descrever o que a Libras faz para os surdos que começam a utilizá-la. O significado desta metáfora remete à questão da possibilidade de mudar pensamentos e aprender coisas novas<sup>64</sup>. Os participantes 3 e 13 afirmaram que a Libras dá alegria aos surdos.

Os participantes 3 e 11 falaram também que a Libras permite ao surdo aprender o português: o participante 3 disse que para ensinar a criança as palavras do português é preciso associar à Libras; já a participante 11 afirmou que, antes de ela aprender a Libras, o português era confuso e que, quando aprendeu a Libras, pode pensar nessa língua, escrever com a influência dessa língua e conseguir também corrigir sua escrita em português.

Como se pode perceber pelas descrições acima, os surdos atribuíram várias funções à Libras: função identitária, comunicativa, função emotiva, função de mediadora da aprendizagem, etc. A maioria dos surdos, ao falar da Libras, evocou questões identitárias e/ ou aspectos muito positivos.

#### *Comparação entre a Libras e o português*

Alguns participantes ressaltaram mais os aspectos positivos da Libras e a importância da Libras para o surdo em detrimento do português. Já outros participantes pareceram ter uma visão que equilibra mais o papel das duas línguas, ainda que queiram ressaltar o

---

<sup>64</sup> Faria (2003), por exemplo, a descreve como: “ter a mente aberta”, permitindo inovações, mudanças de formas de pensar, amadurecimento (FARIA, 2003, p.120).

papel de uma delas; enquanto outros parecem destacar a importância do português para a inclusão social do surdo.

Os participantes 1, 3 e 13 ressaltaram bastante os aspectos positivos da Libras. A participante 1, por exemplo, disse que a Libras é a língua da identidade, que é a L1 em termos de importância, é visual, além de permitir que os surdos compreendam o mundo. Já o português é uma obrigação, e sua estrutura é difícil de compreender, etc. O participante 3 tem uma percepção parecida: disse que a Libras é a língua que permite a comunicação fluida e que dá alegria a ele, e o português é uma necessidade, ressaltando também como a estrutura do português é diferente, e os surdos podem apresentar dificuldades, que podem passar com o tempo. A participante 13 foi extremamente incisiva em sua fala. Na resposta a essa pergunta, a participante ressaltou todo o tempo a Libras como sua língua preferida, sendo a língua na qual vai ter fluência e conhecimento aprofundado; já o português seria a língua na qual ela não tem fluência, inclusive resalta que quer escrever o português com marcas da influência da Libras, porque a Libras faz parte de sua identidade.

Essa participante também deixou uma mensagem aos ouvintes, pedindo respeito deles em relação aos surdos: “A sociedade precisa respeitar os surdos, assim como eu respeito os ouvintes. Eu respeito que os ouvintes escrevem em português, então eles podem me respeitar porque uso a Libras. Por exemplo, – os indígenas: eles têm as especificidades deles, que devemos respeitar; os surdos têm também essas especificidades, é melhor para eles a Libras”. O participante 2 pediu que os ouvintes também sejam bilíngues como os surdos, que eles olhem para os surdos e se esforcem como eles para aprender duas línguas.

Já a participante 11 afirma que escolhe as duas possibilidades, Libras e português, mas a maior parte de seu relato está centrada na importância da Libras em sua história de vida, como se a aprendizagem dessa língua fosse um marco em sua vida, já que permitiu a ela a significação do mundo, dando novas possibilidades, inclusive a descoberta da identidade surda. Na opinião da participante, a Libras tem também a função de possibilitar a reflexão sobre o português.

Outros participantes já procuraram mostrar a função das duas línguas de forma mais equilibrada, indicando aspectos positivos de ambas, ainda que a ênfase tenha recaído numa delas. Por exemplo, o participante 4 ressalta a importância da Libras para o desenvolvimento da criança, para a comunicação na comunidade surda, mas também ressalta as funções do português no cotidiano dos surdos, na sociedade em geral e para seu desenvolvimento nos estudos, no trabalho e até em termos financeiros. Essa visão aparece também nos relatos dos participantes 9 e 10.

### *Qualificações e funções atribuídas ao português*

Em relação à defesa da aprendizagem do português, os participantes 8, 10, 12 e 14 ressaltaram bastante a importância dessa língua. A maior parte do tempo de resposta dos participantes 8 e 12 está centrada na defesa da importância da aprendizagem do português. A participante 8, por exemplo, afirmou que, apesar de alguns surdos terem “algum tipo de trauma” com o português e dizerem não querer usar essa língua, isso é danoso para a vida deles. Na visão dela, seria impossível ignorar o português, pois esses surdos enfrentariam várias desvantagens, como sempre depender de alguém ou de um intérprete para repassar informações, deixar de ter acesso a informações no cotidiano, não poder estudar, etc. O participante 12 se lamenta de não ter frequentado fonoaudióloga e aprendido a falar, na opinião dele o surdo precisa aprender as 3 modalidades – LS, português escrito e português oral. Ainda que de forma mais sucinta, o português oral aparece também na fala da participante 14, que diz ser importante saber falar e fazer leitura labial minimamente para resolver coisas mais práticas no dia-a-dia.

O participante 10, que equilibrou mais sua resposta em relação às duas línguas, também enfatizou a importância do português para a vida do surdo e captou o que Edwards (2013) aponta em relação às minorias linguísticas, que precisam “viver”, cercadas por uma língua com a qual não se identificam geralmente. Esse participante fala “o português é para a vida. Vivemos no Brasil onde os ouvintes falam português, a Lei no Brasil reconhece o português, e a Libras não pode substituí-lo. Seria impossível. Imagina se tenho um filho, e se o surdo não souber português, também vai ser difícil para educar o filho ouvinte. Vai exigir que o filho aprenda somente Libras? Isso seria ruim. [...]”. Um



amigo ouvinte me disse ‘Você quer um salário melhor? Vai precisar estudar português’. Eu entendo que os surdos tenham dificuldade com o português, mas eles precisam saber o básico, o suficiente para se comunicar.” O participante 10, assim como a participante 8, apesar de reconhecer as dificuldades dos surdos na aprendizagem do português, ressalta a importância da língua no que tange às possibilidades de inclusão social para os surdos.

De modo geral, seja de forma mais negativa ou mais positiva, os surdos indicaram inúmeras funções do português para eles, sendo que alguns participantes (participantes 4, 10, 12, 14) conseguiram enumerar mais funções e atribuir mais aspectos positivos ao português que outros. Cito algumas funções indicadas pelos surdos: comunicar-se com a família; comunicar-se na sociedade em geral; ler e escrever gêneros diversos; acessar informações; ajudar na aquisição de conhecimentos; ajudar no desenvolvimento econômico da pessoa; estudar; criar os filhos ouvintes.

Considerando assim a motivação para aprender a língua majoritária como L2 e as propostas teóricas relativas aos diferentes componentes da motivação na aprendizagem de línguas (DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006), conforme apresentado anteriormente, pode-se dizer que a língua majoritária é vista pelos surdos numa perspectiva mais instrumental, em que se destacam os benefícios pragmáticos trazidos pela proficiência em português. De forma contrastiva, a dimensão integrativa, que reflete uma perspectiva positiva da L2 e sua cultura, não aparece na fala dos surdos em relação ao português. Além de indicar essa ambivalência de minorias linguísticas em relação à língua majoritária que ocorre também com os surdos (KANNAPEL, 1982 *apud* BURNS et al., 2001); certamente essa visão do português mais instrumental está relacionada à história da comunidade surda que, até há pouco tempo, não tinha sua língua reconhecida e era obrigada a se submeter a um longo e penoso tratamento fonoaudiológico para aprender a modalidade oral da língua majoritária, já que frequentemente, nas respostas dos entrevistados, é evocada a idéia de “trauma” dos surdos com o português ou de dificuldades na aprendizagem e no uso dessa língua.

Além destas questões, parece que o nível de proficiência no português influencia a forma com os surdos percebem a importância dessa língua, como apontado por Kannapel

(1982 *apud* BURNS et al., 2001). Em relação à defesa da aprendizagem do português, os participantes 8, 10, 12 e 14 ressaltaram bastante a importância dessa língua, sendo que justamente tais participantes parecem ter níveis de uso da língua oral mais desenvolvidos, com exceção do participante 12. A participante 8 ficou surda aos 11 anos e usa bem o português oral; o participante 10 frequentou escolas comuns e é formado em Letras-português e destacou durante a entrevista a importância dessa língua para o progresso no trabalho e também financeiro; já a participante 14 valoriza bastante o português oral para a comunicação no dia-a-dia, sendo que essa participante, tendo frequentado escolas especiais há muitos anos atrás, certamente frequentou sessões de terapia da fala nessas escolas.

#### ***4.1.6 Síntese e discussão dos resultados***

A análise do perfil dos surdos entrevistados aponta para alguns importantes fatores a serem considerados em pesquisas sobre o bilinguismo dos surdos, inclusive alguns já indicados em outras pesquisas (GROSJEAN, 1992, 2008; MAYBERRY, 2007, entre outros), a saber: (i) o período de ocorrência da surdez; (ii) a idade de contato com a LS e a forma de contato, o que aponta para a diversidade de bilíngues surdos nesse aspecto e a dificuldade de encontrar surdos nativos de LS ou próximos de nativos, além da importância da escola como local de contato com a LS; (iii) a questão do tratamento fonoaudiológico e das possibilidades de desenvolvimento da oralidade para a comunicação; (iv) os perfis de escolarização e o acesso a serviços de apoio (professores particulares para o ensino da escrita, etc.).

Pela análise dos relatos sobre o uso da Libras e do português, pode-se dizer que essas duas línguas assumem diferentes funções para os surdos bilíngues, sendo utilizadas conforme diferentes objetivos, domínios e pessoas, como propõe o princípio da complementaridade. Por exemplo: o português acaba sendo a principal língua das interações na família de origem para muitos dos surdos entrevistados, já que são oriundos de famílias ouvintes que não aprenderam Libras. Já na família formada pelos surdos, sendo os cônjuges também surdos, situação dos participantes desta pesquisa, a Libras é a língua mais usada em casa. Nos casos de surdos que não atuam na área da surdez, o português é a língua do trabalho; enquanto que, para os surdos que atuam na

área da educação de surdos, a Libras é a língua do trabalho. Já no relacionamento com amigos, de maneira geral, os surdos escolhem e preferem a Libras como a principal língua a ser utilizada.

Porém, há algumas questões a serem consideradas no que tange às possibilidades de uso das modalidades envolvidas – Libras na modalidade sinalizada ou escrita e português oral ou escrito, questões essas que não podem ser ignoradas e que, de alguma forma, diferenciam os bilíngues surdos de outros bilíngues.

Como já apontado por Grosjean (2008), certas habilidades na língua oral podem nunca ser completamente desenvolvidas no caso de bilíngues surdos, como é a produção oral e a compreensão. Esta última dependente da leitura labial que, por sua vez, não é considerada um meio de interação consistente e confortável para os surdos. Essa diferença dos surdos tem implicações nos “modos interativos” escolhidos por eles em interações face a face como, por exemplo, o uso do apoio da escrita em situações mais delicadas (conversas mais aprofundadas com familiares, ida a médicos, etc.), o uso de vários elementos de apoio na comunicação oral (gestos e fala, sinais e fala, fala e escrita, etc.) ou a necessidade de intérpretes. Soma-se a isso, como já dissemos antes, outra característica também apontada por Grosjean (2008, p.226) sobre o bilinguismo dos surdos – a complexidade dos padrões de uso das línguas e de formas mescladas, o que é resultado da interação de inúmeros fatores, tais como os níveis de proficiência dos envolvidos na interação, o tema tratado, entre outros.

Outra questão que perpassa o uso das línguas pelos surdos no cotidiano são as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias no que tange ao uso do português escrito e ao uso da LS não presencial – a saber, o uso de vídeos em Libras em situações diversas que oferecem aos surdos a possibilidade de registro desta língua, configurando, ainda que com ressalvas, uma espécie de contrapartida à escrita do português. Se antes os surdos, ao divulgar um evento, o faziam por meio do português escrito, agora eles podem fazê-lo por meio de vídeos. Mesmo não havendo um uso social expressivo da escrita de sinais entre os entrevistados, os vídeos em Libras são utilizados como forma alternativa a registros escritos do português como é o caso de artigos científicos, textos didáticos, convites, entre outros. Todos os participantes relataram assistir a vídeos em

Libras na internet, ainda que nem todos se sintam confortáveis em postar vídeos, devido à exposição da imagem.

No que diz respeito às atitudes linguísticas, pode-se dizer, de modo geral, que alguns surdos assumem uma atitude de defesa mais explícita da Libras; outros parecem conseguir um equilíbrio maior no que tange aos pesos das duas línguas em seus relatos, e ainda alguns, mesmo reconhecendo a importância da Libras, preferem destacar o papel do português na inclusão social dos surdos. Em relação ao reconhecimento da importância da Libras pelos surdos, a maioria dos surdos entrevistados parece ter consciência a respeito da situação da comunidade surda como minoria linguística, assumindo um discurso positivo em relação à Libras ou mesmo de defesa desta língua, o que, de alguma forma, ecoa o posicionamento dos movimentos políticos das comunidades surdas. No tocante à motivação para a aprendizagem do português como L2, os surdos destacam nos relatos a dimensão instrumental do português, ressaltando a necessidade de se aprender essa língua e suas funções em sua vida, ou ainda os benefícios que podem ser obtidos com um bom uso do português.

Com a análise dos dados, pode-se dizer que vários fatores interferem na escolha de uma língua pelos participantes, além de questões relativas aos objetivos, domínios e pessoas, como propõe o princípio da complementaridade, mas também a possibilidade de uso mais satisfatório da leitura labial, a disponibilidade e as funcionalidades de meios de comunicação, questões atitudinais, entre outros.

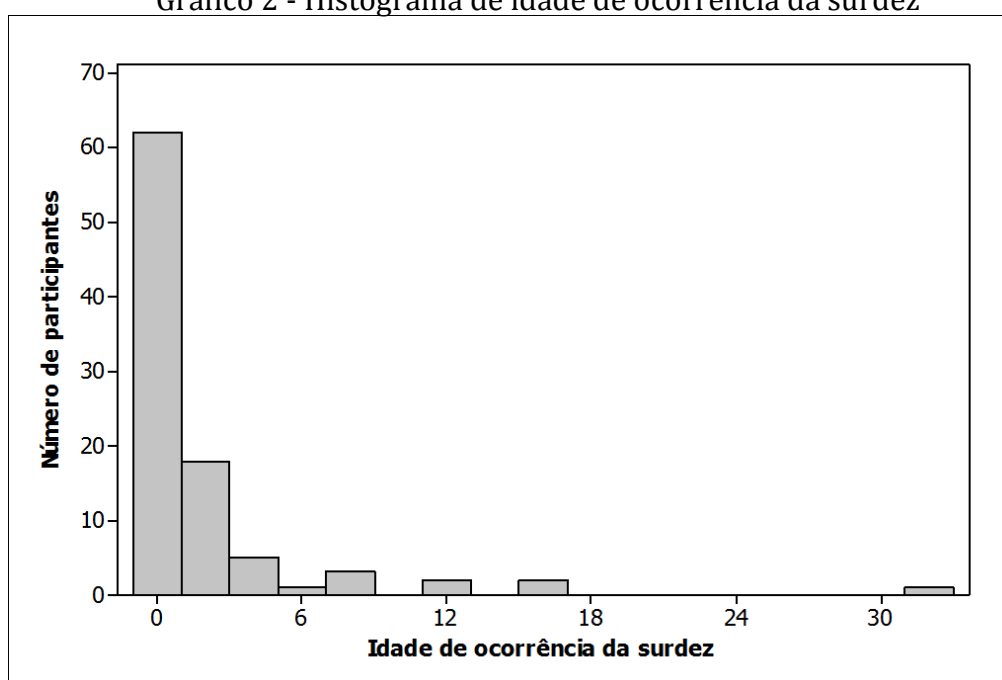
## **4.2 Análise dos dados dos respondentes do QLSB**

### ***4.2.1 Aspectos da história linguística dos surdos***

Em relação à ocorrência da surdez, dos 100 participantes, somente 94 respostas puderam ser analisadas. Na tabela 5 e no gráfico 2, observa-se que a idade média de ocorrência da surdez é de aproximadamente 2 anos; nota-se ainda que a grande parte das pessoas ficou surda nos primeiros anos de vida, sendo que aproximadamente 50% dos entrevistados nasceram com surdez, e 75% ficaram surdos até os 2 anos de idade.

No tocante ao grau de perda auditiva, pela tabela 6, observa-se que 64 participantes relataram ter surdez profunda nos dois ouvidos; 15 relataram ter surdez profunda num ouvido e severa no outro; e 12 participantes relataram ter surdez severa nos dois ouvidos; o restante dos participantes relatou perdas auditivas mais brandas. Dos 100 participantes, 64 relataram não usar aparelho auditivo no cotidiano; e 91 relataram não ter implante coclear. Em síntese, a maioria dos participantes é composta de surdos pré-linguais, pessoas com surdez profunda ou severa, e que não fazem uso de tecnologias voltadas à percepção auditiva.

Gráfico 2 - Histograma de idade de ocorrência da surdez



Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5 - Idade de ocorrência da surdez

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Idade de ocorrência da surdez	94	1,8	4,2	0,0	0,0	0,2	2,0	31,0

Fonte: Dados da pesquisa

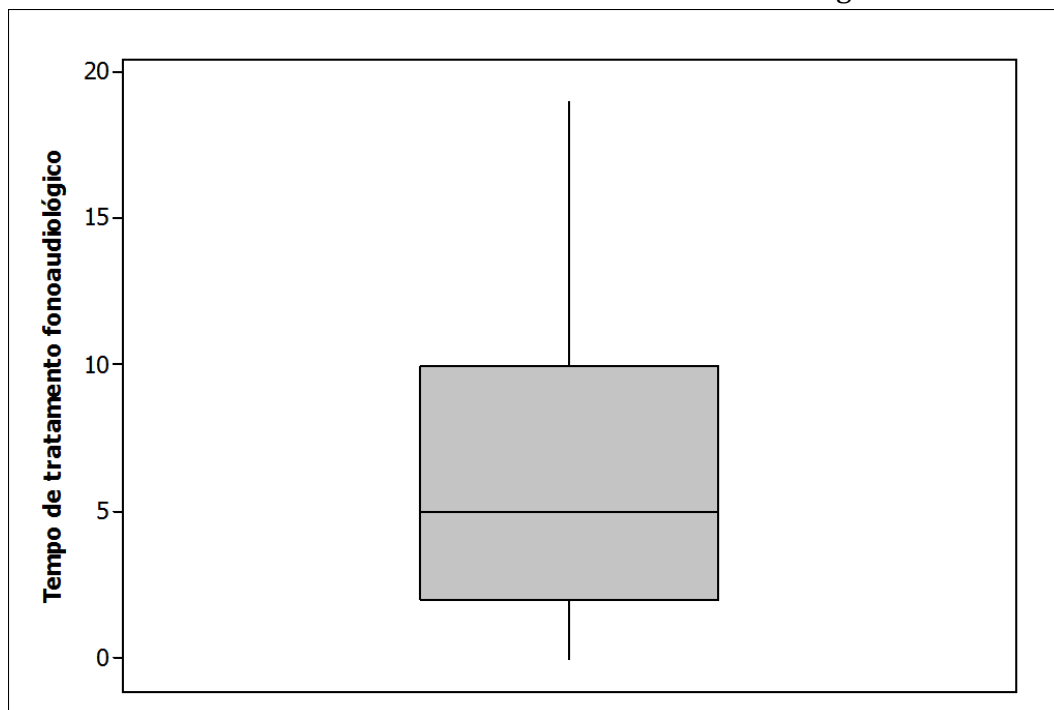
Tabela 6 - Grau de perda auditiva nos dois ouvidos

Ouvido Esquerdo	Ouvido Direito				Total geral
	Leve	Moderada	Severa	Profunda	
Leve				1	1
Moderada	1		1	1	3
Severa		3	12	8	23
Profunda		2	7	64	73
Total geral	1	5	20	74	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de tratamento fonoaudiológico, pelo gráfico 3 e a tabela 7, observa-se que a maioria das pessoas fez dois anos de tratamento ou mais, e metade dos respondentes fez mais de 5 anos de tratamento. Considerando-se que a maioria dos participantes tem idades entre 25 e 37 anos, pode-se imaginar que havia, em seu processo de escolarização, forte prevalência de abordagens oralistas, sendo que, mesmo os surdos que não tinham condições financeiras para tratamento fonoaudiológico particular, frequentaram a terapia fonoaudiológica em escolas ou outras instituições.

Gráfico 3 - Anos de tratamento de fonoaudiológico



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 7 - Anos de tratamento fonoaudiológico

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Anos de tratamento fonoaudiológico	85	6,3	5,0	0	2,0	5,0	10,0	19,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme se mostra na tabela 8, do total de 100 respondentes, 88 são filhos de pessoas ouvintes, 5 são filhos de pessoas surdas, e 7 tinham ou mãe ou pai surdo. Assim, no caso deste estudo, 88% dos surdos são filhos de pais ouvintes, e 12% têm pelo menos um dos pais surdo. Tal resultado se aproxima da estimativa utilizada amplamente na literatura de 90% a 95% de surdos filhos de pais ouvintes e de 5 a 10%, de pais surdos<sup>65</sup>.

Tabela 8 - Condição auditiva dos pais

Condição auditiva dos pais	n
Os dois são ouvintes.	88
Os dois são surdos.	5
Um é surdo, e o outro é ouvinte.	7
Total geral	100

Fonte: Dados da pesquisa

Além da condição auditiva dos pais, outro importante fator da história linguística dos participantes surdos é a idade de contato com a LS e os surdos. Pela tabela 9, observa-se que 75% dos indivíduos tiveram contato com Libras a partir dos 6 anos de idade. A idade média de contato é de aproximadamente 12 anos, com desvio padrão de 7 anos. A idade máxima observada é de 40 anos. Como se pode observar pela tabela 9 e o gráfico 4, os dados dos participantes deste estudo confirmam a altíssima variação na idade de contato com a LS, bem como a tendência de contato tardio.

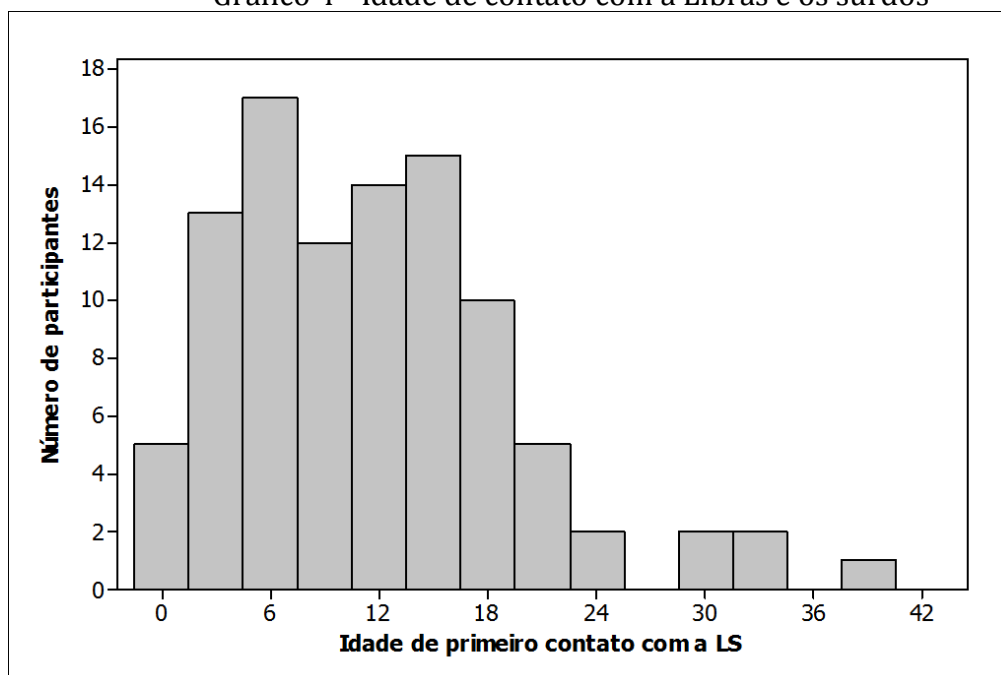
Tabela 9 - Idade de primeiro contato com a Libras e os surdos

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Idade de primeiro contato	98	11,7	7,8	0,0	6,0	11,0	16,0	40,0

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>65</sup> Ver nota de número 14.

Gráfico 4 - Idade de contato com a Libras e os surdos



Fonte: Dados da pesquisa.

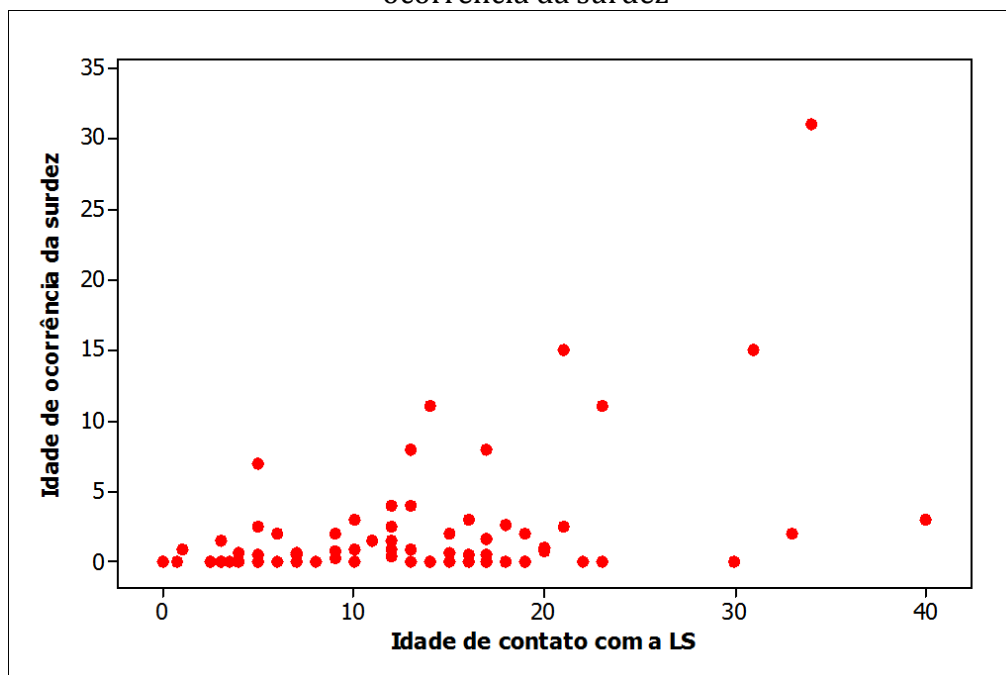
Para observar se há ou não uma relação entre idade de ocorrência da surdez e a idade de contato com a LS, apresenta-se abaixo o diagrama de dispersão entre as variáveis *idade de contato com a Libras e idade de ocorrência da surdez* (gráfico 5). Não se observa um padrão de relação visível entre as duas variáveis. É importante destacar que, mesmo os que ficaram surdos no período pré-lingual, apresentam altíssima variação de contato com a LS, o que pode indicar riscos de privação linguística.

O item do questionário sobre a idade de contato com a Libras e com os surdos era uma questão aberta, o que possibilitou que alguns surdos respondessem de diferentes formas, inclusive sem indicar numericamente a idade. Tais detalhes relatados pelos respondentes nos apontam outras circunstâncias de acesso dos surdos à LS. Alguns participantes relataram o uso de sinais caseiros ou gestos num primeiro contato com outros surdos para, somente na adolescência, ter contato com a LS. Veja os exemplos de dois participantes: o respondente 24 relatou que usava sinais caseiros com sua irmã, e somente aos 16 anos teve contato com os surdos – “Eu aprendi Libras com surdo quando tinha 16 anos de idade mas antes tava língua de sinais caseira com minha irmã é surda”. Já o respondente 60 não tem irmãos surdos, mas relatou algo semelhante:



“Desde criança já tive contato com surdos, mas não teve LIBRAS, apenas gestos. Aos 16 anos descobri LIBRAS com surdos. Aos 21 anos, voltei para comunidade surda, aperfeiçoei LIBRAS com maior parte de contato com surdos.” Em ambos os casos, consideramos a idade de 16 anos como início de contato com a LS e a comunidade surda.

Gráfico 5 - Diagrama de dispersão - idade de início de contato com a LS e idade de ocorrência da surdez



Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese, pelos dados apresentados, confirma-se a altíssima variação na idade de contato com a LS, sendo que a maior parte dos participantes teve contato com a Libras tardiamente, a partir dos 6 anos de idade, podendo ter corrido riscos de privação linguística.

Em relação ao principal contexto de aquisição da Libras, como se pode ver na tabela 10, os principais contextos apontados foram: “Na escola, com colegas surdos”, indicado por 29 participantes; “No contato com surdos em associações, federações, etc.”, indicado por 16 respondentes; “Em cursos de Libras”, marcado por 16; e “Na escola, com colegas e professores surdos”, marcado por 11 respondentes. No caso dos participantes que marcaram a opção “outros”, foram indicados outros contextos ou a combinação dos elencados nas opções do questionário. Alguns surdos relataram o contato com outros surdos em espaços diversos, dando mais detalhes sobre as formas de contato, como, por

exemplo: (i) participante 60 - “Na Igreja; na associação dos surdos; no curso de LIBRAS; no curso de capacitação para instrutor de LIBRAS; no contato com surdos.”; (ii) participante 33 - “No contato com surdos em Associação e curso de Libras”; (iii) participante 53 - “na escola, com colegas, com amigos e salão do reino das testemunhas de Jeová em araras-sp”. Outro contexto de aquisição relatado por 4 surdos (participantes 2, 18, 36, 48) foi o trabalho. Em suma, a escola realmente se constitui como um espaço importante de contato com a Libras e os surdos, indicado pelo total de 40 participantes, sendo que também se destacaram os espaços de associações e federações bem como os cursos de Libras.

Tabela 10 - Contextos de aquisição da LS

Principal contexto de aquisição da Libras	n
Em casa, no contato com pessoas surdas da família.	9
Em cursos de Libras.	16
Em projetos de educação bilíngue para crianças surdas.	2
Na escola, com colegas surdos e professores surdos.	11
Na escola, com colegas surdos.	29
No contato com surdos em associações, federações, etc.	16
Outros	17
Total geral	100

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao principal tipo de escola frequentada nas primeiras séries do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série ou, na denominação atual, de 2º a 5º ano), analisamos somente os casos de pessoas que ficaram surdas com 8 anos de idade ou menos, por considerar que as pessoas que ficaram surdas com 9 anos ou mais, muito provavelmente, frequentaram escolas comuns na maior parte dessa etapa do Ensino Fundamental. Sendo assim, consideramos o total de 87 participantes que ficaram surdos com menos de 9 anos de idade. Destacam-se três tipos de escolas: escolas sem intérprete de Libras e sem colegas surdos, frequentadas por 46 surdos (52,9%); escolas especiais para surdos frequentadas por 19 respondentes (21,8%); e escolas para crianças com deficiência, frequentadas por 7 (8%) respondentes. Apesar de não podermos fazer afirmações mais consistentes sobre a situação de acesso dos surdos à LS e ao português, uma grande parte de respondentes estudando em escolas comuns, sem intérpretes e sem colegas surdos, aponta para a questão das prováveis dificuldades de acesso à LS vivenciadas por esses surdos nos primeiros anos de escolarização, dada a falta de

contato com professores ou com pares surdos para a aquisição da LS nas interações sociais.

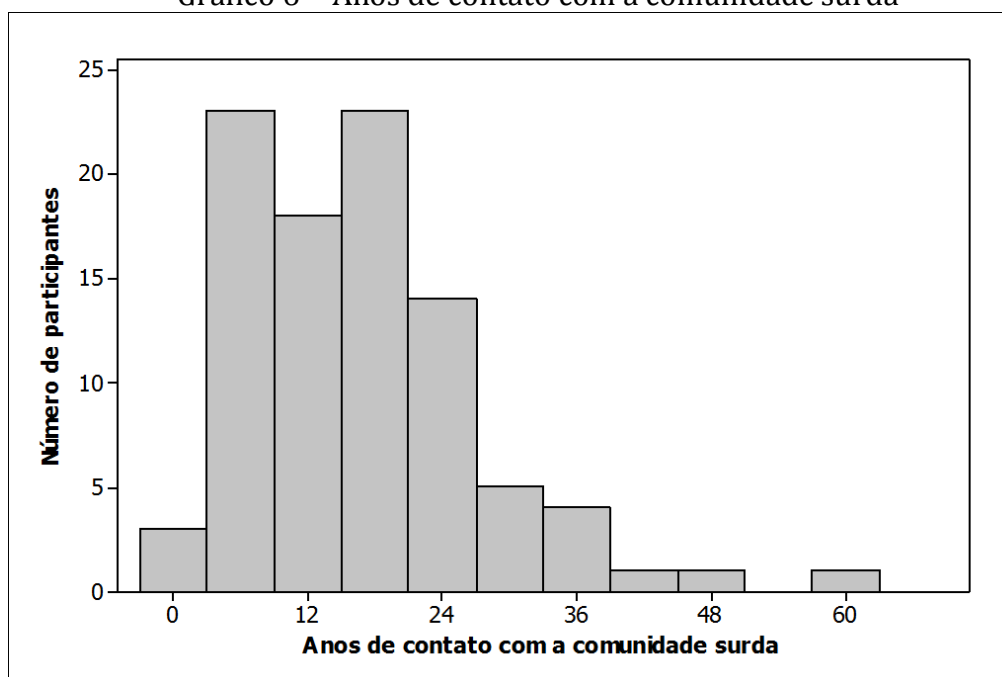
**Tabela 11 – Tipo de escola frequentada de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**

Tipo de escola frequentada de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	n	%
Numa escola comum com intérprete de Libras, com muitos alunos surdos.	5	5,7
Numa escola comum com intérprete de Libras, onde você era o único surdo.	2	2,3
Numa escola comum sem intérprete de Libras, onde você era o único surdo.	46	52,9
Numa escola especial para crianças com deficiência.	7	8,0
Numa escola especial para surdos.	19	21,8
Outros	8	9,2
<b>Total geral</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 12, apresentamos algumas estatísticas descritivas relativas aos anos de contato com a comunidade surda. Observa-se que o tempo médio de contato são 16 anos, com desvio padrão de cerca de 10 anos. A maioria dos participantes tem 7 anos e meio ou mais de contato com a comunidade surda; e 50% dos participantes têm 15 anos ou mais de contato com a comunidade.

**Gráfico 6 - Anos de contato com a comunidade surda**



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 12 – Anos de contato com a comunidade surda

Variável	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Anos de contato com comunidade surda	93	16,3	10,5	0	7,5	15,0	21,5	60,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados relativos aos anos de contato com a comunidade surda apontam para um perfil de respondentes com longo tempo de exposição à LS.

#### 4.2.1.1 Síntese e discussão dos resultados

Em síntese, a maioria dos participantes da pesquisa é composta de surdos pré-linguais, pessoas com surdez severa ou profunda, e que não fazem uso de tecnologias voltadas à percepção auditiva. Confirma-se a altíssima variação na idade de contato com a LS, sendo que a maior parte dos participantes tem pais ouvintes e teve contato com a Libras tardiamente. Os principais contextos de aquisição da LS foram a escola, seguida dos espaços das associações e cursos de Libras. A maioria dos participantes tem 7 anos e meio ou mais de contato com a comunidade surda; e 50% dos participantes tem 15 anos ou mais de contato com a comunidade. Em relação ao tratamento fonoaudiológico, a maioria fez no mínimo 2 anos de tratamento.

Tendo em conta o impacto do fator idade de início de aquisição amplamente reportado na literatura (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011, entre outros), iniciamos discutindo este fator e as condições de exposição dos surdos à LS. Juntamente com outros fatores, os dados sobre início de exposição podem nos informar sobre as possibilidades de aquisição de Libras como L1 ou de português como L1 e também sobre riscos de privação linguística.

Inicialmente, pode-se se aproximar de uma quantidade de surdos que correram algum risco de privação linguística ao considerar simultaneamente os seguintes critérios: (i) participantes que ficaram surdos antes dos 4 anos de idade; (i) com surdez severa ou profunda nos dois ouvidos; (ii) com contato inicial com a LS a partir dos 8 anos de idade. Na nossa amostra com um total de 98 que responderam o item 2, identificamos um

número de 45 respondentes (46%) que respondem a esses três critérios, o que é digno de menção considerando o impacto desastroso da privação linguística para o desenvolvimento infantil.

No tocante ao status de nativo ou de aprendiz de L1, partindo da classificação usada por Boudreault e Mayberry (2006) e considerando a condição auditiva dos pais, idade de contato com a LS, bem como a idade de ocorrência da surdez e o grau de perda dos participantes, propomos uma classificação dos surdos que adquiriram a LS como L1, incluindo a categoria “quase nativos”. Apresentamos tal classificação no quadro 11, indicando as características dos participantes de cada categoria, bem como os itens do QLSB correspondentes e o número de participantes que se enquadraram nas categorias.

Quadro 11 – Perfis de surdos quanto à idade de aquisição de Libras como L1

<b>Perfil</b>	<b>Características</b>	<b>Itens do questionário</b>	<b>Número de participantes</b>
<i>Nativos</i>	- Adquiriram LS antes de 1 ano; - Têm pais surdos.	Item 1 Item 2	4
<i>Quase nativos</i>	- Adquiriram LS até 3 anos e 11 meses.	Item 1	10
<i>Aprendizes primeiros de L1 (early learners)</i>	- Adquiriram LS entre 4 anos e 7 anos e 11 meses; - Ficaram surdos antes dos 3 anos de idade. - Têm surdez severa ou profunda.	Item 2 Item 6 Itens 7 e 8	20
<i>Aprendizes tardios de L1 (delayed first-language learners)</i>	- Ficaram surdos antes dos 3 anos de idade; - Adquiriram a LS entre 8 anos de idade e 12 anos de idade; - Têm surdez severa ou profunda.	Item 2 Item 6 Itens 7 e 8	13
			<b>TOTAL: 47</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Somente quatro participantes tinham pais surdos e também indicaram que adquiriram LS antes de 1 ano de idade, sendo considerados nativos da Libras. Ao contrário do que esperávamos, alguns participantes, apesar de terem pais surdos, indicaram que iniciaram o contato com a LS e a comunidade surda mais tardiamente – isso pode ter sido resultado do fato de não termos especificado na questão a condição dos pais como usuários ou não de LS. No caso dos surdos considerados quase nativos, contabilizamos

10 participantes. Desses 10, 2 são filhos de pais surdos e indicaram o início de contato aos 3 anos de idade; o restante são filhos de ouvintes, e a maioria iniciou o contato aos 3 anos de idade em escolas.

Além dos participantes nativos ou quase nativos, contabilizamos também 20 participantes que podem ser considerados como aprendizes primevos de L1: a maioria deles nasceram surdos e tiveram o primeiro contato com a LS em escolas. Identificaram-se ainda 13 participantes que foram considerados aprendizes tardios de L1, sendo que a maioria indicou que teve contato com a LS na escola.

Entre os participantes desta pesquisa, também há 10 surdos que adquiriram a Libras como L2, tendo adquirido o português antes da perda auditiva. Para esses participantes, considerando a idade de perda auditiva e de aquisição da LS, propomos as seguintes categorias – aprendizes primevos de L2 e aprendizes tardios de L2, como detalhamos no quadro 12. 2 participantes foram considerados aprendizes primevos de L2, , sendo que 1 participante teve contato na escola, com colegas surdos e 1 em projetos de educação bilíngue para crianças surdas. 8 participantes foram considerados como aprendizes tardios de LS como L2, tendo adquirido LS na adolescência ou na idade adulta (idade mínima de 13 anos e máxima 34 anos), no contato com surdos em associações, federações, em cursos de Libras, etc.

Quadro 12 – Perfis de surdos quanto à idade de aquisição de Libras como L2

Perfil	Características	Itens do questionário	Número de participantes
<i>Aprendizes primevos de L2</i>	- Ficaram surdos com 4 anos de idade ou mais; - Adquiriram LS até os 12 anos de idade.	Item 2 Item 6	2
<i>Aprendizes tardios de L2</i>	- Ficaram surdos com 4 anos de idade ou mais; - Adquiriram a LS depois de 12 anos de idade.	Item 2 Item 6	8
			<b>TOTAL: 10</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se pode observar nos quadros 11 e 12, pelos critérios estabelecidos, conseguimos delinear o perfil de 57 participantes como aprendizes de Libras como L1 ou como L2. A princípio, os outros 43 participantes não se enquadraram nos critérios estabelecidos, sendo que as informações obtidas com o questionário não nos permitiram fazer maiores afirmações sobre o perfil desses participantes quanto aos aspectos da aquisição de Libras como L1 ou como L2, tendo em conta a natureza complexa das questões biológicas e sociais que cercam a surdez. Muito provavelmente, os perfis dos respondentes deste questionário são tão diversos quanto o apontado por Plaza-Pust e Morales-López (2008) no trecho abaixo.

*O continuum de perfis linguísticos encontrados entre bilíngues surdos variam desde a aquisição de uma ou as duas línguas como língua materna, a aquisição de uma das duas línguas como segunda língua, uma aquisição parcial de uma ou de ambas as línguas até somente uma aquisição rudimentar de uma ou ambas as línguas. (PLAZA-PUST; MORALES-LÓPEZ, 2008, p. 336)<sup>66</sup>*

Conforme explicam essas autoras, as razões para esta variação são diversas, tais como a idade em que se deu a perda auditiva, o grau dessa perda, a idade de exposição às línguas, o status auditivo dos pais e, de forma muito significativa, a escolarização.

Considerando a síntese de dados apresentada nesta seção, bem como os perfis de surdos delineados, destacam-se algumas implicações deste estudo no sentido de confirmar os riscos de privação linguística vivenciados por pessoas surdas na infância (ver, por exemplo, MAYBERRY; EICHEN, 1991), devido ao acesso tardio à LS, única língua acessível a esse grupo e, portanto, plenamente adquirível por meio de interações com usuários dessa língua. Reafirma-se a necessidade de políticas linguísticas voltadas às crianças e suas famílias que permitam um acolhimento no diagnóstico e a aquisição da LS pela criança surda e seus pais. Apesar do Decreto 5626/2005, que estabelece que a família deve ser orientada sobre a importância de a criança ser exposta à Libras e ao português, desde o nascimento, até onde vai nosso conhecimento, não há programas difundidos nacionalmente e bem estabelecidos voltados ao acolhimento dessas famílias e atendimento precoce às crianças surdas antes da educação infantil. Além disso, tendo em conta os dados apresentados, confirma-se a escola como um importante espaço de

---

<sup>66</sup> “The continuum of linguistic profiles encountered among deaf bilinguals ranges from mother tongue acquisition of one or both languages, the acquisition of one of the two languages as a second language, a partial acquisition of one or both languages to only a rudimentary acquisition of one or both languages (cf. Plaza-Pust 2005).” (PLAZA-PUST; MORALES-LÓPEZ, 2008, p. 336)

exposição à LS, especialmente por meio dos pares surdos. Assim, a proposta de educação bilíngue para surdos assume um papel fundamental no que tange à criação de um ambiente linguístico favorável à aquisição da LS pelas crianças surdas (BRASIL, 2014; QUADROS, 1997a, entre outros).

#### **4.2.2 *Uso da Libras e do português em diferentes domínios***

Nesta seção, pretende-se descrever como os surdos e seus interlocutores usam a Libras e o português em 5 domínios do cotidiano: família de origem, família imediata, trabalho, amigos surdos e amigos ouvintes. Para tanto, foram apresentadas tabelas em que se cruzam as informações sobre o modo de comunicação usado pelo surdo e o modo de comunicação usado por seu interlocutor.

No domínio família de origem, conforme mostra a tabela 13, nota-se que 36 surdos relataram ser o português a língua dominante neste domínio; 26 relataram o uso simultâneo de sinais e fala (SF); 10 relataram o uso de LS. Logo, dentre os 100 participantes, 72 recorrem a formas de comunicação utilizadas também pela família. Os outros 19 surdos usam formas de comunicação diferentes de seus interlocutores. Por exemplo: 7 surdos relataram usar sinais e fala simultaneamente, enquanto a família usa português; e 4 surdos relataram usar LS, enquanto sua família usa simultaneamente sinais e fala. Além desses, 9 surdos marcaram a opção outros para o uso produtivo e o receptivo. De maneira geral, assim como se identificou com a análise das entrevistas da primeira etapa desta pesquisa, o português tende a ser a língua dominante neste domínio de uso, já que os surdos são em sua maioria provenientes de famílias ouvintes. Porém, o uso simultâneo de sinais e fala também é bastante utilizado.

Tabela 13 - Formas de comunicação entre o surdo e a família de origem

<b>Surdo</b>	<b>Família de origem</b>				<b>Total geral</b>
	LS	Port.	SF	Outros	
LS	10	2	4	1	17
Port.	0	36	1	0	37
SF	0	7	26	3	36
Outros	0	0	1	9	10
<b>Total geral</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.



Para identificar a língua utilizada na família imediata, formada pelo surdo, seu companheiro e/ ou filhos, buscou-se identificar a condição auditiva e a fluência em Libras do(a) companheiro(a) do participante. Como mostra a tabela 14, identificamos que 44 participantes não eram casados ou não tinham companheiros. Dentre os 56 participantes que afirmaram ser casados ou ter companheiros, 33 (58,9%) têm esposo/ companheiro surdo usuário de Libras; 15 (26,8%) têm companheiro ouvinte usuário de Libras; e 8 (14,3%) têm como companheiro uma pessoa que não é usuária da Libras. Mais de 50% dos participantes que têm companheiros ou esposos optaram por se unir também a pessoas surdas, o que indica uma tendência já conhecida de casamentos endógamos na comunidade surda<sup>67</sup>.

Tabela 14 - Condição auditiva e fluência em Libras do(a) companheiro(a)

Condição auditiva e fluência em Libras do(a) companheiro(a)	n
Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa ouvinte, que sabe Libras.	15
Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa que não sabe Libras.	8
Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa surda, que sabe Libras.	33
Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).	44
Total geral	100

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio família imediata, conforme a tabela 15, nota-se que 29 surdos relataram ser o uso simultâneo de sinais e fala a forma de comunicação mais usada neste domínio; 20 surdos relataram o uso predominante da LS; 12 relataram o uso de português. Logo, dentre os 67 participantes, 61 recorrem a formas de comunicação utilizadas também pelos interlocutores. Os outros 6 surdos usam formas de comunicação diferentes de seus interlocutores. Por exemplo: 4 surdos relataram usar sinais e fala simultaneamente, enquanto a família usa português; e 1 surdo relatou usar LS, enquanto sua família usa

<sup>67</sup> Duffy (1987) afirma que cerca de 90% dos surdos americanos são casados com outros surdos, o que, conforme esse autor, pode ser explicado pela necessidade de comunicação e de conforto entre os surdos. Além disso, como explica Quadros (1997a), isso se deve também a questões culturais da comunidade surda.

simultaneamente sinais e fala; e 1 relatou usar sinais e fala de forma simultânea enquanto a família usa LS.

Tabela 15 - Formas de comunicação entre o surdo e a família imediata

Surdo	Família imediata			
	LS	Port.	SF	Total geral
LS	20	0	1	21
Port.	0	12	0	12
SF	1	4	29	34
Total geral	21	16	30	67

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio trabalho, conforme a tabela 16, nota-se que 19 surdos relataram ser o uso simultâneo de sinais e fala o modo de comunicação mais usado neste domínio; 11 surdos relataram o uso predominante do português oral; 8 relataram o uso de português escrito; e 7 o uso da LS. Logo, dentre os 87 participantes, 45 utilizam formas de comunicação utilizadas também pelos interlocutores. Os outros 42 surdos usam formas de comunicação diferentes de seus interlocutores. Por exemplo: 8 surdos relataram usar LS enquanto seus interlocutores usam sinais e fala simultaneamente; já 6 surdos relataram usar sinais e fala enquanto seus interlocutores usam o português oral. Interessante observar que, mesmo na área de ensino de Libras, onde atuam 60 respondentes do questionário, somente 13 respondentes (21% dos 60) indicaram usar LS como principal forma de comunicação. Como se identificou na análise das entrevistas, muitos professores de Libras lidam diretamente com alunos ou funcionários que não sabem Libras ou sabem pouco, o que demanda deles o uso do português ou, dependendo do interlocutor, o uso de sinais e fala simultaneamente.

Tabela 16 - Principal forma de comunicação entre o surdo e pessoas do trabalho

Surdo	Pessoas do trabalho					Total geral
	LS	Port. oral	SF	Port. esc.	Outros	
LS	7	1	8	0	0	16
Port. oral	0	11	0	0	0	11
SF	3	6	19	4	0	32
Port. esc.	0	1	2	8	0	11
Outros	0	5	6	6	0	17
Total geral	10	24	35	18	0	87

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio “amigos surdos”, obtivemos 99 respostas. Na tabela 17, observa-se que 72 surdos relataram usar somente LS de forma predominante; 7 relataram usar sinais e fala simultaneamente. Além desses 79 surdos que relataram usar a mesma forma de comunicação em termos produtivos e receptivos, 18 surdos relataram usar formas diferentes. Por exemplo: 12 surdos relataram fazer uso simultâneo de sinais e fala, enquanto seus interlocutores surdos usam LS; 1 surdo relatou usar LS enquanto seus amigos usam português. Nota-se ainda que 2 indicaram usar outras formas de comunicação, assim como seus interlocutores.

Tabela 17 - Formas de comunicação entre amigos surdos

Surdo	Amigos surdos				Total geral
	LS	Port.	SF	Outros	
LS	72	1	3	0	76
Port.	1	0	0	0	1
SF	12	0	7	1	20
Outros	0	0	0	2	2
Total geral	85	1	10	3	99

Fonte: Dados da pesquisa.

No domínio amigos ouvintes, como mostra a tabela 18, 30 surdos relataram ser o português a língua predominante nesse domínio; 25 relataram fazer uso simultâneo de sinais e fala e 10 relataram uso predominante de LS. Além dos surdos que relataram se comunicar da mesma forma que seus interlocutores, 23 surdos informaram que seus interlocutores utilizam meios diferentes dos seus: 9 relataram usar sinais e fala simultaneamente enquanto os amigos ouvintes usam português; e 5 relataram usar LS enquanto os amigos ouvintes usam português; além de outros casos. Nota-se ainda que 12 participantes não enquadraram suas respostas nestas opções e marcaram “outros”, para seu uso e de seus interlocutores.

Tabela 18 - Principal forma de comunicação entre o surdo e amigos ouvintes

Surdo	Amigos ouvintes				Total geral
	LS	Port.	SF	Outros	
LS	10	5	2	0	17
Port.	0	30	1	1	
SF	0	9	25	1	
Outros	1	2	1	12	
Total geral					100

Fonte: Dados da pesquisa.

Acima, descrevemos os modos de comunicação mais utilizados em cada domínio considerando o conjunto de dados do QLSB. Em relação ao nível individual de análise – ou seja, quantos surdos usam mais Libras ou português em termos de número de domínios, não tivemos um número suficiente de respostas para analisar os dados de todos os participantes, já que: (i) houve participantes sem companheiros ou sem filhos que não responderam o item sobre o modo de comunicação na família imediata; (ii) houve participantes sem trabalho no momento da pesquisa que não responderam o item sobre o modo de comunicação no domínio trabalho; (iii) houve também respondentes que não indicaram a língua mais usada, marcando a opção de uso simultâneo de sinais e fala ou a opção “outros”, em que havia a possibilidade de se descreverem detalhes sobre os modos de comunicação.

Porém, a fim de viabilizar a comparação no nível individual entre o número de domínios de uso da Libras e o número de domínios de uso do português, excluímos os seguintes participantes: (i) aqueles que indicaram o uso simultâneo de sinais e fala em 50% ou mais do total de domínios relatados; (ii) aqueles que relataram o uso das línguas somente em dois domínios ou menos. Com a exclusão desses participantes, identificamos 47 para os quais foi possível comparar o uso das duas línguas. Seguindo a proposta do princípio da complementaridade, a língua foi considerada dominante em relação ao uso caso o surdo utilizasse essa língua em mais domínios comparativamente ao número de domínios em que usa a outra língua. Assim, dentre os 47 participantes, 24 (51,1%) são dominantes em Libras em termos de uso, usando essa língua em mais domínios comparativamente ao português; 21 (44,7%) são dominantes em português; e 2 (4,2%) participantes relataram o uso das duas línguas para um número igual de domínios.

#### 4.2.2.1 Síntese e discussão dos resultados

Para se construir uma visão geral dos usos linguísticos pelos surdos, elaboramos um quadro em que se apresentam os domínios e os modos de comunicação relatados como mais usados pelos surdos em relação à produção da linguagem (tabela 19). De modo geral, pode-se dizer que a Libras é a língua dominante para 76,8% dos surdos no domínio amigos surdos, e o português é a língua dominante no domínio família de origem para 37% dos respondentes. Nos outros 3 domínios, o uso simultâneo de sinais e fala aparece como o modo de comunicação mais usado, o que discutiremos mais adiante. Para avaliar a língua dominante nesses 3 domínios, vamos desconsiderar (apenas inicialmente) o uso simultâneo de sinais e fala e contabilizar somente as línguas, como propõe o princípio da complementaridade. Com isso, a LS é a língua dominante para 31,3% dos surdos no domínio família imediata; e o português é a língua dominante para 25,2% dos surdos no domínio trabalho, e 32% no domínio amigos ouvintes.

Tabela 19 – Domínios de uso e modos de comunicação usados pelos surdos

<i>Modo de comunicação</i>	<i>Família de origem</i>	<i>Família imediata</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Amigos surdos</i>	<i>Amigos ouvintes</i>
LS	17%	31,3%	18,4%	<b>76,8%</b>	17%
Port.	<b>37%</b>	17,9%	25,2%	1%	32%
SF	36%	<b>50,8%</b>	<b>36,8%</b>	20,2%	<b>35%</b>
Outro	10%	-	19,6%	2%	16%

Fonte: Dados da pesquisa.

Como o princípio da complementaridade propõe, a situação de bilinguismo vivida pelos bilíngues vai colocar diferentes necessidades de uso das línguas: estando os surdos em uma sociedade de maioria ouvinte, cuja língua oficial é o português, pode-se compreender por que, em muitos relatos, o português aparece como a língua dominante (especialmente em domínios em que o surdo não tem escolha – família de origem, trabalho, etc.). Porém, há que se considerar na tabela acima o número expressivo de relatos de uso simultâneo de sinais e fala, bem como o número de surdos que não marcaram as opções apresentadas nos itens do QLSB, optando por descrever outros

modos de comunicação. Assim, para exemplificar a distribuição das línguas no caso do bilinguismo dos surdos, e, posteriormente, discutir algumas especificidades que apareceram nos dados, apresentamos abaixo o caso de 3 surdos. Adotando uma ilustração comumente usada por Grosjean em seus estudos, em que cada quadrilátero representa um domínio de uso das línguas do bilíngue, vamos adaptar essa ilustração e indicar os domínios relatados pelos respondentes do QLSB.

Com a figura 4a, ilustramos o caso do participante 1, que nasceu surdo e iniciou o contato com a LS aos seis anos de idade, sendo que ele se deu boas notas na autoavaliação em Libras e em português escrito, e notas mais baixas em português oral, tendo frequentado por pouco tempo o tratamento fonoaudiológico. Esse participante não é casado e relatou seu uso linguístico para 4 domínios. No domínio família, que indicamos abaixo por meio da figura em branco, o surdo relatou usar diferentes estratégias comunicativas (gestos, apoio do celular, sinais, etc.) – sendo assim, não contamos este domínio para nenhuma língua. Nos outros três domínios relatados – trabalho, amigos surdos e amigos ouvintes, ele utiliza LS de forma predominante. Em termos de uso, este é um surdo tipicamente dominante em Libras.

Figura 4a Domínios de uso do participante 1

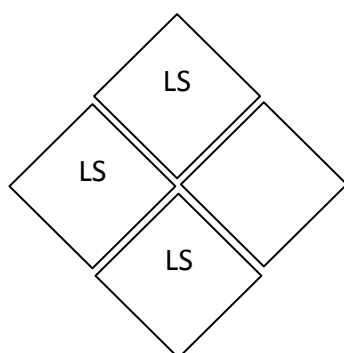
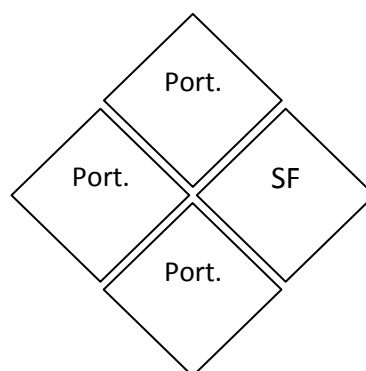


Figura 4b - Domínios de uso da participante 34



Fonte: Elaborado pela autora com base em Grosjean (2016).

A fim de contrastar com o caso do participante 1, apresenta-se, com a figura 4b, o caso da participante 34, que também relatou 4 domínios, pois não é casada. Essa participante, que ficou surda na idade adulta e aprendeu Libras tardiamente, relatou usar português com a família de origem, no trabalho e com os amigos ouvintes; já com os amigos surdos, usa sinais e fala simultaneamente (SF). Em termos de uso, esta é uma surda tipicamente

dominante em português; e, em termos de proficiência, relatou níveis de proficiência em Libras (nota 5 para sinalizar e nota 7 para compreender) mais baixos em comparação com os níveis relatados em português (notas 10 para falar, ler e escrever e nota 6 para leitura labial).

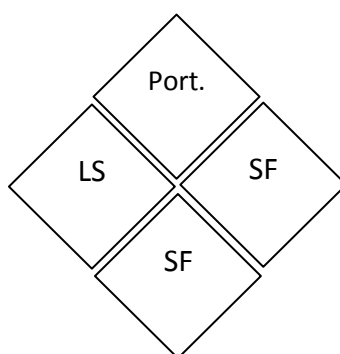
No caso desses dois participantes, vê-se claramente que há uma língua mais utilizada em termos de número de domínios. Porém, observa-se também a dificuldade de se identificar uma língua predominantemente usada em alguns domínios, seja pela precariedade de algumas situações comunicativas ou pelo uso de mesclas. No caso do participante 1, vê-se a precariedade e a natureza sensível das interações entre surdos e ouvintes em alguns domínios. Este participante fez o seguinte relato sobre seu modo de comunicação com a família de origem: “eu escrevo traduzida pra falar audio pelo celular com minha mãe, sinalizo e escrevo mostrar e gesto comunicação com meu pai e também primeira irmã. Sinalizo com minha segunda irmã”. Pelo relato, pode-se compreender que a comunicação com a mãe demanda o apoio do celular; com o pai e a irmã mais velha, além de sinalizar, usam-se gestos e escrita; somente com a irmã mais nova, o participante relatou poder usar Libras. Podemos aqui considerar que a situação comunicativa é complexa devido aos baixos níveis de proficiência dos interlocutores ouvintes em Libras, e aos baixos níveis de proficiência em português oral do surdo, sendo que as demandas de uso da oralidade esbarram na especificidade do surdo no que tange ao seu impedimento auditivo e às dificuldades encontradas nas interações, mesmo para aqueles com relativas habilidades de uso receptivo e produtivo da oralidade, tais como as limitações da leitura labial em proporcionar conforto aos surdos nas interações.

De modo geral, observa-se que, em todos os domínios, há diferenças em termos de uso produtivo e receptivo. Interessantemente observa-se que, em alguns domínios, há maior “coerência” entre produção e recepção. No domínio família de origem, 72% dos participantes indicaram usar a mesma forma de comunicação de seus interlocutores, já na família imediata, esse número sobe para 91%. No trabalho, apenas 41,7% dos surdos indicaram que eles e seus interlocutores usam a mesma forma de comunicação. No domínio amigos surdos, 79,8% usam a mesma forma de comunicação que seus interlocutores e, no caso do domínio amigos ouvintes, este número cai para 65%. Os domínios “trabalho” e “amigos ouvintes” são os domínios em que o uso receptivo e o

produtivo mais se diferem, podendo indicar alguns “problemas” em termos comunicativos, seja pela incompatibilidade nos níveis de proficiência dos surdos e seus interlocutores, seja pela falta de “costume” em lidar com os desafios na comunicação. Já no domínio “amigos surdos” e “família imediata”, os modos de comunicação são mais coerentes, o que pode estar relacionado ao fato de que, nesses dois domínios, há mais interlocutores com algum nível de conhecimento de LS.

Retomando a questão do uso de mesclas, identificado na figura 4b, apresenta-se ainda o caso da participante 6 que relatou 4 domínios de uso. Na família de origem e na família imediata, ela utiliza sinais e fala simultaneamente; com os amigos surdos, Libras e com os amigos ouvintes, português. Essa participante, que ficou surda antes de 1 ano de idade, se autoavaliou com notas muito próximas em Libras e em português, com médias de 5 e 4 respectivamente. No caso desta participante, não podemos fazer afirmações sobre a existência de uma língua dominante em termos de uso.

Figura 5 – Domínios de uso da participante 6



Fonte: Elaborado pela autora com base em Grosjean (2016).

Como ocorreu com esta participante, o uso simultâneo das duas línguas no caso dos participantes deste estudo foi relatado com muita frequência (ver tabela 19). Juntamente com a (i) observação dos relatos sobre outros modos de comunicação usados pelos surdos e seus interlocutores (gestos, apoio de tecnologia, escrita na interação face a face, etc.), e (ii) as diferenças entre usos produtivos e receptivos, o uso simultâneo de sinais e fala compõe uma descrição de uma situação comunicativa altamente complexa vivida pelos surdos no cotidiano.



Grosjean, ao buscar explicar essa complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas no bilinguismo dos surdos, aponta que eles estão relacionados, dentre outros fatores, (i) ao modo linguístico ativado no momento e (ii) ao conhecimento real das línguas pelos surdos. O modo linguístico diz respeito a um *continuum* de ativação das duas línguas do bilíngue, influenciado por uma série de fatores, como o tema da interação, o interlocutor, etc. (GROSJEAN, 2008). A sobreposição de línguas, ou seja, o uso simultâneo de sinais e fala relatados, é um fenômeno que sugere que as duas línguas estão ativadas durante a interação dos bilíngues com outros bilíngues (ou mesmo com monolíngues). Já em relação ao conhecimento real das línguas pelos bilíngues, no intuito de buscar compreender quem são os surdos que relatam mais uso simultâneo de sinais e fala, dividimos a amostra de participantes em dois grupos. O grupo 0 que usa sinais e fala simultaneamente com mais frequência (em 50% ou mais dos domínios relatados); e o grupo 1, que usa menos sinais e fala simultaneamente com menos frequência (em menos de 50%). O primeiro grupo é formado por 36 participantes da amostra, e o segundo, por 64 participantes. Abaixo apresentamos a descrição dos níveis de proficiência dos participantes em Libras e em português.

Como se pode observar nas tabelas 20 e 21, as estatísticas descritivas para as habilidades em Libras praticamente não se diferenciam entre os dois grupos. O mesmo ocorreu em relação às habilidades em português. Ao que parece, tanto surdos com mais habilidades em Libras, como aqueles com mais habilidades em português, recorrem ao uso simultâneo de sinais e fala, a depender da situação comunicativa.

Tabela 20 - Estatística descritiva para notas das habilidades em Libras – Grupos 0 e 1

<i>Habilidade de sinalizar</i>							
Grupo	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
0	9,3	1,2	5,0	9,0	10,0	10,0	10,0
1	9,0	1,5	4,0	8,2	10,0	10,0	10,0
<i>Habilidade de compreender a sinalização</i>							
0	9,3	1,2	5,0	9,0	10,0	10,0	10,0
1	9,1	1,3	4,0	9,0	10,0	10,0	10,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 21 - Estatística descritiva para notas das habilidades em português – Grupos 0 e 1

<i>Habilidade de falar</i>							
Grupo	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
0	5,8	2,7	0	4,2	5,0	8,0	10
1	5,9	3,1	0	3,0	7,0	9,0	10
<i>Habilidade de fazer leitura labial</i>							
0	6,0	2,8	0	4,0	6,0	8,0	10
1	6,2	3,0	0	4,0	7,0	9,0	10

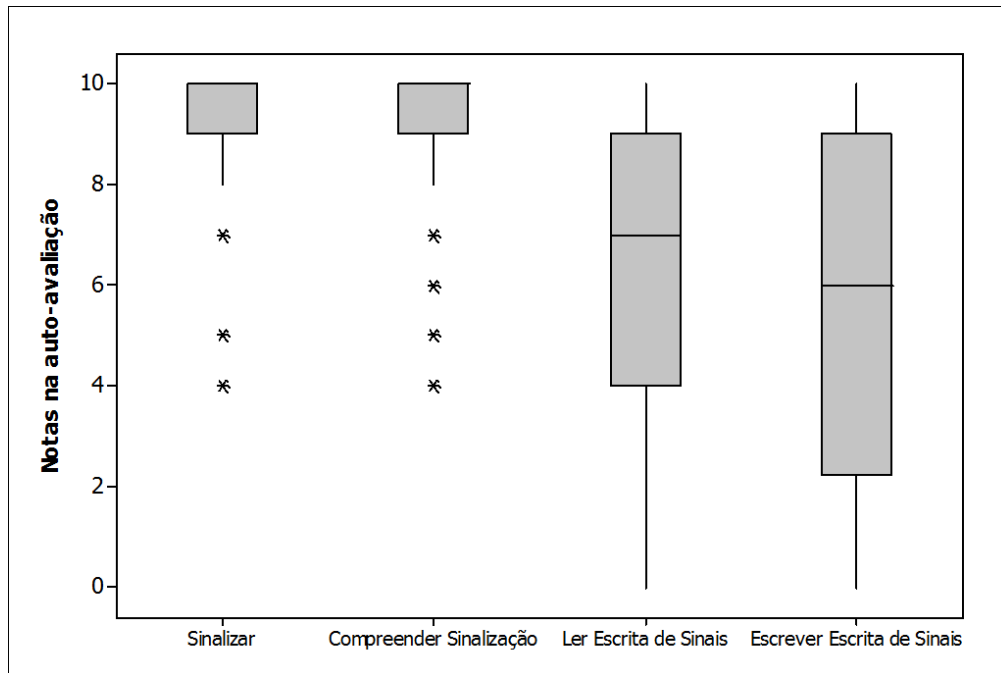
Fonte: Dados da pesquisa.

Muito provavelmente, o que deve diferenciar o uso simultâneo de sinais e fala entre surdos dominantes em Libras e surdos dominantes em português é a língua primária usada para prover o esquema sintático na sobreposição. Porém, sem estudos sobre esse fenômeno, não podemos fazer maiores afirmações sobre tal questão.

#### **4.2.3 Proficiência autoavaliada**

Os participantes avaliaram suas 4 habilidades em Libras por meio de uma escala de zero a dez. Pelo gráfico 7, observa-se que as variáveis relativas às habilidades de “sinalizar” e “compreender a sinalização” têm distribuições muito semelhantes. Ainda, a correlação de Spearman entre essas duas variáveis é de 0,76 (p-valor = 0,00), mostrando forte relação entre as duas respostas. O mesmo pode ser observado para as variáveis “ler escrita de sinais” e “escrever em escrita de sinais”. Ambas as variáveis têm distribuições muito similares (gráfico 7 e tabela 22). A correlação de Spearman entre essas duas variáveis é de 0,87 (p-valor = 0,00) indicando, também, forte relação entre ambas.

Gráfico 7 - Boxplot para habilidades autodeclaradas em relação à Libras



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 22 - Estatística descritiva para autoavaliação das habilidades em Libras

Variável	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Sinalizar	9,1	1,3	4	9	10	10	10
Compreender a sinalização	9,2	1,2	4	9	10	10	10
Ler escrita de sinais	6,2	3,3	0	4	7	9	10
Escrever em escrita de sinais	5,6	3,4	0	2,3	6	9	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 23 - Correlação de Spearman para as habilidades em Libras

Variáveis	Compreender a sinalização	Ler escrita de sinais	Escrever usando escrita de sinais
Sinalizar	0,76	0,25	0,27
Compreender a sinalização		0,11	0,11
Ler escrita de sinais			0,87

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela Tabela 22, observa-se que a nota média, tanto para sinalizar como para compreender a sinalização, é aproximadamente 9. Ressalta-se ainda que 75% dos participantes se deram nota 9 ou mais nessas duas habilidades, praticamente não havendo diferença entre as habilidades produtiva e receptiva. No tocante às notas na

modalidade escrita da LS, 50% dos participantes declararam ter boas habilidades, com notas entre 7 e 10 para ler escrita de sinais e notas entre 6 e 10 para escrever em LS.

A fim de observar a relação entre as habilidades em Libras e variáveis como idade de início de contato e tempo de contato com essa língua, fizemos o cálculo do Coeficiente de Spearman. Pelos resultados, a relação entre idade de início de contato com a LS e nota na habilidade de sinalizar apresenta um coeficiente de  $-0,11$  ( $p$ -valor =  $0,27$ ), estatisticamente não significativa; a relação entre idade de início de contato com a LS e nota na habilidade de compreender a sinalização apresenta um coeficiente de  $-0,01$  ( $p$ -valor =  $0,95$ ), também estatisticamente não significativa. Também analisamos a relação entre tempo de contato com a LS e habilidades em Libras: o coeficiente de correlação entre tempo de contato e habilidade de sinalizar é  $0,2$  ( $p$ -valor =  $0,05$ ), estatisticamente não significativo; já o coeficiente de correlação entre tempo de contato e habilidade de compreender a sinalização é  $0,13$  ( $p$ -valor =  $0,21$ ), também estatisticamente não significativo. Em síntese, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, sejam moderadas ou fortes, entre idade de início de exposição à LS e habilidades em Libras, nem tampouco entre tempo de contato e habilidades em Libras. A ausência de correlação estatisticamente significativa entre idade de primeira exposição e habilidades em Libras diverge de estudos que apontam o forte impacto do fator idade no desenvolvimento da proficiência linguística, como discutiremos mais a seguir.

Em relação às habilidades autodeclaradas em português, observa-se que “falar” e “fazer leitura labial” tendem a ter valores menores que “ler” e “escrever” (gráfico 8 e tabela 24). Observa-se que 50% dos indivíduos se deram nota 6 ou 7 ou inferior para “falar” e “fazer leitura labial”, e 75% se deram nota 8,7 ou menos. Pela análise realizada, as notas nas habilidades de “falar” e de “fazer leitura labial” têm correlação de Spearman igual a  $0,85$  ( $p$ -valor =  $0,00$ ), que significa forte relação entre as variáveis. Já na modalidade escrita do português, 75% dos participantes se autoavaliaram com nota 7 ou mais na habilidade de ler; na habilidade de escrever, apenas 50% se deram nota 7 ou mais, marcando uma diferença nas habilidades receptiva e produtiva em português. Pela análise realizada, as notas nas habilidades de ler e escrever português apresentam um coeficiente de correlação de Spearman de  $0,79$  ( $p$ -valor =  $0,00$ ), indicando forte relação entre as variáveis.

Tabela 24 - Estatística descritiva para autoavaliação das habilidades em português

Variável	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Falar	5,9	3,0	0	3,2	6	8	10
Fazer leitura labial	6,1	2,9	0	4	7	8,7	10
Ler em português	7,8	2,0	0	7	8	10	10
Escrever em português	7,3	2,2	0	5,2	7	9	10

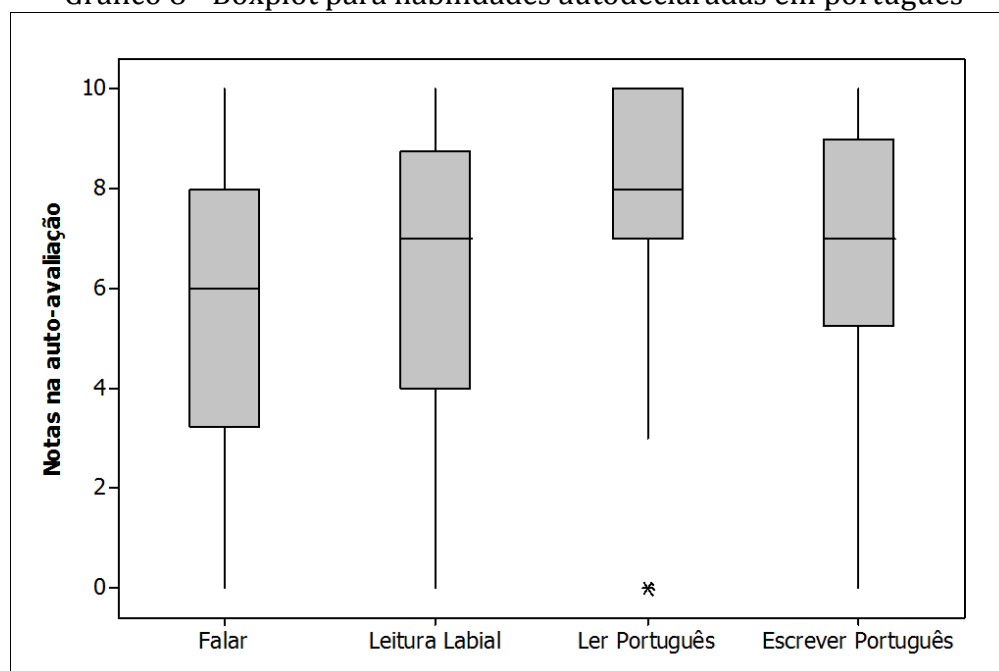
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 25 - Correlação de Spearman para as habilidades em português

Variáveis	Leitura Labial	Ler Português	Escrever Português
Falar	0,85	0,55	0,64
Leitura Labial		0,51	0,54
Ler Português			0,79

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 - Boxplot para habilidades autodeclaradas em português



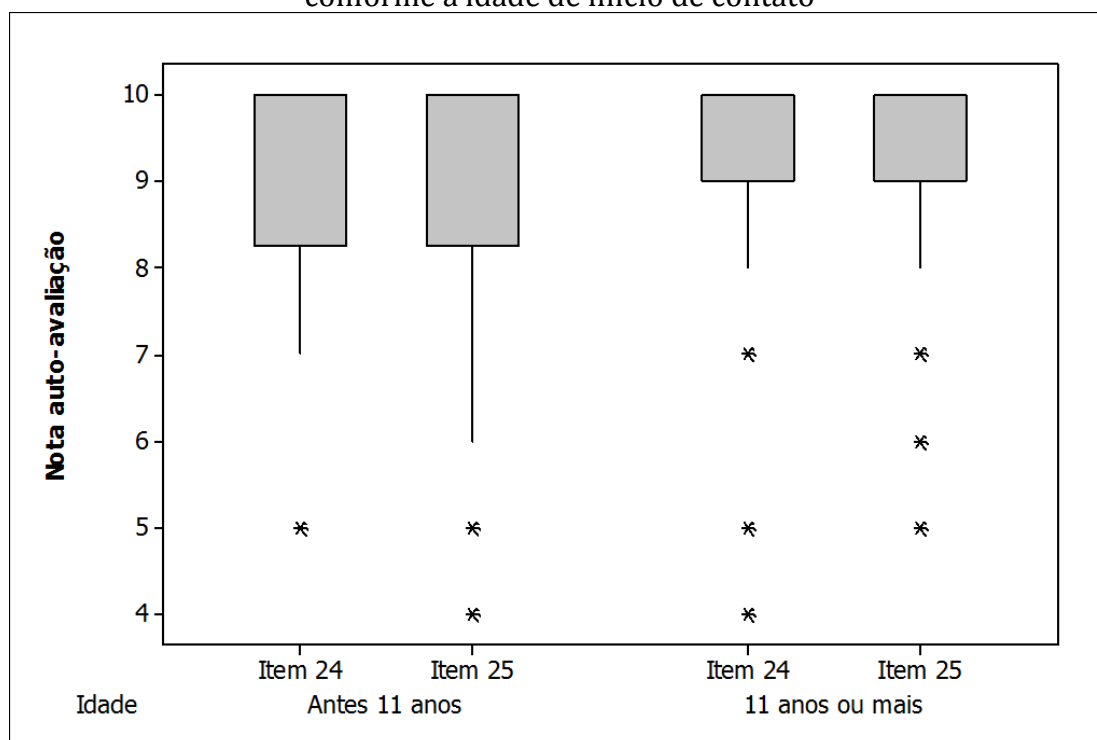
Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.2.2.1 Síntese e discussão dos resultados

Em síntese, os participantes desta pesquisa declararam boas habilidades de uso da Libras, com a maioria se atribuindo notas de 9 a 10 para as habilidades de sinalizar e compreender a sinalização. Pela análise de correlação, constatou-se a ausência de

correlação estatisticamente significativa entre idade de primeira exposição e habilidades em Libras, o que diverge de estudos que apontam o forte impacto do fator idade no desenvolvimento da proficiência linguística, seja em pesquisas com pessoas surdas (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011) ou com pessoas ouvintes usuárias de L2 (por exemplo, GRANENA; LONG, 2013). Com tal resultado, buscamos verificar se os participantes se autoavaliaram de forma diferenciada, considerando dois grupos – com idade mais precoce e com idade mais tardia de início de exposição à LS, dividindo os participantes pela mediana em: (1) grupo 1 – primeiro contato antes de 11 anos de idade; (2) grupo 2 – primeiro contato com 11 anos ou mais. No gráfico 9, apresentamos a distribuição das notas desses dois grupos.

Gráfico 9 – Notas nas habilidades de sinalizar a compreender a sinalização dos grupos conforme a idade de início de contato



Fonte: Dados da pesquisa.

Na habilidade de sinalizar (item 24), o grupo 1 apresentou notas ligeiramente maiores ( $M= 9,17$ ;  $SE = 0,18$ ) que as notas no grupo 2 ( $M=9,08$ ;  $SE = 0,22$ ). Essa diferença não é estatisticamente significativa ( $t = 0,32$ ;  $p = 0,75$ ). Já na habilidade de compreender a sinalização (item 25), o grupo 1 apresentou notas ligeiramente menores ( $M= 9,08$ ;  $SE =$

0,19) que as notas no grupo 2 ( $M=9,33$ ;  $SE = 0,17$ ). Essa diferença não é estatisticamente significativa ( $t = -1,02$ ;  $p = 0,31$ ).

Essa ausência de diferença estatisticamente significativa entre as notas dos dois grupos separados em função da idade de início de exposição à Libras, em contraponto ao impacto do fator idade relatado na literatura, pode indicar que as notas dos respondentes não refletem a proficiência, mas sim certo nível de adesão ao grupo, o que está mais relacionado a questões atitudinais. Tal explicação deriva-se da constatação: (i) do forte impacto do fator idade, que tem sido reportado de forma intensa na literatura em L2 e na literatura sobre aquisição da linguagem por surdos; e (ii) da importância de questões atitudinais na comunidade surda, como minoria linguística, que relaciona mais fortemente língua e identidade. Provavelmente, devido à histórica imposição do português e a importância da LS como símbolo por excelência da comunidade surda, os participantes surdos tenham a tendência a superestimar suas habilidades de uso da Libras, marcando seu pertencimento a este grupo. Tais resultados apontam para a necessidade de outros estudos que possam cotejar notas de autoavaliação com notas em medidas objetivas das habilidades em Libras. Isso se torna ainda mais necessário tendo em vista os fatores complexos que influenciam a aquisição da linguagem por pessoas surdas<sup>68</sup>.

É digno de comentário também que 50% dos participantes se atribuam notas de 7 ou mais para as habilidades de uso da escrita de sinais. Apesar das notas serem mais baixas do que as notas da modalidade sinalizada, pode-se dizer que um número significativo de participantes declarou ter habilidades de uso da modalidade escrita da Libras, já que é bastante recente o estudo e o uso da escrita de sinais no Brasil. Esse número de participantes com habilidades em escrita de sinais pode ser um reflexo da divulgação dos sistemas de escrita de sinais, especialmente o SW, nos últimos anos e também, no caso da amostra desta pesquisa, pode estar relacionado aos níveis mais altos de

---

<sup>68</sup> Quadros (2017) relata casos de surdos que adquiriram habilidades em LS como nativos, apesar de a terem adquirido depois do suposto período crítico, por terem tido alguma forma de acesso à linguagem em seus primeiros anos de vida, o que evitou, de certa forma a privação linguística. “Nesses casos de sucesso de estabelecimento da língua de sinais como língua primária, parece que outras formas de acesso à linguagem se deram nos primeiros anos de vida, por meio da língua oral aprendida clinicamente (pois os surdos não ouvem a língua falada pelos pais) ou até mesmo pelo que é referido como sinais caseiros (língua inventada por um grupo local que configura, de certa forma, uma língua emergente).” (QUADROS, 2017, p.87).

instrução dos participantes, já que tal sistema tem sido bastante divulgado nos meios acadêmicos.

Em relação às habilidades autodeclaradas em português, os participantes se atribuíram melhores notas na modalidade escrita do que na modalidade oral. Como se sabe, para os aprendizes surdos de português como L2, o desenvolvimento ou a manutenção das habilidades de fala e de leitura labial dependem de tratamento fonoaudiológico. Já as habilidades de ler e escrever podem ser desenvolvidas por meio da visão, por meio de metodologias de ensino específicas de ensino de L2.

#### 4.2.4 Atitudes linguísticas

Nos itens que buscam avaliar as atitudes em torno da Libras e do português, o participante precisou indicar o nível de importância atribuído à língua em diferentes aspectos numa escala de 0 a 4, em que 0 significa “não tem importância” e 4 significa “tem importância extrema”. As tabelas 26 e 27 mostram as estatísticas descritivas para os itens sobre as atitudes em relação às duas línguas.

Tabela 26 - Estatística descritiva para atitudes em relação à Libras

Variável	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Importância da Libras na vida da pessoa surda	3,9	0,4	1	4	4	4	4
Importância da Libras para se relacionar com amigos surdos	3,9	0,3	2	4	4	4	4
Importância da Libras para mostrar a identidade para a sociedade	3,8	0,7	0	4	4	4	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 27 - Estatística descritiva para atitudes em relação ao português

Variável	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Importância do português na vida da pessoa surda	3,5	0,8	1	3	4	4	4
Importância do português para se relacionar com amigos ouvintes	3,2	1,0	0	3	4	4	4
Importância da fala e da leitura labial para a comunicação na sociedade	2,3	1,5	0	1	2	4	4

Fonte: Dados da pesquisa.



Em relação à importância mais geral na vida das pessoas surdas, 75% dos participantes declararam que a Libras têm importância extrema em sua vida. Já em relação ao português, o número foi menor, sendo que 50% dos participantes atribuíram esse mesmo nível de importância para o português. Em relação à importância das línguas para se relacionar com as pessoas surdas e ouvintes, também 75% dos participantes atribuíram importância extrema à Libras para se relacionar com os amigos surdos; e 50% atribuíram importância extrema ao português para se relacionar com os amigos ouvintes. No item que relaciona Libras e identidade do surdo, 75% dos respondentes atribuíram importância extrema da Libras para mostrar sua identidade. Já no item sobre fala e leitura labial, em que se buscava avaliar a importância dessas habilidades para o surdo na sociedade, 50% dos participantes atribuíram pouca importância ou nenhuma a essas habilidades, dando notas de 0 a 2.

#### *4.2.4.1 Discussão dos resultados*

Como se discutiu anteriormente, a identificação cultural e a motivação influenciam as atitudes que, por sua vez, influenciam a dominância linguística (GERTKEN et al., 2014). No caso dos surdos, como minoria linguística, as atitudes em torno da Libras e do português tornam-se tema central na discussão de seu bilinguismo e, no caso desta pesquisa, em relação à preferência de uso de uma língua em detrimento da outra. Como se pode ver, de maneira geral, os surdos atribuem muita importância à Libras em suas vidas (mais que ao português) e relacionam fortemente esta língua a sua identidade, o que pode ser compreendido ao se considerar a relação estreita entre língua e identidade para as minorias linguísticas (EDWARDS, 2013). E mais ainda, no caso dos surdos, como as LS são o símbolo por excelência das comunidades surdas (BURNS; MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001; PLAZA-PUST, 2012), isso adquire ainda mais peso.

No caso do português para esse grupo, observam-se algumas tendências de atitudes que podemos explicar também pensando nos surdos como minoria linguística. Apesar de viverem em uma sociedade na qual a maioria das pessoas fala português, grande parte dos surdos de nossa amostra não atribui a essa língua a mesma importância da Libras, já que não há essa mesma ligação com a identidade. Conforme explica Edwards (2013),

para as minorias há uma cisão, já que os sujeitos precisam “viver e trabalhar” usando uma língua diferente da língua com a qual estabelecem vínculo em termos de identidade e cultura.

Outro fator importante diz respeito às atitudes em torno dos falantes das duas línguas. Para os participantes desta pesquisa, a Libras é considerada como importante para se relacionar com os surdos, mas o português não tem a mesma importância para se relacionar com os ouvintes. Em termos de motivação, uma das dimensões consideradas nos estudos são justamente as atitudes em torno dos falantes e algum nível de afiliação interétnica ou de busca pelo contato direto com falantes de L2 (DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006).

Finalmente, cabe destacar que metade dos participantes deste estudo atribui pouca importância ou nenhuma importância à fala e à leitura labial para a comunicação na sociedade. Para os surdos, cuja história foi marcada por uma forte imposição da língua oral e de tratamentos para o desenvolvimento das habilidades de uso desta língua, é perfeitamente compreensível que não atribuam importância às habilidades orais. Assim, ainda que reconheçam a importância do português, a modalidade oral não recebe a mesma importância. Cabe ressaltar, neste caso, que a aquisição da língua oral pelos surdos pode ser penosa e não alcançar os resultados almejados. Soma-se a isso a busca pelo conforto na comunicação.

#### ***4.2.5 Perfis de dominância dos surdos conforme o QLSB***

##### *4.2.5.1 Sistema de pontuação do QLSB*

Considerando os 4 módulos do QLSB – história, proficiência, uso e atitudes linguísticas, buscamos elaborar um sistema de pontuação para a identificação da dominância linguística dos surdos, considerando o máximo de 50 pontos em cada módulo. Com isso, os 4 módulos tiveram o mesmo peso no escore final, considerando-se igualmente as diferentes dimensões do bilinguismo e da dominância linguística. O objetivo foi criar um sistema de escore que gere uma pontuação contínua, podendo espelhar a natureza gradiente do bilinguismo e da dominância. Ao final, o escore composto será gerado pela

subtração dos pontos em português dos pontos em Libras, sendo que escores positivos indicam dominância em LS e escores negativos, dominância em português.

No Módulo História Linguística, foram pontuados os itens que informam sobre a língua adquirida na infância, tendo em conta a importância do fator idade de aquisição, bem como as possibilidades e o tempo de contato com as línguas.

Quadro 13 – Módulo História Linguística – itens e pontuação

<i>Línguas</i>	<i>Itens</i>	<i>Pontuação máxima</i>
Libras	Item 2 – Idade de primeiro contato com a Libras	15
	Item 4 - Tempo de contato com a Libras e a comunidade surda	10
Português	Item 6 - Idade de ocorrência da perda auditiva	15
	Item 11 – Tempo de tratamento fonoaudiológico	5
	Nível de escolaridade	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode ver no quadro 13, para a pontuação em Libras, foram computadas as pontuações nos itens 2 e 4. O item 2 recebeu maior pontuação em relação ao item 4 devido à importância do fator idade na literatura sobre aquisição de LS pelos surdos<sup>69</sup>. No quadro 14, especificamos os critérios usados para esse item.

Quadro 14 - Critérios de pontuação do item 2

<i>Idade de primeiro contato com a Libras – item 2</i>	<i>Pontuação</i>
De 0 ano a 11 meses	15
de 1 a 3 anos e 11 meses	12
de 4 a 7 anos e 11 meses	9
de 8 a 11 anos e 11 meses	6
12 anos ou mais	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Juntamente com a idade de início de aquisição, o tempo de contato com a Libras e a comunidade surda tem sido usado para perfilar sujeitos com perfis próximos ao de nativos, considerando o mínimo de 10 anos de contato (MATHUR; RATHMAN, 2006

<sup>69</sup> Ver seção 2.2.2, intitulada “O papel do fator idade no bilinguismo dos surdos e a Hipótese do Período Crítico”.

*apud* COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2006). Além disso, para compor os critérios de pontuação apresentados no quadro 15, considerou-se também uma referência a um tempo médio de 6 a 15 anos de contato com a ASL como L2 para se adquirir alta proficiência nessa língua (JACOBS, 1986 *apud* LEITE; MCCLEARY, 2009), buscando-se uma aproximação para se pensar o caso da aprendizagem da Libras.

Quadro 15 - Critérios de pontuação do item 4

<i>Tempo de contato com a Libras – item 4</i>	<i>Pontuação</i>
15 anos ou mais	10
de 10 a 14 anos e 11 meses	8
de 7 a 9 anos e 11 meses	6
de 4 a 6 anos e 11 meses	4
3 anos e 11 meses ou menos	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode ver no quadro 13, para a pontuação em português, foram computadas as pontuações nos itens 6, 11 e nível de escolaridade. Em relação especificamente ao item 6, a idade de ocorrência da perda auditiva pode indicar as possibilidades de contato e aquisição do português como L1. Apesar das divergências entre diferentes teorias de aquisição da linguagem, para fins de operacionalização do sistema de escore, adotou-se uma classificação da surdez em pré-lingual – instalada antes dos 2 anos; peri-lingual, instalada entre 2 e 4 anos; pós-lingual – estabelecida após os 4 anos (DUMONT, 1997 *apud* CARNEIRO, 2011). Procurou-se ainda considerar a idade em que se desenvolve o processo de alfabetização<sup>70</sup>, já que a leitura pode servir como um suporte na manutenção das habilidades linguísticas (OLIVEIRA; CASTRO, RIBEIRO, 2002). No quadro 16, especificamos os critérios usados para o item 6.

Quadro 16 - Critérios de pontuação do item 6

<i>Idade de ocorrência da surdez</i>	<i>Pontuação</i>
9 anos ou mais	15
de 5 a 8 anos e 11 meses	12
de 2 a 4 anos e 11 meses	5
de 0 a 1 ano e 11 meses	0

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>70</sup> Adotamos aqui o limite de idade de 8 anos para se considerar a possível idade que uma criança já estaria alfabetizada como consta, por exemplo, na proposta do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013, p.12).

Para pontuar os níveis de escolaridade, considerou-se que, quanto mais tempo de escolarização, mais possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita do português, já que, no sistema educacional brasileiro, ainda que as pessoas surdas possam contar com intérpretes de Libras-português nas interações face a face, a maioria dos materiais didáticos e atividades avaliativas utilizam o português escrito. Ainda que saibamos da limitação da escolaridade como um indicador de proficiência já que há bastante desnivelamento<sup>71</sup>, não se pode negar que o aumento da escolaridade tem impacto nas habilidades no português escrito.

Quadro 17 - Critérios de pontuação dos níveis de escolaridade

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Pontuação</i>
Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado)	5
Ensino Superior	4
Ensino Médio	3
Ensino Fundamental - etapa 2 (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série)	1
Ensino Fundamental - etapa 1 (1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série)	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Para pontuar o item 11, relativo ao tempo de tratamento fonoaudiológico, considerou-se que a duração do tratamento tem impacto no desenvolvimento das habilidades no português oral (DELGADO-PINHEIRO; ANTONIO; BERTI, 2010). A definição dos agrupamentos abaixo também se inspirou nos agrupamentos propostos para os participantes de Delgado-Pinheiro et al. (2010), além de considerar o tempo máximo de 6 a 8 anos proposto em terapia fonoaudiológica numa abordagem bilíngue<sup>72</sup>.

<sup>71</sup> No final da seção 2.2.1, discutimos algumas questões relativas aos níveis de proficiência de aprendizes surdos em português como, por exemplo, o estudo de Capovilla e colaboradores (2007) em que se aponta que, numa bateria de testes de habilidades de leitura, a pontuação de um aluno surdo de 4<sup>a</sup> série é aproximadamente equivalente à de um aluno ouvinte de 1<sup>a</sup> série; já um surdo de 6<sup>a</sup> série teria pontuação equivalente à de um ouvinte de 2<sup>a</sup> série; e a pontuação de um surdo de 8<sup>a</sup> série foi equivalente à pontuação de um ouvinte de 3<sup>a</sup> série. Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014, p.229) apontam também as dificuldades de crianças e adultos surdos no desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto americano: “A major component of schooling is the quest to learn to read. Deaf children take 3–4 years (or more) longer than hearing children to develop minimal reading ability, and the average deaf adult has a reading level of 4th grade (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Harris & Beech, 1998; Hoffmeister, 1996).”

<sup>72</sup> Passos (2017 – comunicação pessoal) informou que na Federação Nacional de Educação de Surdos, há alguns anos, era comum os atendimentos durarem de 6 a 8 anos, sendo que nessa instituição, adotava-se uma abordagem bilíngue para o tratamento fonoaudiológico.

Quadro 18 - Critérios de pontuação do item 11

<i>Duração do tratamento fonoaudiológico</i>	<i>Pontuação</i>
9 anos ou mais	5
de 6 a 8 anos e 11 meses	4
de 4 a 5 anos e 11 meses	3
de 1 a 3 anos e 11 meses	2
De 0 a 11 meses	0

Fonte: Elaborado pela autora.

No Módulo Uso da Libras e do português, foram pontuados os itens que informam a língua utilizada pelo surdo para se comunicar em 5 domínios de uso. Seguindo a proposta do princípio da complementaridade<sup>73</sup>, a língua será considerada dominante em relação ao uso caso o surdo utilize essa língua em mais domínios comparativamente ao número de domínios em que usa a outra língua. Os itens avaliados são os itens 12, 15, 17, 19 e 21, correspondentes ao uso produtivo das línguas<sup>74</sup>, sendo que qualquer item poderia pontuar para uma língua ou outra, conforme o uso relatado. Para os participantes que relataram usar sinais e fala ao mesmo tempo num determinado domínio, pode-se considerar que não há uma língua dominante para esse domínio de uso. Sendo assim, essa resposta não será contabilizada para nenhuma língua. As respostas serão computadas para cada uma das línguas, considerando as respostas assinaladas:

- (i) para a Libras, “somente sinaliza”;
- (ii) para o português, “somente fala português” e, no caso do item 17, “escreve”.

Dependendo do participante, o número de domínios relatados é diferente. Por exemplo: participantes casados que trabalham, podem relatar 5 domínios de uso (família de origem, imediata, trabalho, amigos surdos e amigos ouvintes); enquanto participantes não casados ou sem filhos e que não trabalham, podem relatar somente 3 (família de origem, amigos surdos e amigos ouvintes), já que não se aplicam os itens sobre a língua utilizada com o companheiro e filhos e a língua utilizada no trabalho. Para considerar o número total de domínios relatados para efeitos de comparação entre as línguas, será

<sup>73</sup> Ver seções 2.1.1, 2.1.2 e 2.2.3.

<sup>74</sup> Não serão considerados os itens 13, 16, 18, 20 e 22 referentes aos mesmos domínios de uso, mas correspondentes ao uso receptivo (língua usada pelos interlocutores dos surdos).

considerado o total de domínios efetivamente relatados, ou seja, serão consideradas todas as respostas, exceto a indicação de que não trabalha ou não é casado.

Quadro 19 - Critérios de pontuação para os itens 12, 15, 17, 19 e 21

<i>Número total de domínios de uso relatados</i>	<i>Número de domínios para cada língua</i>	<i>Pontuação</i>
5 domínios	5 domínios	50
	4 domínios	40
	3 domínios	30
	2 domínios	20
	1 domínio	10
4 domínios	4 domínios	50
	3 domínios	37
	2 domínios	25
	1 domínio	12
3 domínios	3 domínios	50
	2 domínios	33
	1 domínio	17

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentam-se os exemplos de dois participantes, para mostrar como foi gerada a pontuação. O participante 1 respondeu sobre 4 domínios, pois não é casado: indicou a língua usada somente em 3 domínios, pois marcou “outros” ao responder sobre a língua usada com a família de origem. Nesses 3 domínios, ele reportou que somente sinaliza para se comunicar. Nesse caso, a pontuação para a Libras seria de 37 pontos e para o português seria zero. Já a participante 6 informou sobre 4 domínios, pois no momento não está trabalhando. Nesses 4 domínios, ela relatou que usa português em um domínio, LS em outro e, em dois domínios, usa sinais e fala simultaneamente. Assim, para essa participante, foram relatados efetivamente 4 domínios. A pontuação tanto para a LS como para o português será de 12.

No Módulo Proficiência Linguística, foram pontuados os itens de autoavaliação em Libras e português. Como se pode ver no quadro 20, para a pontuação em Libras, foram computadas as pontuações no item 24; já para o português, as pontuações no item 25.

Quadro 20 – Módulo “Proficiência linguística” – itens e pontuação

<b>Línguas</b>	<b>Itens e habilidades</b>	<b>Nota na língua</b>	<b>Pontuação máxima</b>
Libras	Item 24 - Habilidades de sinalizar e compreender a sinalização	Média computada a partir das duas notas.	15
Português	Item 25 – Habilidades de falar, fazer leitura labial, ler e escrever	Média computada a partir das quatro notas.	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os bilíngues surdos, uma comparação da pontuação geral nas 4 habilidades em cada língua pode não ser um bom indicador de dominância, porque as habilidades não são niveladas numa mesma língua e entre as línguas, o que pode ocorrer também com bilíngues de línguas orais, como é o caso dos bilíngues do par mandarim-inglês descritos por Lim et al. (2008). No caso dos surdos, alguns podem ter boas habilidades de conversação em Libras e boas habilidades de leitura e escrita em português, enquanto não sabem ler e escrever em Libras e tem poucas habilidades de leitura labial e fala<sup>75</sup>. Tal situação é ainda mais complexa considerando-se a recente inserção de um sistema de escrita para a LS, mas que ainda não foi suficientemente difundido a ponto de ser conhecido pela maioria dos surdos ou mesmo, no caso de ser conhecido, alterar práticas de leitura e escrita desses bilíngues de forma massiva.

Tendo em conta então essas peculiaridades do bilinguismo dos surdos, a comparação entre as notas de proficiência auto-relatadas no questionário foi feita considerando a média da pontuação nas habilidades de sinalizar e compreender a sinalização *versus* a média da pontuação nas habilidades falar, fazer leitura labial, ler e escrever em português. Na auto-avaliação, a nota máxima permitida para cada habilidade é 10, logo, a média também será uma nota máxima de 10, que será convertida de forma proporcional considerando o escore máximo de 25 pontos para cada língua, conforme mostramos nos exemplos no quadro abaixo.

<sup>75</sup> Ver a descrição feita na seção 2.2.3 *Diferentes perfis de bilíngues surdos e uso das línguas*.



Quadro 21 – Exemplos de pontuação em proficiência linguística

<i>Participantes</i>	<i>Nota gerada com a média da auto-avaliação das habilidades no questionário</i>		<i>Pontuação no sistema de escore</i>	
	Libras	Português	Libras	Português
Participante 1	10	5	25	12,5
Participante 6	5	4	12,5	10

Fonte: Dados da pesquisa.

No Módulo Atitudes Linguísticas, foram pontuados os itens 26, 27, 28, para o português, e os itens 29, 30 e 31 para a Libras. Nesses itens, os respondentes precisam indicar, por meio de uma escala de 0 a 4, o nível de importância atribuído a cada língua. As pontuações atribuídas nos 3 itens serão somadas, o que resulta numa nota máxima de 12 pontos para cada língua. Essa nota será convertida de forma proporcional considerando o escore máximo de 25 pontos para cada língua, conforme mostramos nos exemplos no quadro abaixo.

Quadro 22 – Exemplos de pontuação em Atitudes Linguísticas

<i>Participantes</i>	<i>Nota gerada com a soma dos 3 itens</i>		<i>Pontuação no sistema de escore</i>	
	Libras	Português	Libras	Português
Participante 1	12	9	25	19
Participante 6	12	12	25	25

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.2.5.2 Classificação dos participantes conforme a dominância linguística

A partir do sistema de pontuação elaborado, os participantes podiam obter o máximo de 125 pontos em cada uma das línguas. Ao final, um escore composto foi gerado com a subtração do total de pontos em português do total de pontos em Libras. Na escala proposta, uma pontuação mais próxima de zero indica algum nível de bilinguismo equilibrado; pontuações positivas indicam dominância em Libras; e pontuações negativas indicam dominância em português.

Na tabela 28, apresentamos as estatísticas descritivas dos escores obtidos pelos participantes nas duas línguas e no índice de dominância. Observa-se que a nota máxima do surdo com perfil de dominância global em português e a nota máxima do surdo com

perfil de dominância em LS foram bastante próximas em termos de distância do valor zero da escala: -71,9 e 85,4, respectivamente. Nota-se ainda que apenas cerca de 25% dos participantes apresentaram algum nível de dominância global em português; a maioria dos participantes apresentaram índices positivos, indicando dominância global em Libras em diferentes níveis.

Tabela 28 - Estatística descritiva para a pontuação no QLSB

Variável	Média	DP	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
Pontuação em Libras	75,2	17,6	31,3	64,3	74,0	86,0	125,0
Pontuação em português	55,9	20,8	23,8	40,9	51,2	69,09	106
Escore composto/ índice de dominância	19,3	33,7	-71,9	-0,1	19,8	41,9	85,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados obtidos com a aplicação inicial do QLSB apontam para diferentes perfis de dominância entre os surdos, o que se diferencia de classificações dicotômicas em que surdos são considerados dominantes em LS e ouvintes, em língua oral. Pelos resultados dos participantes, apesar de haver mais participantes dominantes em LS do que em português, vê-se que há bastante variedade entre os surdos, com diferentes níveis de dominância nas duas línguas ou mesmo uma tendência a um bilinguismo mais equilibrado no que tange à dominância global.

A fim de estabelecermos pontos de corte para agrupar os participantes em dominantes ou equilibrados, primeiramente ponderamos que exigir que um bilíngue tivesse pontuação 0 para considerá-lo equilibrado, seria bastante rigoroso (TREFFERS-DALLER; KORYBSKI, 2015). Assim, considerando que qualquer ponto de corte seria arbitrário, buscamos referências em estudos sobre dominância e adaptamos o procedimento usado por Bedore et al. (2012) de dividir os participantes em 5 grupos. Considerando o intervalo de pontuação de -72 a 85,5 dos participantes (ver tabela 28), o qual não é simétrico em relação à dominância em Libras (valores positivos) e em português (valores negativos), partimos inicialmente de uma divisão de 5 partes iguais para estabelecer o intervalo para os bilíngues equilibrados, que resultou no intervalo de -15,5 a +15,5. A partir da subtração do intervalo dos bilíngues equilibrados, o restante do intervalo para os dominantes foi calculado dividindo a amplitude das pontuações

positivas (intervalo de 15,6 a 85,5) e das pontuações negativas (intervalo de -15,6 a -72) entre duas partes iguais (dominantes e fortemente dominantes). No quadro 23, apresentamos os grupos, os intervalos de pontuação e o número de participantes classificados em cada grupo conforme o sistema de escore do QLSB.

Quadro 23 – Agrupamentos pela classificação da dominância conforme o QLSB

<b>Grupos</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Número de participantes</b>
Grupo 1 (G1) - Fortemente dominantes em Libras	de 50,5 a 85,5	18
Grupo 2 (G2) - Dominantes em Libras	de 15,6 a 50,4	38
Grupo 3 (G3) - Bilíngues equilibrados	de -15,5 a 15,5	26
Grupo 4 (G4) - Dominantes em português	de -15,6 a -43,7	15
Grupo 5 (G5) - Fortemente dominantes em português	-43,8 a -72	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tabela 29, apresentam-se as médias e os intervalos (entre parênteses) em relação a algumas variáveis para cada grupo. Obviamente, como os escores de dominância foram compostos por pontuações também nessas variáveis, há uma determinada tendência nos grupos. Porém, o objetivo é observar as características dos grupos, já que o escore composto final contabiliza também outras variáveis.

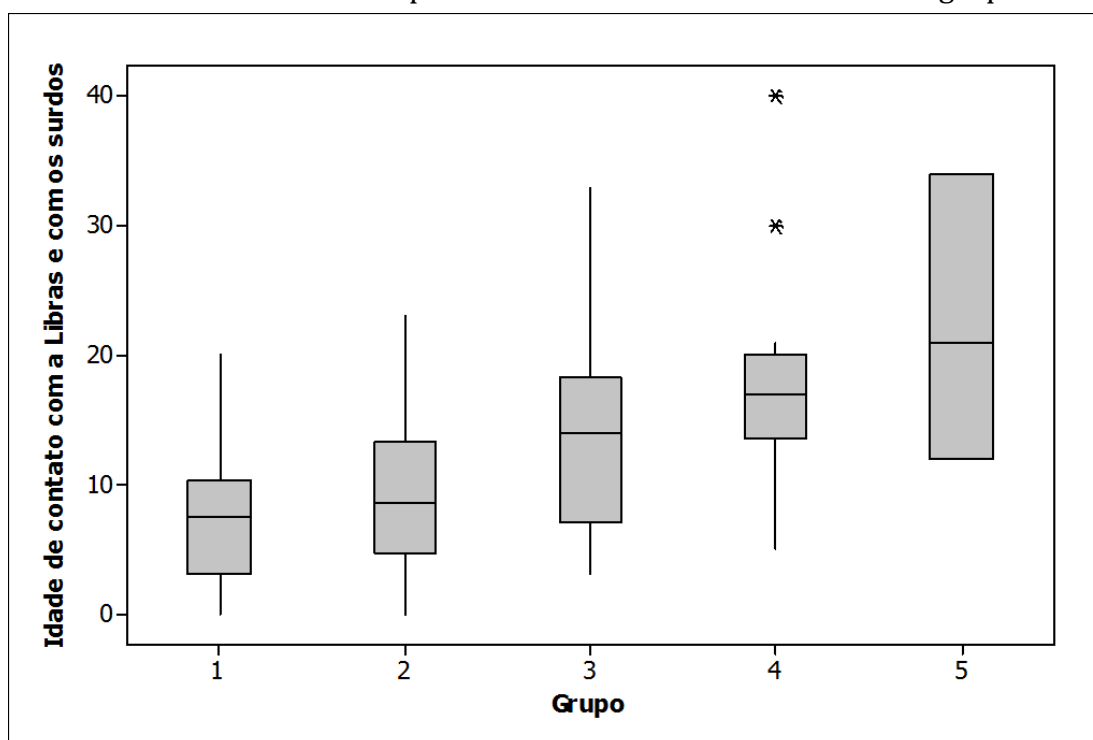
Tabela 29 - Características dos participantes conforme a classificação

<i>Variáveis</i>	<i>Libras</i>		<i>Equilibrados (G3)</i>	<i>Português</i>	
	<i>Fortemente Dominantes (G1)</i>	<i>Dominantes (G2)</i>		<i>Dominantes (G4)</i>	<i>Fortemente dominantes (G5)</i>
	Idade de primeiro contato com a Libras	7,6 (0-20)		9,3 (0-23)	13,5 (3-33)
Idade de ocorrência da surdez	0,5 (0-3)	1,1 (0-11)	1,7 (0-15)	2,1 (0-8)	16,7 (4-31)
Habilidade de sinalizar	9,5 (7-10)	9,6 (8-10)	8,8 (5-10)	8,5 (5-10)	6,3 (4-10)
Habilidade de compreender a sinalização	9,4 (7-10)	9,4(6-10)	9,1 (5-10)	8,9 (4-10)	8,0 (7-10)
Habilidade de falar	3,2 (0-10)	5,2 (0-10)	7,0 (1-10)	8,2 (3-10)	10 (10-10)
Habilidade de fazer leitura labial	3,8 (0-10)	5,4 (0-10)	7,5 (3-10)	8,1 (4-10)	8 (6-10)
Habilidade de ler português	7 (3-10)	7,2 (0-10)	8,6 (4-10)	8,6 (5-10)	10 (10-10)
Habilidade de escrever em português	6,3 (4-10)	6,9 (0-10)	7,8 (3-10)	8,2 (3-10)	10 (10-10)

Nota: média (intervalo)/ Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à idade de primeiro contato com a Libras, vê-se na tabela 29 que a média de idade cresce progressivamente ao longo dos grupos, como também as idades mínimas e máximas de cada grupo (na idade máxima, a exceção são os grupos 4 e 5). No gráfico 10, a concentração de dados vai-se modificando entre os grupos, sendo que nos grupos com dominância em LS (grupos 1 e 2), a concentração está em idades menores: no grupo 1, a maioria teve contato entre 0 e 10 anos de idade e no grupo 2, entre 0 e 13 anos. Isso se modifica nos grupos 3, 4 e 5: no grupo 3, a maior parte dos participantes teve contato entre 3 e 18 anos, no grupo 4, entre 5 e 20 anos e no grupo 5, entre 12 e 34 anos. Em síntese, observa-se uma relação entre idade e perfil de dominância, com surdos com contato mais precoce com a LS tendendo a ter dominância nesta língua; e surdos com contato mais tardio, tendendo a ter dominância em português.

Gráfico 10 - Idade de primeiro contato com a Libras de cada grupo

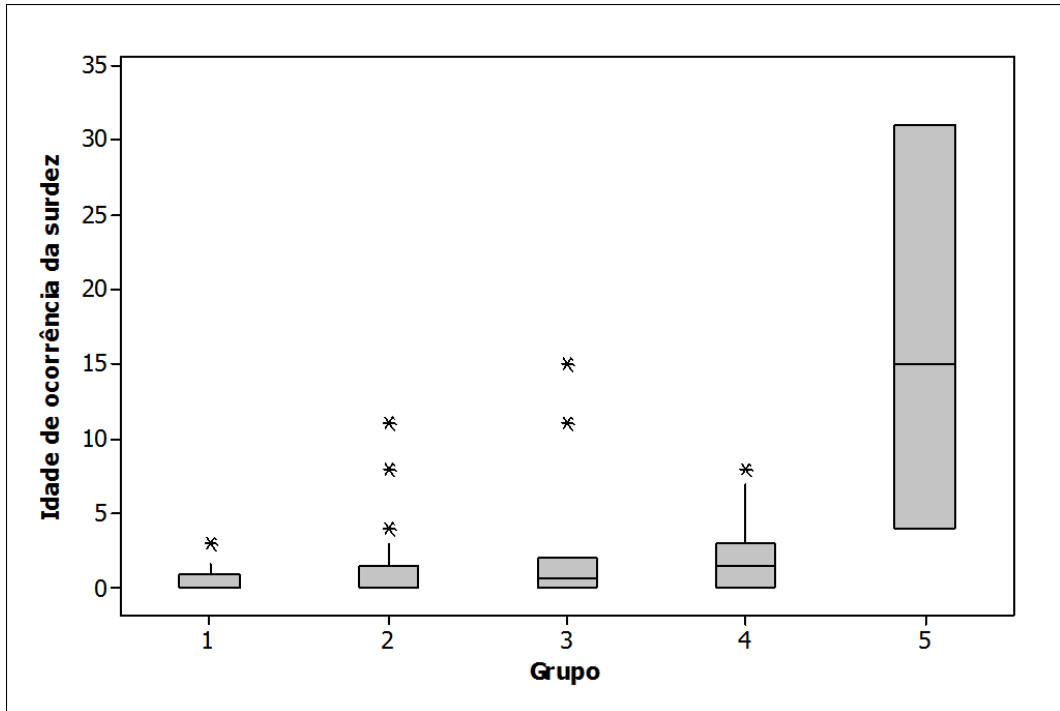


Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo gráfico 11 que mostra dados sobre a idade de ocorrência da surdez, observa-se alta concentração de surdos nas faixas de idades mais baixas (entre 0 e 2 anos) nos grupos 1, 2 e 3. O grupo 4 se diferencia discretamente, com a maioria dos participantes com idades entre 0 e 3. Já o grupo 5 (fortemente dominantes em português) se diferencia mais dos demais grupos, tendo 3 participantes com idades de ocorrência da surdez de 4,

15 e 31 anos. A idade de ocorrência da surdez parece ser uma importante variável para se compreender a dominância em português, especialmente para os considerados fortemente dominantes.

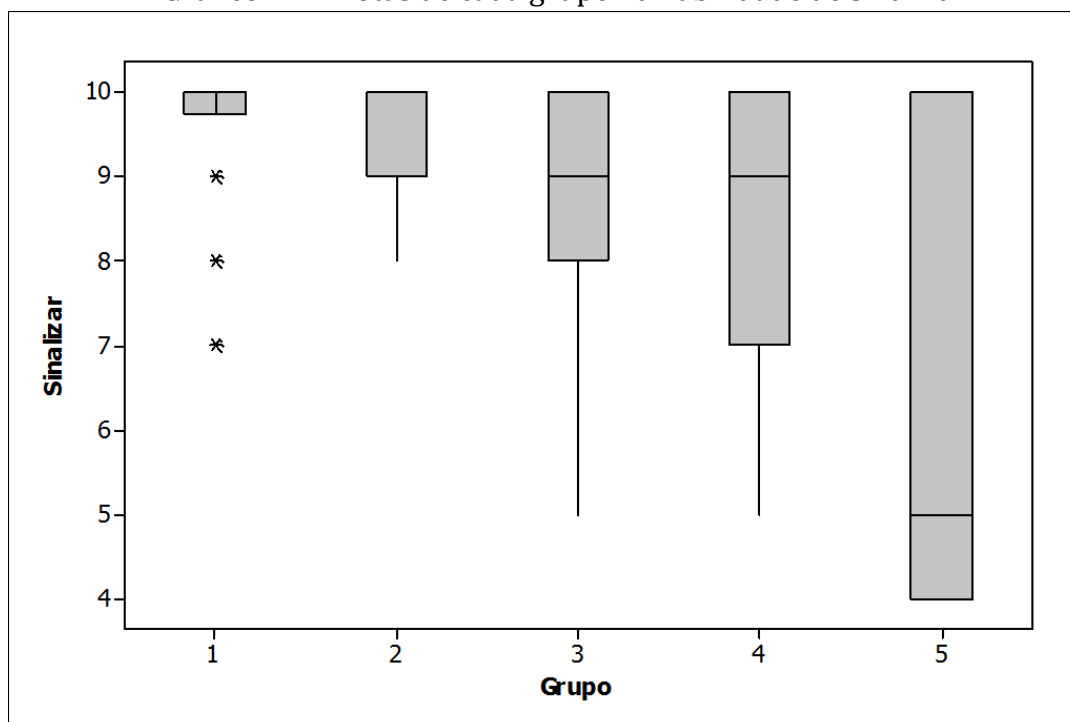
Gráfico 11 - Idade de ocorrência da surdez de cada grupo



Fonte: Dados da pesquisa.

As médias das notas das autoavaliações na habilidade de sinalizar em Libras não se diferenciam tanto entre os grupos, apesar de os dois grupos dominantes em português se diferenciarem um pouco mais. Pelo gráfico 12, observa-se que os surdos classificados como dominantes em LS (grupos 1 e 2) apresentam notas com alta concentração em torno de 8 e 10 pontos. O grupo de bilíngues equilibrados têm a maior parte de suas notas entre 5 e 10 pontos. Já nos grupos dos bilíngues com dominância em português, observa-se uma maior dispersão das pontuações, com notas entre 5 e 10 no grupo 4 e entre 4 e 10 no grupo 5.

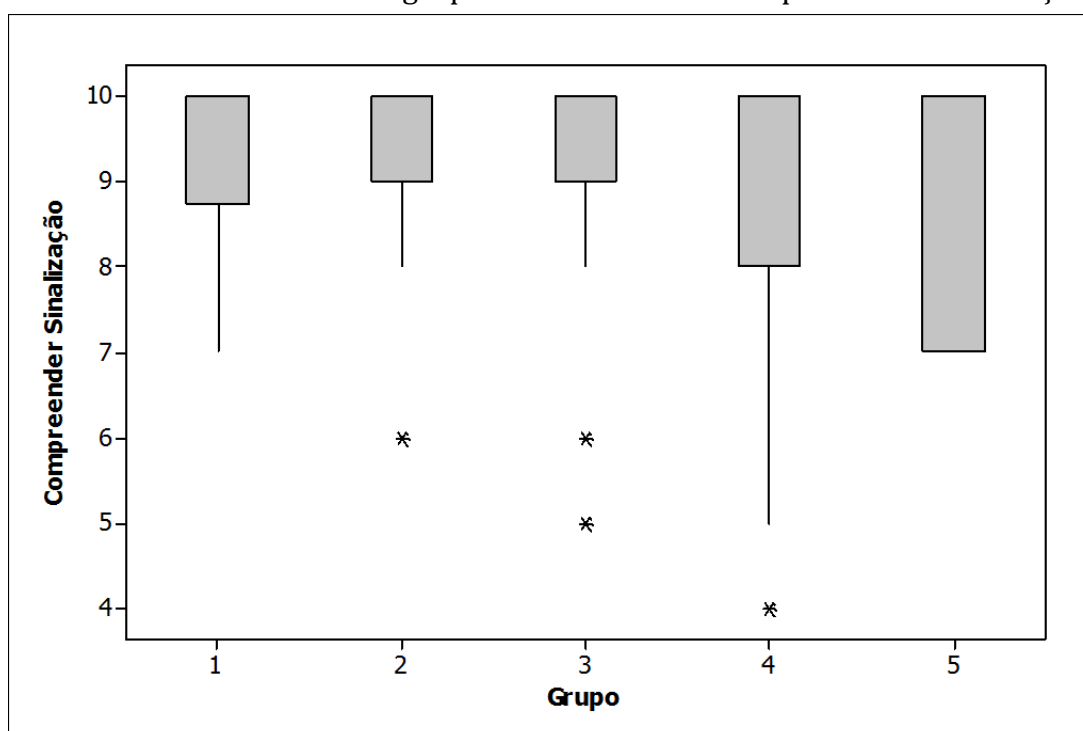
Gráfico 12 – Notas de cada grupo na habilidade de sinalizar



Fonte: Dados da pesquisa.

As médias das notas das autoavaliações na habilidade de compreender a sinalização não se diferenciam tanto entre os grupos, apesar de os dois grupos dominantes em português se diferenciarem um pouco mais (ver tabela 29). Pelo gráfico 13, nota-se que a distribuição das notas na variável relativa à compreender a sinalização é diferente da variável sinalizar. Apesar da alta concentração de notas em torno de 9 e 10 para os dominantes em LS, o grupo de bilíngues equilibrados e o de dominantes em português tiveram a maior parte dos participantes com notas respectivamente entre 9 e 10 e entre 8 e 10. Já os fortemente dominantes em português apresentam notas na habilidade de compreender a sinalização entre 7 e 10.

Gráfico 13 – Notas de cada grupo na habilidade de compreender a sinalização

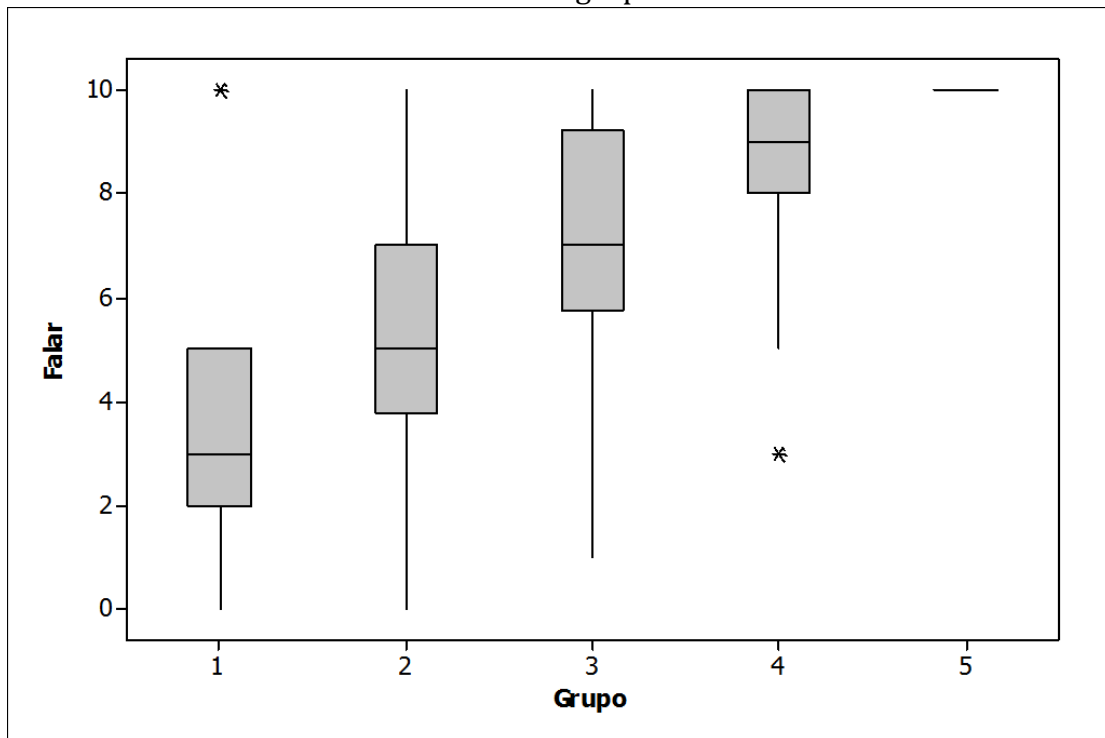


Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à habilidade de falar português, as médias das notas crescem progressivamente (ver tabela 29). Como se pode ver no gráfico 14, a maioria dos bilíngues considerados fortemente dominantes em LS (grupo 1) tem notas mais baixas, entre 0 e 5, com somente um participante *outlier* com nota 10. Já o grupo com dominantes em LS (grupo 2) apresenta a maioria das notas entre 0 e 7. O grupo de bilíngues equilibrados tem a maior parte dos participantes com notas entre 1 e 7; enquanto o grupo de dominantes em português tem maioria com notas entre 3 e 10. O grupo 5 se diferencia bem com todos os participantes com notas 10 na habilidade de falar. A variável nota autodeclarada na habilidade de falar parece indicar bem uma diferenciação entre dominantes em LS e em português, apesar de os bilíngues equilibrados não se diferenciarem tanto dos dois grupos.



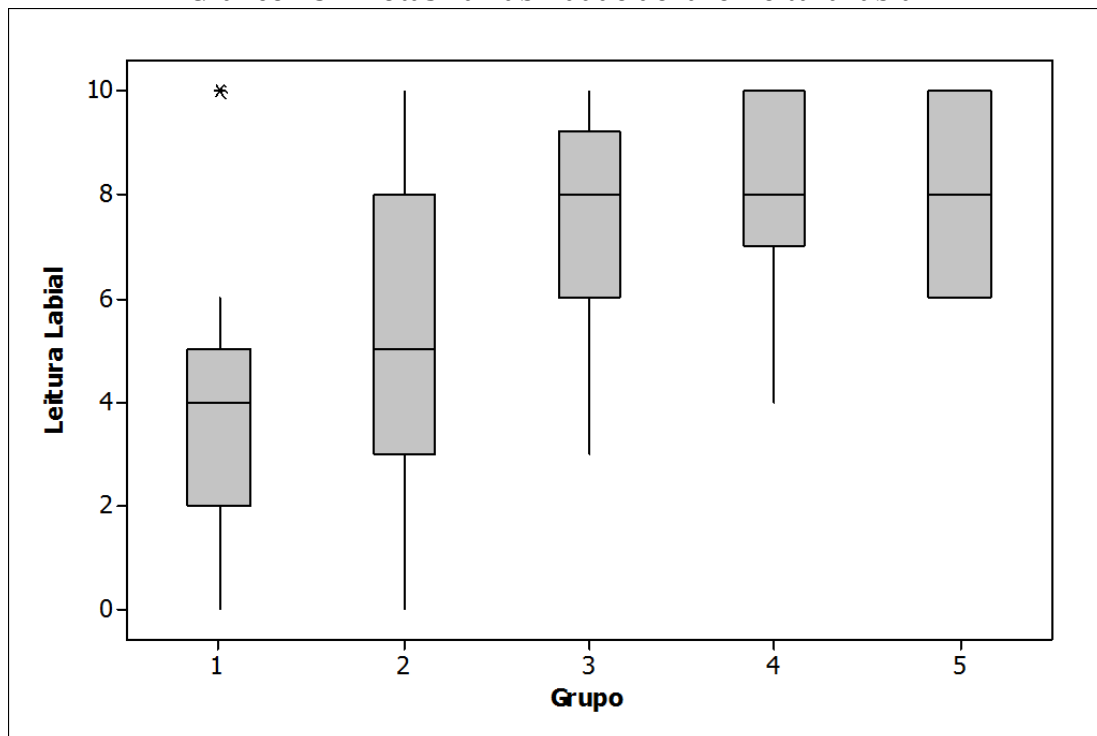
Gráfico 14 – Notas de cada grupo na habilidade de falar



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à habilidade de fazer leitura labial, as médias das notas crescem progressivamente, exceto nos grupos 4 e 5 que praticamente não se diferenciam (ver tabela 29). Como se pode ver no gráfico 15, o grupo 1 tem notas mais baixas, a maioria entre 0 e 5; já o grupo 2, a nota da maioria melhora um pouco, com a maioria com notas entre 0 e 8. Os bilíngues equilibrados tem notas mais altas, com a maioria apresentando notas entre 6 e 9,2, o que se diferencia pouco dos dominantes em português que apresentam notas na leitura labial, em sua maioria, entre 7 e 10 (grupo 4) e entre 6 e 10 (grupo 5). A variável nota autodeclarada na habilidade de fazer leitura labial parece indicar bem uma diferenciação entre dominantes em LS e em português.

Gráfico 15 – Notas na habilidade de fazer leitura labial

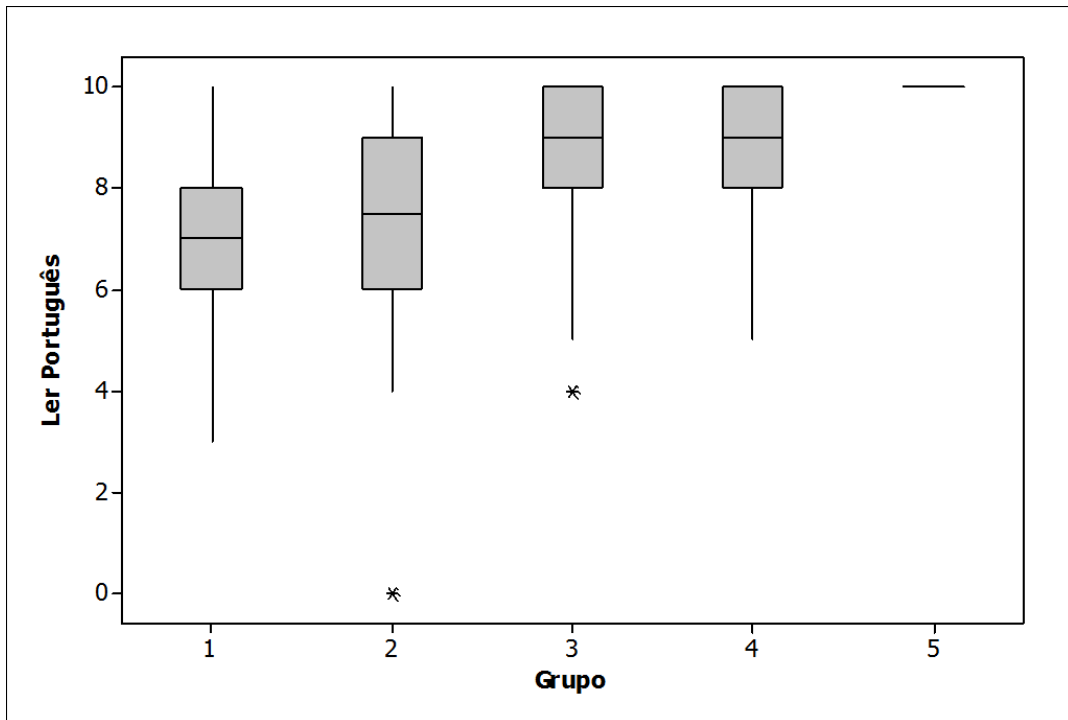


Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange à habilidade de ler em português, as notas dos grupos também crescem progressivamente, com exceção dos grupos 3 e 4 que têm a mesma média (tabela 29). No tocante à distribuição dos dados, observa-se pelo gráfico 16 que os grupos 1 e 2 tendem a ter menores notas nessa habilidade que os demais grupos; o grupo de bilíngues equilibrados e o grupo de dominantes em português apresentam distribuições bastante semelhantes; já o grupo 5, de fortemente dominantes em português, se diferencia bastante com notas 10 para todos os 3 bilíngues do grupo.

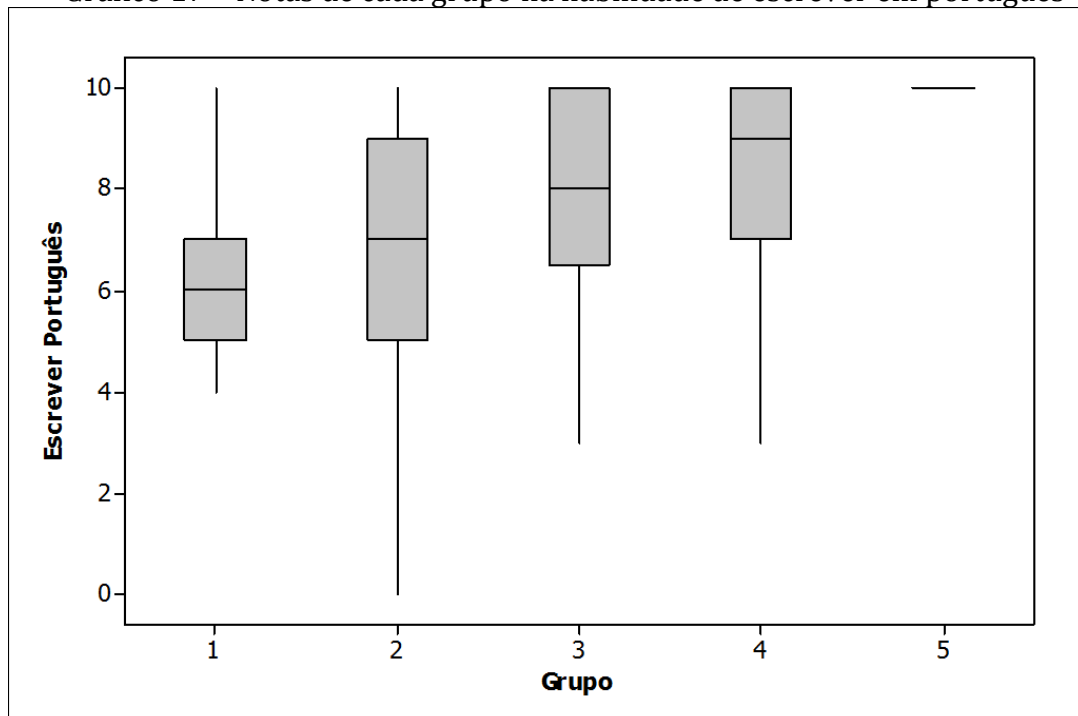
Em relação à habilidade de escrever em português, as médias das notas também crescem entre os grupos (tabela 29). Pelo gráfico 17, observa-se que, no tocante à distribuição, o grupo 1 e 2 se diferenciam pouco, sendo que o grupo 1 há maior concentração de notas do que no grupo 2. Observa-se também um comportamento semelhante entre o grupo de equilibrados e o de dominantes em português, com a maioria das notas entre 3 e 10. Já o grupo 5 tem somente notas 10.

Gráfico 16 – Notas de cada grupo na habilidade de ler em português



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 17 – Notas de cada grupo na habilidade de escrever em português



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise de algumas características dos grupos classificados conforme a dominância linguística, pode-se dizer que algumas variáveis parecem diferenciar mais esses grupos: (i) a idade de primeiro contato com a LS mostra uma clara diferenciação entre os grupos; (ii) as variáveis relativas às habilidades na língua oral também mostram uma diferenciação entre os cinco grupos. Entretanto, há variáveis que não mostraram clara diferenciação entre todos os grupos. As notas nas autoavaliações em Libras mostram uma diferenciação mais clara apenas para os dominantes em português. Observa-se também que, no tocante às variáveis relativas à autoavaliação da língua escrita, os bilíngues equilibrados e os dominantes em português tiveram um comportamento mais semelhante.

#### ***4.2.6 Fechamento***

Esta segunda seção do capítulo 4 teve o objetivo de apresentar os dados coletados com o QLSB, bem como as análises empreendidas. Inicialmente, exploraram-se os dados coletados conforme os diferentes módulos do QLSB – história, usos, proficiência e atitudes linguísticas, buscando oferecer uma ampla descrição das características dos bilíngues surdos participantes desta etapa da pesquisa.

Ao final desta seção, apresentou-se uma classificação dos bilíngues surdos conforme os escores no QLSB, numa tentativa de descrição dos perfis de dominância linguística desses bilíngues surdos. Conforme a proposta de escore apresentada, observam-se diferentes perfis de dominância global dos surdos, o que contradiz classificações dicotômicas. No entanto, é importante indicar a necessidade de construção de medidas objetivas de dominância cujas classificações possam ser cotejadas com as classificações mais globais, como a proposta aqui apresentada. Outro aspecto digno de menção é a importância de construção de questionários que explorem menos variáveis categóricas e mais variáveis contínuas, de forma a permitir análises estatísticas mais robustas.

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 5.1 Retomada dos objetivos da pesquisa

O presente trabalho pretendeu descrever o perfil linguístico de surdos bilíngues do par linguístico Libras-português. Para tanto, foram desenvolvidas duas etapas de pesquisa: (i) a primeira etapa compreendeu a condução de entrevistas semi-estruturadas com surdos adultos, com o objetivo de descrever, de forma exploratória aspectos ligados à história linguística dos participantes e os domínios de uso da Libras e do português no cotidiano; (ii) a segunda etapa se deu com a elaboração e a aplicação do Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB), bem como com a análise dos dados de 100 respondentes surdos, residentes em várias cidades do Brasil, especialmente do estado de Minas Gerais.

Para atingir o objetivo específico inicial de desenvolver um questionário linguístico para surdos, primeiramente foi realizada a revisão da literatura pertinente, inclusive de trabalhos que descrevem outros questionários usados com bilíngues. Em seguida, foram conduzidas entrevistas com participantes surdos e analisados os dados para a exploração de alguns aspectos específicos do bilinguismo dos surdos. A partir dessas etapas e considerando-se as diferentes dimensões do bilinguismo e da dominância linguística, procedeu-se à elaboração do QLSB. Como na proposta de Birdsong e colaboradores (2012), o questionário foi dividido em 4 diferentes módulos – história, proficiência, uso e atitudes linguísticas. Depois de elaborados todos os itens, foi desenvolvida a versão do questionário em Libras, sendo que na plataforma *Google Drive*, esse instrumento se encontra numa apresentação bilíngue, com a versão dos itens em vídeos em Libras e a versão em português escrito. Foi criado também um sistema de score, visando classificar os respondentes em termos de dominância global. O QLSB foi disponibilizado por meio da internet e divulgado principalmente por meio de e-mails e redes sociais. Finalmente, os dados foram extraídos da plataforma e analisados, conforme apresentamos ao longo do capítulo 4.

No que tange ao objetivo de descrever aspectos da história linguística dos participantes, foram analisadas as informações das entrevistas, bem como os dados dos respondentes do QLSB. Ressaltam-se que os participantes desta pesquisa são, em sua maioria, surdos pré-linguais, com surdez profunda ou severa. Como apontado intensamente na literatura (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011, entre outros), a maioria dos respondentes tem pais ouvintes e adquiriu Libras tardiamente, sendo que pouquíssimos participantes podem ser considerados nativos, ou seja, são filhos de surdos usuários de Libras e adquiriram a língua desde o nascimento, tendo acesso irrestrito à língua e podendo adquiri-la ao longo de um tempo e de etapas esperadas. Além dos surdos nativos e dos surdos com aquisição mais tardia de Libras como L1, há também surdos que adquiriram a Libras como L2, depois de terem adquirido o português e ficarem surdos com idade mais avançada.

Os principais contextos de aquisição da LS relatados foram a escola, seguida dos espaços das associações e cursos de Libras. É importante destacar ainda que as histórias escolares dos surdos são também bastante heterogêneas, alguns com acesso a contextos com maior prevalência de uso da Libras (por exemplo, escolas especiais ou de escolas comuns com muitos surdos), outros a contextos onde o português é a língua mais usada (como as escolas comuns), além de outros com experiências heterogêneas, alternando entre esses dois contextos. A maioria dos participantes tem 7 anos ou mais de contato com a comunidade surda.

Como se pode confirmar com a síntese sobre a história linguística dos participantes, o contexto biológico e familiar desses surdos torna complexa a aquisição de sua L1 (MAYBERRY, 2007). Tal situação expõe os surdos, especialmente os pré-linguais a riscos de privação linguística que podem ter consequências desastrosas no desenvolvimento global desses indivíduos (MAYBERRY; EICHEN, 1991; SACKS, 1998; GOLDFELD, 2002, entre outros). Considerando tais questões, fazem-se necessárias políticas linguísticas voltadas ao acolhimento da família e das crianças surdas, além da valorização da escola como espaço de contato com usuários de Libras e, conseqüentemente, de aquisição dessa língua, e a reafirmação da importância da educação bilíngue para as pessoas surdas (BRASIL, 2014).

Em relação ao objetivo de descrever e identificar os domínios de uso da Libras e do português por surdos, foram analisados os relatos dos surdos nas entrevistas, bem como as respostas aos itens do QLSB no que tange ao uso produtivo em interações face a face. Identificaram-se padrões de uso em que Libras e português se distribuem em diferentes domínios, bem como algumas especificidades do bilinguismo dos surdos. De modo geral, considerando a maioria em cada domínio em relação somente às línguas, pode-se dizer que a Libras é a língua dominante nos domínios amigos surdos e família imediata; já o português é a língua dominante nos domínios família de origem, trabalho e amigos ouvintes.

Considerando uma visão holística dos bilíngues e também a proposta do princípio da complementaridade, diferentes situações de bilinguismo vão gerar também diferentes demandas para os bilíngues. Estando os surdos em uma sociedade de maioria ouvinte, cuja língua oficial é o português, pode-se compreender porque, em muitos relatos, o português aparece como a língua dominante, especialmente em domínios em que o surdo não tem escolha – família de origem, trabalho, etc.. Porém, há que se considerar o número expressivo de relatos de uso simultâneo de sinais e fala, bem como de surdos que não marcaram opções apresentadas nos itens do QLSB, optando por descrever seus modos de comunicação, que evidenciam a natureza sensível e precária das interações entre surdos e ouvintes.

Para abordar tais questões, foram analisadas as respostas em relação ao uso produtivo e receptivo na comunicação dos surdos. De modo geral, observa-se que, em todos os domínios, há diferenças em termos de uso produtivo e receptivo. Porém, ao se comparar os domínios, observa-se que, em alguns, há maior “coerência” entre produção e recepção, sendo que o domínio com maior coerência é o domínio amigos surdos, seguido de família de origem e família imediata. Na análise dos relatos das entrevistas e também das questões abertas do QLSB, constatou-se a precariedade de algumas situações comunicativas vivenciadas pelos surdos e seus interlocutores, que necessitam recorrer a gestos, recursos tecnológicos, português escrito e alfabeto manual como apoio nas interações. Constatando-se as diferenças em termos de uso produtivo e uso receptivo e as dificuldades comunicativas dos surdos em vários domínios, confirma-se que a LS, por

ser a única língua acessível plenamente para os surdos, torna-se essencial para que eles tenham possibilidades de comunicação mais plenas e satisfatórias, podendo levar a certo nível de conforto linguístico.

No que tange ao uso simultâneo das duas línguas, esse foi relatado com muita frequência no caso dos participantes deste estudo. Juntamente com a (i) observação dos relatos sobre outros modos de comunicação usados pelos surdos e seus interlocutores (gestos, apoio de tecnologia, escrita na interação face a face, etc.), e (ii) as diferenças entre usos produtivos e receptivos, o uso simultâneo de sinais e fala compõe uma descrição de padrões de uso e conhecimento altamente complexos. Esses padrões estão relacionados a vários fatores, tais como o conhecimento real das línguas pelos surdos e o modo linguístico ativado (GROSJEAN, 2008). A sobreposição de línguas, ou seja, o uso simultâneo de sinais e fala relatados, indica que muitas vezes os surdos estão em modo bilíngue, como já constatado por Grosjean (2008). Em relação ao conhecimento real das línguas, pela análise realizada comparando-se dois grupos em termos de frequência de uso nos domínios estudados, não se observou evidência de diferenças de proficiência em Libras e português. Muito provavelmente, o que deve diferenciar o uso desse modo de comunicação entre surdos dominantes em Libras e surdos dominantes em português é a língua primária usada para prover o esquema sintático na sobreposição.

Além dos usos em interações face a face, buscou-se identificar, por meio da análise das entrevistas, práticas mais amplas de leitura e escrita da Libras e do português, além de práticas de uso de vídeos em Libras. Constatou-se que, mesmo não havendo um uso social expressivo da escrita de sinais entre os entrevistados, os vídeos em Libras são utilizados como forma alternativa a registros escritos do português em gêneros como artigos científicos, textos didáticos, convites, entre outros. Todos os participantes relataram assistir a vídeos em Libras na internet, ainda que nem todos se sintam confortáveis em postar vídeos. Porém, na maior parte das práticas de comunicação a distância e de leitura e escrita, o português é a língua mais utilizada. Essa situação é particularmente interessante para se refletir sobre como as línguas se distribuem nos diferentes domínios de uso e como as modalidades sinalizada, oral e escrita são usadas nesses domínios. O português acaba sendo a língua da escrita em vários domínios, devido à falta de um sistema de escrita de sinais suficientemente difundido. Porém,



como já se disse, a Libras também passa a ser utilizada por meio de vídeos veiculados principalmente pela internet, o que tem propiciado o desenvolvimento de diferentes gêneros textuais em Libras.

Em relação ao objetivo proposto de avaliar se o princípio da complementaridade se aplica à situação de bilinguismo vivenciada por surdos bilíngues do par linguístico Libras-português, buscou-se analisar os relatos dos surdos entrevistados sobre o uso da Libras e do português em diferentes domínios, bem como os dados dos respondentes do QLSB. De modo geral, pode-se dizer que a Libras e o português assumem diferentes funções para os surdos bilíngues, sendo utilizadas conforme diferentes objetivos, domínios e pessoas, como propõe o princípio da complementaridade. Porém, conclui-se que há algumas especificidades a serem consideradas. Inicialmente, ressalta-se que uma das premissas do princípio da complementaridade é que o uso das línguas vai possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, considerando-se inclusive que, se uma língua é mais utilizada, mais chances de se desenvolverem as propriedades linguísticas para os propósitos necessários (vocabulário especializado, variedade estilística, entre outros) (GROSJEAN, 2008, 2013, 2016). Essa premissa considera que o uso implica no desenvolvimento de habilidades, o que não se confirma no caso do uso da modalidade oral do português pelos surdos.

Assim, uma das diferenças dos bilíngues surdos é que certas habilidades na língua oral podem nunca ser completamente desenvolvidas, como a produção e a compreensão oral (GROSJEAN, 2008), dependente da leitura labial que, por sua vez, não é considerada um meio de interação consistente e confortável para os surdos. De maneira mais geral, pode-se falar das possibilidades de uso das modalidades envolvidas – Libras na modalidade sinalizada ou escrita e português oral ou escrito, questões essas que não podem ser ignoradas e que, de alguma forma, diferenciam os bilíngues surdos de outros bilíngues. Ressaltam-se as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias no que tange ao uso do português escrito e ao uso da LS não presencial.

Soma-se a isso, como já dissemos antes, outra característica já mencionada acima – a complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas. Ressalta-se nesta pesquisa o uso de sobreposição das línguas, o que, de alguma forma, evidencia a ativação

simultânea das duas línguas e também serve a propósitos comunicativos dos surdos, em determinadas situações e com determinados interlocutores. O princípio da complementaridade, até onde vai nosso conhecimento, não considera o uso massivo de mesclas linguísticas, tão presentes no bilinguismo intermodal no caso de surdos e de ouvintes (BAKER; VAN DEN BOGAERDE, 2008; EMMOREY et al., 2005; EMMOREY et al., 2008; QUADROS et al., 2016; SOUSA; QUADROS, 2012).

Todas essas especificidades do bilinguismo dos surdos apontam para a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre as funções das línguas para esses bilíngues (sejam funções internas, como pensar, sonhar, contar, etc., sejam funções externas, como falar sobre determinados tópicos, realizar certas atividades, etc.), assim como para a necessidade de pesquisas sociolinguísticas e psicolinguísticas mais amplas, inclusive sobre os padrões de uso de mesclas, como a sobreposição de línguas em bilíngues surdos.

Já em relação ao objetivo de descrever os níveis de proficiência relatados, observa-se que os participantes desta pesquisa declararam boas habilidades de uso da LS, com a maioria se atribuindo nota 9 ou mais nas habilidades de sinalizar e de compreender LS. Pela análise de correlação, constatou-se a ausência de correlação estatisticamente significativa entre idade de primeira exposição e habilidades em Libras, o que diverge de estudos que apontam o forte impacto do fator idade no desenvolvimento da proficiência linguística (BOUDREAULT; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY; EICHEN, 1991; MAYBERRY, 2007; MORFORD; MAYBERRY, 2000; QUADROS; CRUZ, 2011). Na análise posterior para verificar se os participantes se autoavaliaram de forma diferenciada, considerando dois grupos – com idade mais precoce e com idade mais tardia de início de exposição – também não se observou diferença estatisticamente significativa para as médias dos dois grupos na habilidade de sinalizar e na habilidade de compreender a sinalização. Essa ausência de correlação e a não diferenciação das médias de notas dos dois grupos, em contraponto ao impacto do fator idade relatado na literatura, pode indicar que as notas dos respondentes não refletem a proficiência, mas sim certo nível de adesão ao grupo, o que está mais relacionado a questões atitudinais.

É digno de comentário também que metade dos participantes se atribuíram notas 7 ou mais para as habilidades de uso da escrita de sinais. Esse número de participantes pode ser um reflexo da divulgação dos sistemas de escrita de sinais, especialmente o SW, nos últimos anos e também, no caso da amostra desta pesquisa, pode estar relacionado aos níveis mais altos de instrução dos participantes, já que tal sistema tem sido bastante divulgado nos meios acadêmicos.

Em relação à autoavaliação das habilidades em português, os participantes se atribuíram melhores notas na modalidade escrita do que na modalidade oral. Para os aprendizes surdos de português como L2, o desenvolvimento ou a manutenção das habilidades de fala e de leitura labial dependem de tratamento fonoaudiológico, diferentemente das habilidades de ler e escrever que não demandam tratamento, podendo ser desenvolvidas por meio da visão, desde que adotadas metodologias específicas de ensino de L2.

Já no tocante ao objetivo proposto de descrever perfis de dominância linguística dos surdos, os resultados obtidos com a aplicação do QLSB permitiu a identificação de diferentes perfis de dominância entre os surdos, o que se distancia de classificações dicotômicas em que surdos são considerados dominantes em LS e ouvintes, em língua oral. Apesar de haver mais participantes dominantes em LS do que em português, observa-se bastante variedade entre os surdos, com diferentes níveis de dominância nas duas línguas ou mesmo uma tendência a um bilinguismo mais equilibrado no que tange à dominância global. Porém, esse número maior de surdos considerados dominantes pela classificação do QLSB confirma outras pesquisas que destacam a LS como a “língua mais natural e acessível” aos surdos (KLATTER-FOLMER et al., 2006), podendo “conduzir por si mesma a uma comunicação mais confortável” (STEWART, 1985).

## **5.2 Contribuições do estudo**

Este estudo contribuiu com o desenvolvimento de um instrumento, a saber o QLSB, com vistas à descrição de surdos bilíngues, especialmente seus perfis de dominância global. Por considerar o bilinguismo e a dominância, como construtos multifacetados, o

instrumento desenvolvido nesta pesquisa permitiu a exploração inicial de várias dimensões da experiência bilíngue dos surdos usuários de Libras e português. Sendo assim, o estudo também contribuiu com a descrição de aspectos do bilinguismo dos surdos ainda pouco explorados no contexto brasileiro, tais como: (i) a questão da distribuição das línguas em domínios de uso e a observação dos modos comunicativos escolhidos pelos surdos em função da situação em que se encontra; (ii) os perfis de dominância em relação ao uso das línguas e os perfis de dominância global. Ao analisar o bilinguismo dos surdos no contexto brasileiro, o trabalho também permitiu a discussão de aspectos comuns e específicos desse tipo de bilinguismo.

Sendo assim, pode-se dizer que os resultados desta pesquisa contribuem com os estudos na área do Bilinguismo, especialmente com a compreensão do bilinguismo dos surdos. Também põe em evidência um tipo de bilinguismo presente no Brasil, onde o mito do monolingüismo ainda é um empecilho para o reconhecimento dos direitos de muitas minorias linguísticas. Potencialmente, então, o presente trabalho pode trazer contribuições para a comunidade surda, podendo auxiliar na definição de políticas linguísticas e educacionais.

### **5.3 Limitações do estudo**

Sendo a dominância um construto relativo, o que implica na comparação das línguas dos bilíngues, a avaliação da dominância no caso do bilinguismo dos surdos apresenta alguns desafios em termos de possibilidades de comparação de aspectos relativos aos usos linguísticos. No caso do desenvolvimento do questionário linguístico, encontramos várias dificuldades em contemplar, de forma paralela nas duas línguas, aspectos que envolvem uso da língua na comunicação face a face e uso na escrita, já que no bilinguismo dos surdos encontramos algumas especificidades no que tange ao uso das modalidades envolvidas (sinalizada, escrita e falada). Por exemplo, num questionário para bilíngues do inglês-português, Valadares (2017) avaliou, por meio de um questionário, a frequência relativa das práticas de letramento realizadas pelos bilíngues em cada uma das línguas. No caso dos surdos, tal comparação não é operacionalizável tendo em conta que ainda não podemos dizer que a escrita de sinais e o uso de vídeos

em Libras se constituam como contraparte à escrita do português no sentido de permitir o uso irrestrito desses registros nos vários domínios de uso.

Outro ponto importante diz respeito à dominância linguística na perspectiva do uso das línguas. Os estudos sobre princípio da complementaridade comparam não só o número de domínios em que se usam as línguas, mas também a frequência relativa das línguas em cada domínio. Neste estudo, este aspecto da frequência não pôde ser avaliado devido a algumas especificidades do bilinguismo dos surdos, bem como a limitações no tamanho do instrumento geradas pela necessidade de um módulo mais detalhado sobre a história linguística dos participantes, e do uso de vídeos em Libras, cujo processamento é diferente em relação à adaptação do ritmo de leitura e pode demandar mais tempo dos respondentes.

No que tange à amostragem dos participantes, como se explicou anteriormente, a auto-seleção em questionários *on-line* traz implicações para a amostragem no tocante ao perfil socioeconômico (WILSON; DEWAELE, 2010). No caso desta pesquisa, houve a predominância de respondentes com perfis de escolarização mais altos e de professores/ instrutores de Libras, o que sabemos não ser a realidade da comunidade surda que historicamente vem sendo excluída dos processos de escolarização, especialmente em níveis mais altos como o ensino superior ou a pós-graduação. Além do impacto da auto-seleção, esse perfil de participantes pode ter-se delineado devido às formas de divulgação, especialmente na comunidade acadêmica e pela rede de contatos da autora.

Tendo em conta os resultados apresentados especialmente na seção sobre os perfis de proficiência dos surdos desta amostra, particularmente a falta de correlação entre as notas das autoavaliações e variáveis como idade de início de exposição e tempo de exposição à LS, fazem-se necessárias medidas objetivas de proficiência e dominância para surdos adultos bilíngues do par Libras-português. Destaca-se que diferentes medidas são importantes em termos de permitir comparações entre possíveis classificações dos bilíngues (TREFFERS-DALLER, 2015; BEDORE et al., 2012). A título de complementação, no caso de medidas objetivas de dominância de surdos bilíngues, há também bastantes desafios, já que as pesquisas não poderão recorrer facilmente a

paradigmas comumente usados com bilíngues ouvintes, tendo em conta o impedimento auditivo dos surdos no caso de paradigmas que usam a língua oral, bem como a falta de um sistema de escrita suficientemente difundido, no caso de processamento da língua escrita. Soma-se a esses desafios a distância estrutural das duas línguas.

Os resultados relatados nesta tese e a análise empreendida – especialmente da complexidade dos padrões de uso e de conhecimento das línguas por esses bilíngues e da complexidade de questões sociais e biológicas que cercam a surdez – evidenciam a importância do desenvolvimento de estudos futuros sobre dominância linguística de surdos bilíngues que unam aspectos linguísticos e não linguísticos. A condição da surdez tem impacto na dominância dos surdos, dado o conforto linguístico e o uso mais natural da LS. Porém, outras experiências linguísticas desses bilíngues também podem impactar a forma como eles usam e processam suas duas línguas, levando, portanto, a uma grande diversidade de experiências. Em termos de avaliação de componentes linguísticos, estudos futuros poderão avaliar, por meio de ferramentas diversas, diferentes níveis linguísticos, tendo em conta o caráter multifacetado do construto dominância. Os estudos sobre diversidade lexical de bilíngues surdos, por exemplo, podem ser uma interessante porta de entrada para a avaliação do componente linguístico da dominância desses bilíngues. Esses estudos permitem avaliar, mesmo com a distância estrutural entre as línguas e com a ausência de instrumentos de avaliação de proficiência standardizados, a gama de palavras empregadas em textos orais e escritos por meio da lematização dos dados (TREFFERS-DALLER; KORYBSKI, 2015), o que poderia ser eficaz no tratamento dos dados em português e em Libras, dada a complexidade dos sistemas flexionais de ambas as línguas. São direções que pretendemos trilhar como desdobramento desta tese.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, R. Language Contact and Borrowing. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012. p. 841-862.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDREWS, J. F.; RUSHER, M. Codeswitching Techniques: evidence-based instructional practices for the ASL/English Bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*, vol.155, n.4, p.407-424, 2010.
- ANN, J. 2001. Bilingualism and Language Contact. In: LUCAS, C. (ed.) *The Sociolinguistics of Deaf Communities*. New York: Cambridge University Press, 2001. p.33-60.
- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BERENT, G.P. Sign Language – Spoken Language Bilingualism and the Derivation of Bimodally Mixed Sentences. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. 2. ed. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2013, p. 351-374.
- BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica do absurdo*. 1999. 322 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- BIRDSONG, D. Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, n.27, p.46-49, 2006.
- BIRDSONG, D. Dominance and Age in Bilingualism. *Applied Linguistics*, v. 35, n. 4, p. 374-392, 2014.
- BIRDSONG, D. Dominance in bilingualism: Foundations of measurement, with insights from the study of handedness. In: TREFFERS-DALLER, J.; SILVA CORVALAN, C. (Eds.). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p.85-105.
- BIRDSONG, D.; GERTKEN, L.M.; AMENGUAL, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>>.
- BOTELHO, P. Educação Inclusiva para Surdos: Desmistificando pressupostos. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1999, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Internacional Sociedade Inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 1999. p. 1-5.
- BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOUDREAULT, P.; MAYBERRY, R. I. Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, v. 21, n. 5, p. 608–635, 2006.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Distrito Federal, Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 31 jan. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. In: BRASIL. *Presidência da República*. Presidência da República Federativa do Brasil. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>.

BURNS, S.; MATTHEWS, P.; NOLAN-CONROY, E. Language attitudes. In: LUCAS, C. (ed.) *The Sociolinguistics of Deaf Communities*. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 181-215.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.), *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008, p. 151-163.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. Parte 1: *SignWriting*: como escrever a articulação visível dos sinais da Libras. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012. Vol. 1., p. 168-171.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. (Tele)avaliando o desenvolvimento da competência de leitura em ouvintes e surdos de escolas especiais e comuns: o estado da arte. In: MIOTTO, E. C.; LUCIA, M. C. S.; SCAFF, M. (Org.), *Neuropsicologia e as interfaces com as neurociências*. São Paulo, SP: HCUSP, 2007, p. 229-240.

CARNEIRO, L. T. Produção lexical de duas crianças usuárias de implante coclear. *ReVEL*. v. 9, n. 17, p. 289-304, 2011.

CARROLL, R.; LUNA, D. The other meaning of fluency: Content accessibility and language in advertising to bilinguals. *Journal of Advertising*, 40 (3), 73-84, 2011.

COSTA, D. A. F. A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional. 2001.



Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, J. M. da. *Leitura e compreensão de expressões metafóricas por surdos sinalizadores*. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTELLO, B.; FERNÁNDEZ, J.; LANDA, A. O sinalizante nativo não-(existente): pesquisa em língua de sinais em uma pequena população surda. In: *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais – Coletânea de trabalhos apresentados em “9 Theoretical Issues In Sign Language Research Conference”*. Florianópolis (SC), Brasil, 2006. p. 351-366.

CRUZ, C.; PIZZIO, A.; QUADROS, R. Avaliação da discriminação fonêmica do português brasileiro e da Língua de Sinais Brasileira em crianças ouvintes bilíngues bimodais e em crianças surdas usuárias de implante coclear. *Revista da ABRALIN*. v. 14, n.1, jan./jun., p. 337-360, 2015. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/42824/25976>. Acesso em: 02 jul. 2016.

CSIZÉR, K.; DÖRNYEI, Z. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89, 1, p.19-36, 2005.

CSIZÉR, K.; KONTRA, E.; PINIEL, K. An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf and hard-of-hearing learners in Hungary (2015). *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLT)*, vol. 5, n.2, p. 231-249, 2015.

DAVIDSON, K; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Spoken English Language Development in Native Signing Children with Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. v. 19, n. 2, p. 238-250, 2014.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; ANTONIO, F. de L.; BERTI, L. C. Perfil audiológico e habilidades auditivas em crianças e adolescentes com perda auditiva. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 39 (1): p. 10-20, mai.-ago. 2010.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K; NÉMETH, N. Background Information and Theory. In: DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K; NÉMETH, N. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006, cap. 1, p.1-21.

DUFFY, J. T. *Dez razões para permitir que a criança surda seja exposta à ASL*. Trad. Carla Valentini. Revisão – Ronice M. de Quadros. Texto em português publicado em material didático da FENEIS. [1987 / s/d].

DUNN, A. L.; FOX TREE, J. E.A quick, gradient Bilingual Dominance Scale. *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 12, p.273-289, 2009.

EDWARDS, J. Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. 2<sup>nd</sup> Edition. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2013, p. 5-25.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 11, n. 01, p. 43 – 61, mar. 2008.

EMMOREY, K.; GIEZEN, M. R. ; GOLLAN, T. H. Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 19, n. 2, p.233-242, mar. 2016.

EMMOREY, K.; PETRICH, J. A. F.; GOLLAN, T. H. Bimodal Bilingualism and the Frequency-Lag Hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.18, n. 01, p.1-11, jan. 2013.

FARIA, S. P. A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos. 2003. 310f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

FELIPE, T. A. Bilingüismo e Surdez. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 14, p. 101-112, jul./dez. 1989.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: Fonseca, M. S. V.; Neves, M. F. *Sociolingüística*. Trad. Maria da Glória Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Eldorado, [1959] 1974, p. 99-117.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 2, p. 59-81.

FERNÁNDEZ, E. M. *Bilingual sentence processing: Relative clause attachment in English and Spanish*. Amsterdam, NL: John Benjamins, 2003.

FLEGE, J. E.; MACKAY, I. R. A.; PISKE, T. Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics*, n. 23, p. 567–598, 2002.

GRANENA, G.; LONG, M. H. Age of onset, length of residence, aptitude and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), p. 311-343, 2013.

GERTKEN, L. M., AMENGUAL, M., & BIRDSONG, D. Assessing language dominance with the bilingual language profile. In: LECLERCQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (org.) *Measuring L2 Proficiency: Perspectives from Second Language Acquisition*. Bristol, UK/Towanda, NY: Multilingual Matters, 2014, p.208-225.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLLAN, T.H.; WEISSBERGER, G. H; RUNNQVIST, E.; MONTOYA, R. I.; CERA, C.M. Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 15, p. 594-615, 2012.

GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies*, vol. 77, p. 307-320, 1992.

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: Asher, R. (ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. p.1656-60.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.1, n. 2, p. 131-149, 1998.

GROSJEAN, F. *Studying Bilinguals*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A Short Introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA: Willey-Blackwell, Inc., 2013. p. 5-25.

GROSJEAN, F. The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In: TREFFERS-DALLER, J.; SILVA CORVALAN, C. (Eds.). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p.66-84.

HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. *Bilinguality & Bilingualism*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p. 113-207.

HOFFMEISTER, R. J. A Piece of the Puzzle: ASL and comprehension in Deaf Children. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Cap. 9, p. 143-163.

HULSTIJN, J. H. Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment. *Language Assessment Quarterly*, v. 8, n. 3, p. 229-249, 2011.

HULSTIJN, J. H. The construct of language proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 15, p.422-433, 2012.

HULSTIJN, J. *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015.

KLATTER-FOLMER, J.; VAN HOUT, R.; KOLEN, E.; VERHOEVEN, L. Language Development in Deaf Children's Interactions with Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 11, n. 2, p. 238-251, 2006.

KUSHALNAGAR P, HANNAY H. J, HERNANDEZ A. E. Bilingualism and attention: a study of balanced and unbalanced bilingual deaf users of American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 15, n. 3, p. 263–273, 2010.

LAZAREV, V.; PRAVIKOVA, L. The North Caucasus bilingualism and language identity. In: COHEN, J.; MCALISTER, K. T.; ROLSTAD, K.; MACSWAN, J. (eds): *ISB4: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, p. 1309–27, 2005.

LEE, D. M. Are there really signs of diglossia? Reexamining the Situation. *Sign Language Studies*, v. 35, p. 127–152, 1982.

LEITE, E. M. C. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

LEITE, T.; MCCLEARY, L. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (orgs.) *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2009, p. 241-276.

LI, P. Successive language acquisition. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA: Willey-Blackwell, Inc., 2013. p. 145-167.

LI, P.; SEPANSKI, S.; ZHAO, X. Language history questionnaire: A web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, v. 38, p. 202-210, 2006.

LI, P.; ZHANG, F.; TSAI, E.; PULS, B.. Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 17, p. 673-680, 2014.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M.; PICHLER, D. C.; FIELDSTEEL, Z. Language choice in bimodal bilingual development. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, p.1-15, out. 2014.

LINHARES, M. A.; ALENCAR, C. N. de. Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 492-518, 2016.

LIM, V. P. C.; LIOW, S. J. R.; LINCOLN, M.; CHAN, Y. H.; ONSLO, M. Determining language dominance in English–Mandarin bilinguals: Development of a self-report classification tool for clinical use. *Applied Psycholinguistics*, 29, 389–412, 2008.

LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605-621, 2013.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: WEI, L. (Ed.). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000. p. 22-52.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H.; KAUSSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and

multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 50, n.4, p.940-967, 2007.

MARQUES, R. R. ; OLIVEIRA, J. S.A Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: *III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 2012, Florianópolis. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de Libras, 2012. Disponível em:[http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012\\_metodologias\\_traducao\\_marquesoliveira.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf). Acesso em: 12 de setembro de 2016.

MASSONE, M. I.; MARTÍNEZ, R. A. Argentine Sign Language. In: JEPSEN, J. B.; DE CLERCK, G.; LUTALO-KIINGI, S.; MCGREGOR, W. B. (Eds.) *Sign Languages of the World – A Comparative Handbook*. Berlin: De Gruyter, 2015. p. 71-103.

MAYBERRY, R. Second language learning of sign languages. In: WOOL, B. (ed.). *Sign Language. Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford: Elsevier, 2006. p. 7433-746

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, v. 28, p. 537–549, 2007.

MAYBERRY, R. I.; EICHEN, E. B. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 30, 486-512, 1991.

MARSCHARK, M; SARCHET, T; TRANI, A. Effects of Hearing Status and Sign Language Use on Working Memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 21, p. 148–155, 2016.

METZ, D. E.; CACCAMISE, F.; GUSTAFSON, M. S. Criterion Validity of the Language Background Questionnaire: a self-assessment instrument. *Journal of Communication Disorders*, vol. 30, p. 23-32, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Revista Pedagógica do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa (Língua Portuguesa). Juiz de Fora, Brasil, v. 1, jan./dez. 2013.

MORALES-LÓPEZ, E.; ALIAGA-EMETRIO, D.; ALONSO-RODRÍGUEZ, J. A.; BOLDÚ-MENASANCH, R. M.; GARRUSTA-RIBES, J.; GRASS-FERRER, V. Deaf People in Bilingual Speaking Communities: The Case of Deaf People in Barcelona. In: LUCAS, C. (ed.) *Turn-Taking, Fingerspelling, and Contact in Signed Languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. p. 107-155.

MORFORD, J.; MAYBERRY, R. I.A Reexamination of "Early Exposure" and Its Implications for Language Acquisition by Eye.In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Cap. 7, p. 111-127.

NASCIMENTO, C. B. do. Alfabeto Manual da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS): uma fonte produtiva para importar palavra da língua portuguesa. *Revista Trama*, Paraná, v. 7, n. 14, p. 33 – 55, 2º Semestre de 2011.

OLIVEIRA, G. M. de. Prefácio. In: CALVET, L-J. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. p. 7-10.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez Infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, vol. 68, n. (3), parte 1, p. 417-23, maio /junho 2002.

ORMEL, E.; GIEZEN, M. Bimodal Bilingualism Cross-Language Interaction: Pieces of the Puzzle. In: MARSCHARK, M.; KNOORS, H.; TANG, G. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press, 2014.p.74-101.

PASQUALI, L. *Psicometria: Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAVLENKO, A. Stop Doing That, IaKomuSkazala!': Language Choice and Emotions in Parent/ Child Communication. *J. of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 25, No. 2&3, 2004. p.179-2013.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 47-55.

PLAZA-PUST, C. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012. p.949-979

PLAZA-PUST, C. Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Eds.). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press, 2014. p.23-53.

PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. In: PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. (Eds.). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: Benjamins, 2008, p.333-379.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

QUADROS, R. M. de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, jul. 1997, Rio de Janeiro. Anais...* Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997b, p.70-87.

QUADROS, R. M. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.) *Surdez e bilingüismo*. 1ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005. v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (org.). *Estudos da língua brasileira de sinais*. Série Estudos da Língua de Sinais. V. I. Florianópolis: Insular, 2013. p.15-36

QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M. de.; FINGER, I. *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 45-82.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2017.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 25, p.19-25, 2006.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas de bilíngues bimodais. *Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto*. Vol. 11, p. 139-160, 2016.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. R.; SOUSA, A. N. de. Mosaico da Linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. Vol.16, n.1, pp.1-24, 2016.

ROGERS, K. D.; YOUNG, A.; LOVELL, K.; EVANS, C. The Challenges of Translating the Clinical Outcomes in Routine Evaluation–Outcome Measure (CORE-OM) Into British Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 18, n.3, p.287-298, July 2013.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SARCHET, T.; MARSCHARK, M; BORGNA, G.; CONVERTINO, C.; SAPERE, P.; DIRMYER, R. Vocabulary Knowledge of Deaf and Hearing Postsecondary Students. *J Postsecond Educ Disabil.*, vol. 27, n.2, p. 161–178, 2014.

SILVA, G. M. *Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 2010. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, I. *As Representações do Surdo na Escola e na Família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”*. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SILVA, S. G. de L. da. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SILVA, S. G. de L. da. *Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SHOOK, A.; MARIAN, V. Language Processing across Modalities: insights from bimodal Bilingualism. *Cognitive Sciences*, Volume 5, n. 1, p. 57-98, 2010.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110.

SOUSA, A. N.; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 327-346, 2012.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 10, n.1, p. 3-37, [1960] 2005.

STRONG, M.; PRINZ, P. Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. R. (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Cap. 8, p.131-141.

TANG, G. Bimodal bilingualism: Factors yet to be explored. *Bilingualism: Language and Cognition*. vol. 19, n. 02, p. 259 – 260, March 2016.

TREFFERS-DALLER, J. Operationalizing and measuring language dominance. *International Journal of Bilingualism*, vol 15, n. 2, p. 147-163, 2011.

TREFFERS-DALLER, J. Language dominance: the construct, its measurement and its operationalization. In: TREFFERS-DALLER, J.; SILVA CORVALAN, C. (Eds.). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p.235-265. Versão aceita para publicação disponível em: <http://centaur.reading.ac.uk/39020/>

TREFFERS-DALLER, J.; KORYBSKI, T. Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals. In: SILVA-CORVALAN, C.; TREFFERS-DALLER, J. (eds). *Language dominance in bilinguals: issues of measurement and operationalization*. Cambridge University Press, Cambridge, 2015. p. 106-133. Versão aceita para publicação disponível em: <http://centaur.reading.ac.uk/39019/>

URBINA, S. *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALADARES, M. G. P. de F. *Padrões Emergentes de Dominância Linguística em Português e Inglês: o impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros falantes de língua inglesa como L2*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.



WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. 2<sup>nd</sup> Edition. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2013, p. 26-51.

WILSON, R.; DEWAELE, J. M. The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, v. 26, n. 1, p. 103-123, 2010.

WOLL, B.; MACSWEENEY, M. Let's not forget the role of deafness in sign/speech bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*. vol. 19, n. 02, p. 253-255, mar. 2016.