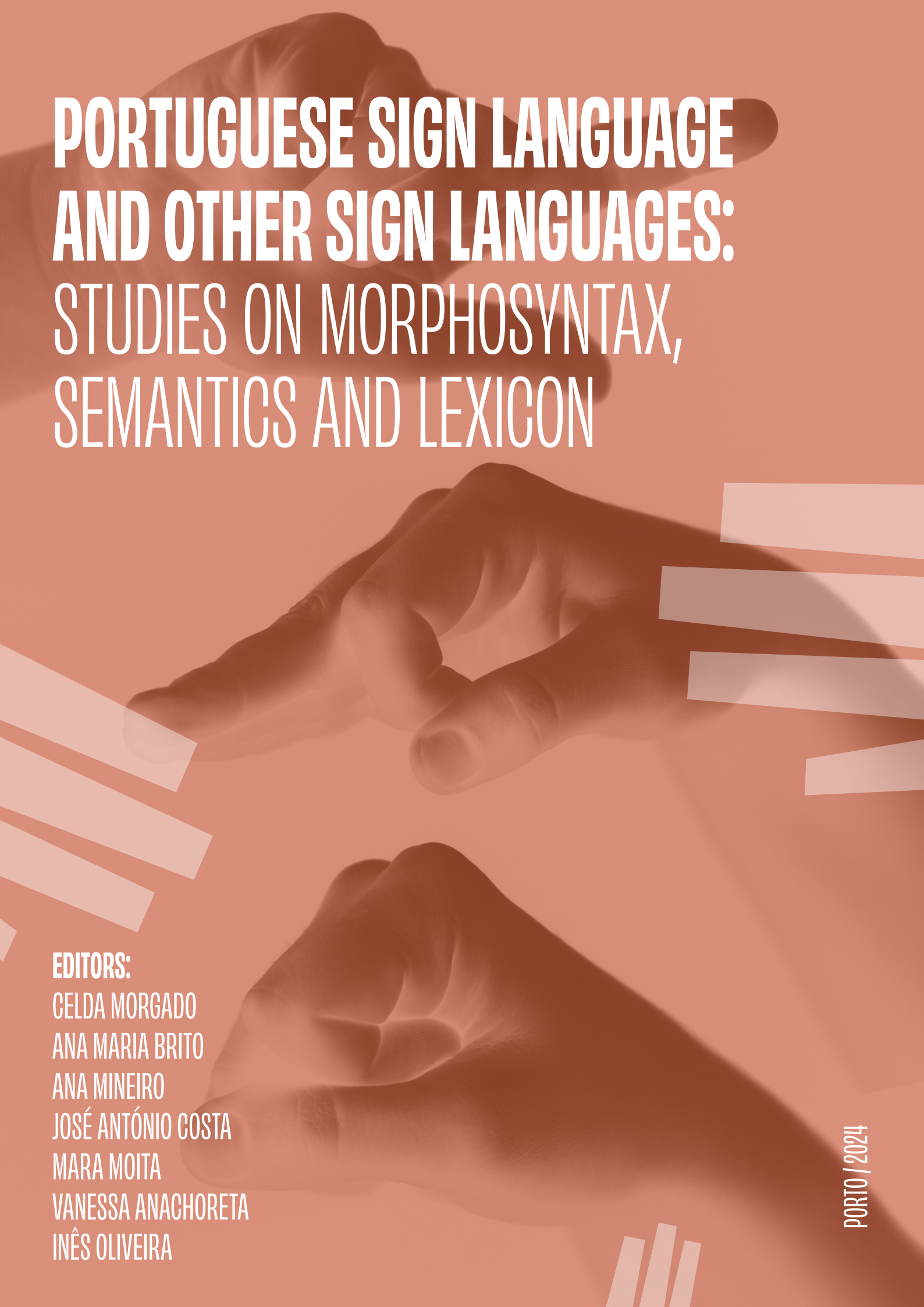




PORTUGUESE SIGN LANGUAGE AND OTHER SIGN LANGUAGES: STUDIES ON MORPHOSYNTAX, SEMANTICS AND LEXICON

EDITORS:

CELDA MORGADO
ANA MARIA BRITO
ANA MINEIRO
JOSÉ ANTÓNIO COSTA
MARA MOITA
VANESSA ANACHORETA
INÊS OLIVEIRA

PORTO / 2024

**PORTUGUESE SIGN LANGUAGE
AND OTHER SIGN LANGUAGES:
STUDIES ON MORPHOSYNTAX,
SEMANTICS AND LEXICON**

PORTO / 2024

FICHA TÉCNICA

Título / Title

Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon

Editores / Editors

Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Centro de Investigação e Inovação em Educação do Politécnico do Porto (InED), Escola Superior de Educação (ESE/P.PORTO), Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa (FCSE/UCP).

Organizadores / Editors

Celda Morgado, Ana Maria Brito, Ana Mineiro, José António Costa, Mara Moita, Vanessa Anachoreta e Inês Oliveira

Citação / Citation form

Morgado, C., Brito, A. M., Mineiro, A., Costa, J.A., Moita, M., Anachoreta, V. & Oliveira, I. (2024). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon*. CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP.

Capa / Cover: Gabinete de Imagem da Escola Superior de Educação/P.PORTO

Design gráfico / Graphic design: Vanessa Anachoreta

Ano: 2024

ISBN: 978-989-9193-50-5

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/por>

Os textos desta publicação foram sujeitos à avaliação.

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/00022/2020» (DOI: 10.54499/UIDB/00022/2020) e apoiada pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e pela Faculdade de Ciências da saúde e Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Organização, financiamento e apoio



ÍNDICE

Preâmbulo	06
Foreword	10
It's the little things that count... morphology in interpreting <i>Bepie van den Bogaerde</i>	14
Cleft <i>wh</i> -questions as a type of non-canonical questions in Catalan Sign Language (LSC) <i>Josep Quer & Giorgia Zorzi</i>	30
From question to subordination: exploring the emergence of a complementizer in Brazilian Sign Language <i>Alessandro Vasconcelos & Angélica Rodrigues</i>	49
Tongue protrusion as a negation strategy: new data from a small sign language in Brazil (Tiros/MG) <i>Lúcio Amorim, Angélica Rodrigues & Anderson Almeida-Silva</i>	69
Os quantificadores cardinais incorporados nas línguas gestuais e na língua gestual portuguesa <i>Neide Gonçalves, Celda Morgado & Mara Moita</i>	82
Calendric terms in Libras <i>Ronice Müller de Quadros, Deonísio Schmitt & Juliana Lohn</i>	103
"A LIBRAS é legal": o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais <i>Vanessa Anachoreta</i>	133
A Língua Gestual Portuguesa na educação de surdos: um olhar sobre a política e a prática bilingue <i>Jorge Pinto</i>	157
Lista de autores	177

PREÂMBULO

A publicação que agora se inicia contém alguns textos relativos a trabalhos apresentados no *IV Encontro sobre Morfossintaxe da LGP e de outras línguas de sinais* (LGPMyntax-2023), que teve lugar no Porto, nos dias 16 e 17 de novembro de 2023, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, uma organização conjunta do Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE/IPP) e da Faculdade de Ciências da Saúde e da Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (FCSE/UCP).

É com enorme satisfação que temos organizado no Porto encontros internacionais sobre línguas gestuais ou de sinais. Além de esses encontros (realizados em 2015, 2018, 2020, 2023) terem sido uma ocasião de debate entre investigadores oriundos de vários países (entre outros, Brasil, Espanha, Itália, Países Baixos, Portugal, Turquia), pensamos que têm contribuído para um avanço efetivo do conhecimento sobre estas línguas. As várias publicações, sobre a forma de revistas e livros, demonstram o nosso empenho em contribuir para uma melhor compreensão dos elementos e do funcionamento destas línguas.

Sabemos bem que as línguas gestuais manifestam propriedades universais das línguas, mas também são caracterizadas por propriedades que advêm da modalidade manuovisual e da simultaneidade de elementos manuais e não manuais, entre outros aspetos. Por essa razão, estudar as línguas gestuais é um caminho científico desafiante e estimulante. Não só do ponto de vista teórico e descritivo, mas também do ponto de vista do ensino de língua e da formação de intérpretes e tradutores. Neste contexto, optámos, neste *IV Encontro*, por ter entre nós uma linguista que, desde há muito, tem experiência na formação de intérpretes (de línguas orais para línguas gestuais e vice-versa).

Assim, a Prof.^a Beppie van den Bogaerde introduz esta edição com o texto *It's the little things that count... morphology in interpreting*, no qual mostra que os marcadores fonológicos e morfológicos produzidos na face, no corpo e também nas mãos revelam importância gramatical na compreensão das línguas gestuais e

na interpretação / tradução das mesmas e defende que o conhecimento morfológico profundo e a análise de estruturas morfossintáticas são determinantes para a qualidade do trabalho de interpretação.

Como conferência de abertura do *IV Encontro*, o Prof. Josep Quer, em coautoria com Giorgia Zorzi, apresenta um estudo intitulado *Cleft wh-questions as a type of non-canonical questions in Catalan Sign Language (LSC)*. Neste estudo, após uma breve síntese sobre propriedades das línguas orais e gestuais, as interrogativas parciais clivadas na Língua de Sinais Catalã (LSC) são analisadas sintaticamente como um tipo de interrogativas não canónicas. Os autores propõem que, ao contrário da estrutura proposta para a Língua de Sinais Americana por Abner (2011), a interrogativa clivada da LSC apresenta-se como uma estrutura formada por uma oração topicalizada e uma oração copulativa, em que o movimento do elemento-Q acontece no interior da oração copulativa.

Seguem-se seis textos que tratam de vários aspetos da sintaxe, da semântica e do léxico de línguas gestuais, assim como de questões relacionadas com o seu ensino.

No texto *From question to subordination: exploring the emergence of a complementizer in Brazilian Sign Language*, Alessandro Vasconcelos e Angélica Rodrigues estudam diferentes usos do sinal  na Língua Brasileira de Sinais (sinal correspondente a *what* em inglês e a *que/ o que* do português), considerando o seu estatuto categorial quer como pronome interrogativo quer como complementador em orações completivas. Tomando como ponto de partida dois *corpora* naturalísticos com pares pergunta/resposta e contendo interrogativas plenas, semirretóricas e retóricas, os autores defendem que há um *continuum* sincrónico de estádios de gramaticalização, que explica o uso do sinal como complementador.

No texto *Tongue protrusion as a negation strategy: new data from a small sign language in Brazil (Tiros/MG)*, Lúcio Amorim, Angélica Rodrigues e Anderson Almeida-Silva analisam uma língua gestual minoritária, a Língua Gestual de Tiros (TSL), falada no Brasil por 21 indivíduos numa pequena região do estado de Minas Gerais, Brasil. Neste trabalho, analisa-se a protrusão da língua como uma marca não manual que se sobrepõe aos gestos e que funciona como negação, assumindo que,

em outras línguas, essa marca não manual pode ter outra função ou outra interpretação que não a de negação, de acordo com a bibliografia relevante.

No texto *Os quantificadores cardinais incorporados nas línguas gestuais e na Língua Gestual Portuguesa*, Neide Gonçalves, Celda Morgado e Mara Moita realizam um estudo qualitativo e quantitativo da ocorrência de Quantificadores Cardinais em incorporação nos nomes, com base no *Corpus & Avatar da Língua Gestual Portuguesa*. O estudo ocorre sobre a quantificação incorporada em unidades de medida de tempo (DIAS, SEMANAS, ANO) na Língua Gestual Portuguesa, com numerais de 1 a 5, tendo em consideração diferentes variáveis gramaticais e discursivas, observando-se que a incorporação do QC é um fenómeno fonomorfossintático que pode ocorrer em contexto de discurso livre, formal e não planificado, manifestando o carácter naturalístico e modal deste fenómeno linguístico.

Em *Calendric terms in Libras*, Ronice Müller de Quadros, Deonísio Schmitt e Juliana Lohn examinam termos da área semântica de calendário produzidos por surdos gestuantes de várias regiões do Brasil, a partir do Inventário da Libras incluído no Inventário Nacional da Diversidade Linguística, um estudo que inclui dados representativos de 17 estados brasileiros. A análise de termos relacionados com o calendário – dias da semana e meses – permite aos autores encontrar variação e estabilidade, reforçando a ideia de Libras como língua nacional. Entre os fatores de variação regional, os autores notaram a influência do contacto de línguas, de fatores fonológicos e morfológicos, da iconicidade, mas também de aspetos culturais.

No texto *“A Libras é legal”: o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais*, de Vanessa Anachoreta, partindo da perspetiva da Historiografia Linguística, analisa-se o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no processo de reconhecimento linguístico da Libras. Para tal, foram selecionados catorze relatórios de atividades anuais da Instituição produzidos entre 1987 e 2003; nestes, constata-se uma forte crítica ao assistencialismo e o combate à ideologia dominante da época, que concebia a surdez como uma doença. Mostra-se que, entre as estratégias da FENEIS para a difusão, consolidação e

reconhecimento da Libras, se destacam a oferta de cursos de língua de sinais e a valorização da profissão de intérprete.

Por sua vez, Jorge Pinto, no texto *A Língua Gestual Portuguesa na educação de surdos: um olhar sobre a política e a prática bilingue*, depois de apresentar algumas propriedades das línguas gestuais, descreve as principais mudanças nas políticas educativas seguidas em Portugal nas últimas décadas. A partir de um modelo clínico, o panorama alterou-se no sentido de um modelo bilingue-cultural. Tendo consciência da necessidade de um trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais, famílias e comunidade educativa em geral, o autor assinala a importância do acesso à escrita em LP e na LGP, através do ensino / aprendizagem do *SignWriting*, o que poderá contribuir para a igualdade de oportunidades e respeito da identidade cultural do Surdo.

Uma vez mais, com esta publicação, os editores desejam que seja um contributo para um mais profundo conhecimento da natureza linguística das línguas gestuais em geral e, em particular, da Língua Gestual Portuguesa (LGP), da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua de Sinais Catalã (LSC) e da Língua Gestual de Tiros (TSL), usada por uma pequena comunidade em Minas Gerais, Brasil.

Por último, os editores agradecem à Comissão Científica do encontro e às instituições que tornaram possível a realização do *IV Encontro*, a Faculdade de Letras e o Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), a Escola Superior de Educação (ESE/IP) e o Centro de Investigação e Inovação em Educação do Politécnico do Porto e a Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa (FCSE/UCP).

Os editores,

Porto, dezembro de 2024.

FOREWORD

This volume includes texts related to talks presented at the *IV Meeting on Morphosyntax of LGP and other Sign Languages (LGPMyntax-2023)*, which occurred at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP) and the School of Education of the Polytechnic of Porto, on 16-17 November 2023, in a joint organization of the Centre for Linguistics of the University of Porto (CLUP), the Centre for Research and Innovation in Education (inED) of the Porto Polytechnic School of Education (ESE/IPP) and the Faculty of Health Sciences and Nursing of the Catholic University - Lisbon (FCSE/UCP).

It is with great pleasure that we have organized the international meetings on sign languages in Porto in 2015, 2018, 2020, and 2023. Besides being a special occasion for debate between researchers from several countries (Brazil, Spain, Italy, Netherlands, Portugal, and Turkey, among others), we believe these meetings have contributed to scientific knowledge about these languages. The publications, in the form of journals and books, demonstrate our commitment to contributing to a better understanding of the elements and functioning of these languages.

We know that sign languages manifest universal properties of languages. Still, their singular properties that arise from the manual-visual modality and the simultaneity of manual and non-manual elements, among other aspects, turn these languages singular. For this reason, studying sign languages is a stimulating and challenging scientific path. It is crucial not only from a theoretical and descriptive point of view but also from the point of view of deaf education and training interpreters and translators. For this reason, at this *IV Meeting*, we choose to have a linguist among us who has a lot of experience in training interpreters (from oral languages to sign languages and vice versa).

Professor Beppie van den Bogaerde introduces this edition with the text: *It's the little things that count... morphology in interpreting*, where she shows that phonological and morphological markers produced on the face, body and also on the hands reveal grammatical importance in the understanding of these languages and in their interpretation / translation. Therefore, she argues that in-depth

morphological knowledge and the analysis of morphosyntactic structures are decisive for the quality of the interpreting work.

As the opening talk of the *IV Meeting*, Prof. Josep Quer, in collaboration with Giorgia Zorzi, presents the study: *Cleft wh-questions as a type of non-canonical questions in Catalan Sign Language (LSC)*. In this study, after briefly describing spoken and sign languages characteristics, cleft *wh*-questions are syntactically analyzed as non-canonical questions. Unlike the structure proposed for American Sign Language by Abner (2011), LSC realizes the cleft as a bi-clausal structure formed by a topic clause and a *wh*-copular clause, and *wh*-movement happens within the copular clause.

These texts are followed by six studies on sign languages syntax, semantics, and lexicon, as well as sign languages teaching.

In their article: *From question to subordination: exploring the emergence of a complementizer in Brazilian Sign Language*, Alessandro Vasconcelos and Angélica Rodrigues study different uses of the sign  in Brazilian Sign Language (Libras) (corresponding to *what* in English and *que / o que* in Portuguese), considering its categorial status both as a complementizer in complement sentences. Taking as a starting point two naturalistic data, they analyze the use of this sign in three different types of question-answer pairs - full, semi-rhetorical and rhetorical questions -; the authors argue that there is a synchronic continuum of grammaticalization stages, which explains the use of  as a complementizer.

In the article: *Tongue protrusion as a negation strategy: new data from a small sign language in Brazil (Tiros/MG)*, Lúcio Amorim, Angélica Rodrigues and Anderson Almeida-Silva study a minority sign language, Tiros Sign Language (TSL), used in a micro-community of 21 individuals, in the countryside of the state of Minas Gerais, Brazil. In this study, they analyze the tongue protrusion, which functions as a non-manual negation strategy that overlaps gestures and functions as negation, revealing that, in other languages, this non-manual mark may have a different interpretation other than negation, according to the relevant bibliography.

In the article: *Os quantificadores cardinais incorporados nas línguas gestuais e na Língua Gestual Portuguesa*, 'Cardinal quantifiers incorporated in sign

languages and in Portuguese Sign Language', Neide Gonçalves, Celda Morgado and Mara Moita present a qualitative and quantitative study on the occurrence of cardinal quantifiers incorporated in nouns, based on the *Corpus & Avatar of Portuguese Sign Language*. This study concerns quantification incorporated in time measurement units (DAYS, WEEKS, YEAR) in Portuguese Sign Language (LGP) with numerals from 1 to 5, considering different grammatical and discursive variables. In this analysis, incorporating cardinal quantifiers is a phonomorphosyntactic phenomenon revealed in free, formal, and unplanned discourse, manifesting this linguistic phenomenon's naturalistic and modal character.

In the article: *Calendric terms in Libras*, Ronice Müller de Quadros, Deonísio Schmitt and Juliana Lohn examine the calendric terms used in Libras by Deaf signers across 17 Brazilian states. The analysis of terms related to the semantic area of the calendar - weekdays and months - allowed the authors to find variation and stability, reinforcing the view of Libras as a national language. Among the reasons for regional variation, the authors noted the influence of language contact, phonological and morphological factors, iconicity, and cultural aspects.

In the article: *"A Libras é legal": o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais*, "A Libras é legal", the role of the National Federation for Education and Deaf Integration in the legal recognition of Libras', Vanessa Anachoreta, using the theoretical perspective of Linguistic Historiography, investigates the role of the Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) in the process of language recognition of Libras. To this end, fourteen reports on the institution's annual activities produced between 1987 and 2003 were selected and analyzed. In these reports, there is a strong criticism of welfare and a fight against the dominant ideology of the time, which conceived deafness as a disease from a medicalized perspective. It is also shown that, among the FENEIS' strategies for disseminating, consolidating, and recognizing Libras, the offering of sign language courses and the valorization of the Libras' interpreter profession stand out.

In turn, Jorge Pinto, in the text *A Língua Gestual Portuguesa na educação de surdos: um olhar sobre a política e a prática bilingue*, 'Portuguese Sign Language in the education of Deaf people: a look at bilingual policy and practice', after

presenting some properties of sign languages, describes the main changes in educational policies in Portugal in recent decades. From a clinical model, the panorama changed towards a bilingual-cultural model. Being aware of the need for collaborative work involving professionals, families and the educational community in general, the author highlights the access of writing in Portuguese and Portuguese Sign Language, through the teaching / learning of *SignWriting*, which would contribute to equality of opportunities and respect for the cultural identity of the Deaf.

Once again, the editors wish that this publication contribute to a deeper understanding of the linguistic nature of sign languages in general and, in particular, of LGP, Libras, LSC and TSL, used by a small community in Minas Gerais, Brazil.

Finally, the editors would like to thank the Scientific Committee of the meeting and the institutions that made possible the *IV Meeting*: the Faculty of Arts and Humanities and the Centre for Linguistics of the University of Porto, the School of Education and the Centre for Research and Innovation in Education of the Porto Polytechnic School of Education and the Faculty of Health Sciences and Nursing of the Catholic University.

The Editors

Porto, December 2024.

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (6-13). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/porpre>.

It's the little things that count... morphology in interpreting

[Pequenas coisas que contam... a morfologia na interpretação]

Beppie van den Bogaerde
ACLC/University of Amsterdam (Netherlands)
E.M.vandenBogaerde@uva.nl

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (14-29). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora1>.

ABSTRACT: It is well known that modern approaches to interpreting between two languages focus on the content (the meaning) of the source language, which may imply that the form of the message in the source language is less important. However, grammatical knowledge is the framework on which content is based – even if we do not realize this all the time. Especially when working with sign languages, where phonological and morphological markers can appear on the face, body, and hands, a profound knowledge of the grammatical aspects of the source and the target language is of the utmost importance. Not related to the grammatical/translation methods of the past, attention to morphology and training in the analysis of morpho-syntactic structures actually help student- and working- interpreters and, in the end, lighten the psychological and cognitive burden, enabling them to work faster and with fewer mistakes. In this paper, some morphological aspects of signed languages are briefly discussed, and a motivation why these elements are crucial to a proper understanding of the signed message, necessary for interpretation in another language.

KEYWORDS: Morphology; interpreter education.

RESUMO: É sabido que as abordagens modernas sobre interpretação entre duas línguas se centram no conteúdo (o significado) da língua de origem, o que poderá implicar que a forma da mensagem na língua de origem é considerada de menos importância. No entanto, o conhecimento gramatical é a base na qual o conteúdo se enquadra – mesmo que nem sempre percebamos isso. Principalmente quando se trabalha com línguas gestuais, onde marcadores fonológicos e morfológicos podem aparecer na face, no corpo e também nas mãos, é de extrema importância um conhecimento profundo dos aspetos gramaticais da língua fonte e da língua alvo. Nem sempre relacionada com os métodos gramaticais/tradutivos do passado, a atenção à morfologia e o treino na análise de estruturas morfossintáticas ajudam realmente os estudantes e os intérpretes e, no final, aliviam a carga psicológica e cognitiva, permitindo-lhes trabalhar mais rapidamente e com menos erros. Neste artigo são brevemente discutidos alguns aspetos morfológicos das línguas gestuais, assim como se apresenta uma motivação pela qual esses elementos são de importância crucial para uma verdadeira compreensão da mensagem, necessária para a interpretação noutra língua.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia; educação de intérpretes.

Introduction

Sign language interpreters traditionally were hearing children of deaf parents who were raised with a sign language at home, often also with a spoken language, and thus commonly were bimodal bilinguals (e.g., Bishop & Hicks, 2009). They usually had no training as interpreters but worked in their community and, from experience, became trusted mediators between deaf and hearing communities (e.g., Napier, 2021).

Increasingly, hearing people are studying to become sign language interpreters (SLI). Early interpreter education was often in the form of diploma courses or training by local deaf people. Hearing students had to learn sign language as well as practice translation and interpretation from spoken language into sign language and vice versa. Over time, as deaf people gained more and more access to mainstream (higher) education and to all kinds of professions, professionalization became necessary for interpreters (see e.g., Shaffer, 2013).

As the need for well-educated interpreters increased, higher education programs slowly emerged worldwide, usually in language and linguistic programs or within the field of communication (De Wit, 2020). How to behave as a sign language interpreter has been studied, as well as which linguistic tools and strategies are available to them. Unfortunately, it appears that in many programs, the role of deeper linguistic knowledge of the working languages (i.e., a spoken language and a sign language) is often less than desirable to the advantage of professional expertise (Haug, Leeson & Monikowski, 2017). Time constraints within the usually 3-year or 4-year programs force educators to make crucial choices as to what subjects gain priority. Also, it has been demonstrated that the proficiency level of sign language interpreters is sometimes uncertain at graduation; the CEFR levels are briefly discussed to provide a baseline.

In general, I would like to argue for more attention to the linguistics of working languages, emphasizing the sign language in question and supporting deeper morphological (and other linguistic) knowledge in sign language interpreter curricula.

1. What is a sign language interpreter?

The European Union of the Deaf (EUD, 2012) defines a sign language interpreter as follows: “A sign language interpreter is a professional who is fluent in two or more sign languages and interprets between a source language and a target language and mediates across cultures” (EUD, 2012).

Sign language interpreters are usually organized in professional associations, which draft an ethical code and professional behaviour standards together. In the Netherlands, the NBGT¹ (2014) wrote the following first rules for interpreting:

The sign language interpreter:

1. translates the message entirely and truthfully, both in terms of content and the participants’ intention. The interpreter takes into account social and cultural differences. During the assignment, the interpreter fulfils no other functions, for example, the role of adviser or counselor;
2. is responsible for the communication and not responsible for the consequences arising from the assignment. If the interpreter considers her **linguistic or interpreter techniques** insufficient, she must immediately tell the participants and discuss with them possible solutions. If, during the assignment, it turns out that the interpreter and participants have different social and/or ethical views, then the interpreter will not let this affect the assignment. In both cases, the interpreter will, if necessary, withdraw from the assignment;
3. will adapt her attitude, behaviour, and appearance in an appropriate manner within the setting/situation in which it is being interpreted;
4. exerts influence even by her presence on the course of the communication in the assignment but does not interfere with the content of the setting. The interpreter is, however, held to the Dutch law, which includes the civil code. (NBGT, 2014)

Grammatical knowledge is often not mentioned in the codes or standards, as it is implicitly understood that if one is a language user, one knows the rules for that language. Rule 2 above states: “If the interpreter considers her linguistic or interpreter techniques insufficient [...]” Just to be clear about what we understand by ‘linguistic’, the different essential domains are, i.e., phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics. A deep knowledge of the specific linguistic features of these languages is necessary to be flexible enough to translate/interpret the

¹ Nederlandse Beroepsvereniging Tolken Gebarentaal [Dutch Association Sign Language Interpreters]. There is a new Professional Code from 2022 on.

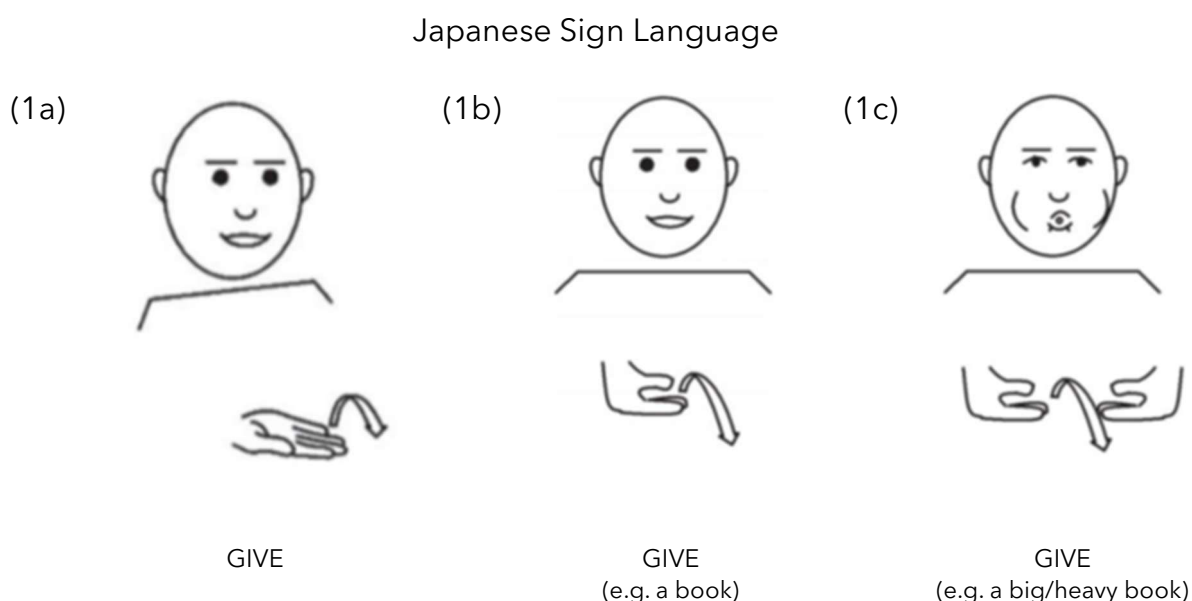
message from the source language to the target language. Interpreter techniques are all the devices that an interpreter learns to use to fulfil rule #1 as described above, which, by necessity, uses linguistic techniques.

In this paper, I focus on morphology as it seems that this is an understudied area in the practical didactics of interpreter education. In the next section some (not all!) morphological aspects will be very briefly exemplified.

2. Morphology: a brief illustration

Traditionally, under morphology, we distinguish the following processes: word formation, compounding, derivation, inflection - tense and aspect/agreement/pluralization, incorporation, and classification (see Pfau, 2016). Below are examples from different sign languages from Baker, van den Bogaerde, Pfau and Schermer (2016) provided for illustration. Please be aware that the literature on morphology is extensive, both for spoken and signed languages and these examples do not explain the complexity of morphology.

2.1. Word formation: Simultaneous morphological processes

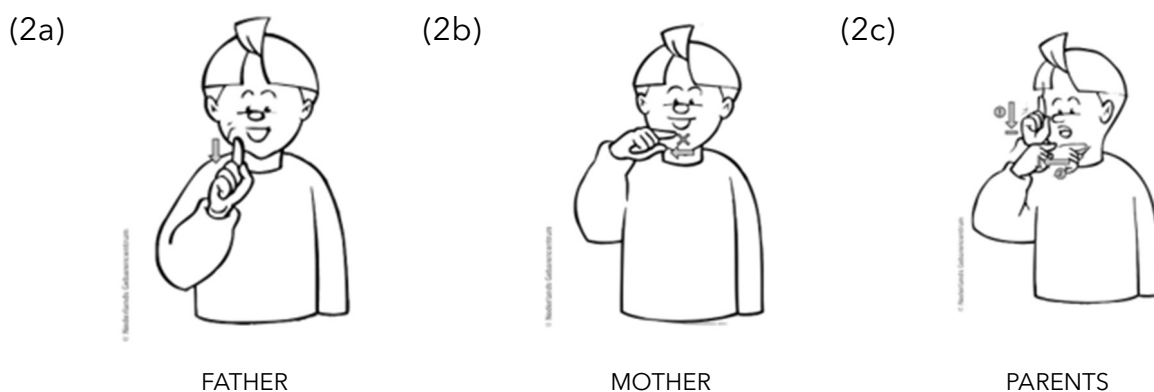


(Source: Baker *et al.*, 2016: 198 ©John Benjamins. Reproduced with permission)

In this example, we see in (1a) the citation form of the verb GIVE made with a flat hand moving forward from the signer to an addressee (1b). The beginning and end positions of the movement realize agreement and are considered morphemes. In (1b), one also sees a different handshape, regarded as a classifier, representing how the hand is formed when holding a book, for instance. This classifier is also a morpheme. When giving a big/heavy book, the second hand can be added, and a facial expression can be used to indicating the manner of the action (handling a heavy object). These different word formation processes result in a verb with the meaning ‘give a large flat object (book) to someone with great effort’ – one sign for a whole English sentence (o. c., p.198).

2.2. Compounding

A complex new sign is formed in compounds by combining two or more signs (i.e., free morphemes²). For instance, in Sign Language of the Netherlands (NGT), the signs for FATHER (Example (2a)) and MOTHER (Example (2b)) are combined to make the sign PARENTS (Example (2c)). The movement in the signs MOTHER and FATHER is changed in the coordinated compound PARENTS. When compounded, the possible changes in signs need to be known to interpreters, especially in the case of idiosyncratic coining of compounds by native deaf signers or when a new compound emerges.



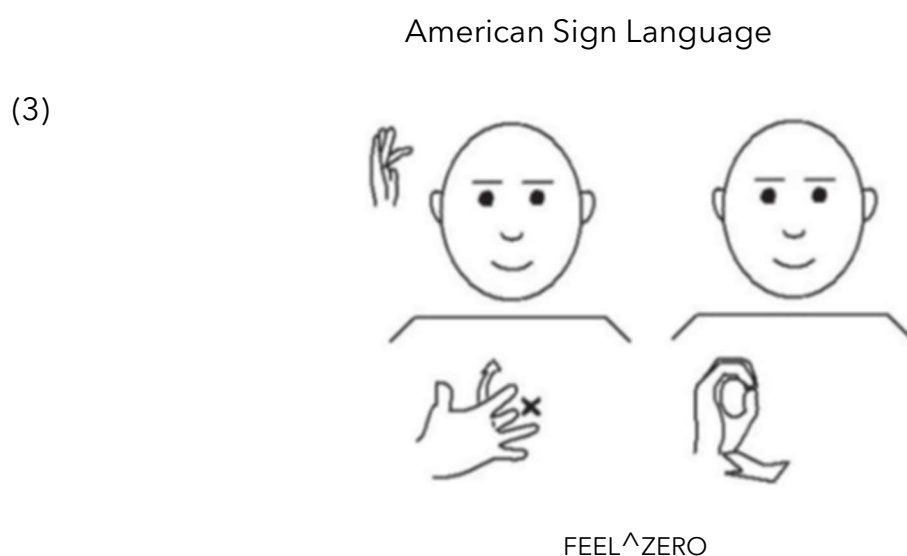
(Source: NGC, 2012 ©Nederlands Gebarent centrum. Reproduced with permission)

² A free morpheme is the smallest identifiable component of a word/sign that carry meaning (Baker & Hengeveld, 2012)

2.3. Derivation

In compounding, free morphemes are combined, and a free morpheme is combined with a bound morpheme in derivational processes.

In Example (3) we see a compound in American Sign Language (ASL), which shows the suffix ZERO to the verb FEEL, changing the verb's meaning to 'feel nothing'. Other such verbs are EAT^ZERO and TOUCH^ZERO. Not all sign languages have such suffixes, but it is a nice example of morphemic complexity.



(Source: Baker *et al.*, 2016: 204 ©John Benjamins. Reproduced with permission)

Compounding and derivation occur on the morphemic level (signs or words) and are considered sign-formation in the lexicon. By combining free morphemes, or a free morpheme with a bound morpheme, a new sign comes into existence with a different meaning from the combination of the two morphemes: FATHER + MOTHER = PARENTS and FEEL + ZERO = FEEL-NOTHING or NOT-FEEL in translation.

2.4. Inflection

The following morphemic examples are considered syntactic sign formation (Pfau, 2016: 206). Under inflection, we discuss tense, aspect, agreement, and pluralization (not further illustrated).

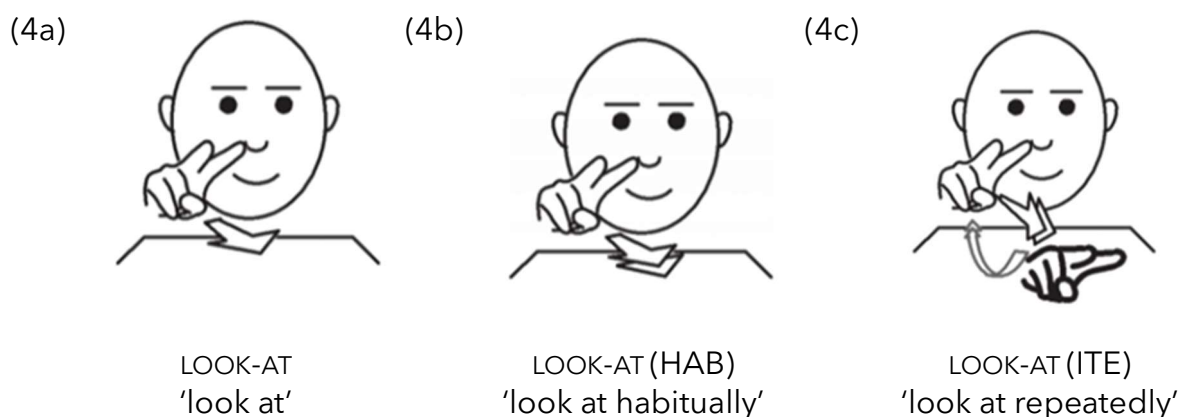
2.4.1. Tense

While tense in spoken languages can be expressed by different processes, depending on the language, sign language tense is most often expressed adverbially, e.g., by explicitly signing *last week* or *next year*. A few cases are known for incidental occurrences of past-tense forms in British Sign Language (BSL) and NGT, respectively WIN/WON and HAPPEN/HAPPENED, but these are lexicalized exceptional forms.

2.4.2. Aspect

Whereas tense inflection seems to occur rarely in sign languages studied so far, aspect inflection can be quite complex. Like tense, aspect is a grammatical category related to the concept of time (Pfau, 2016:208). Pfau provides three examples of the verb LOOK-AT, the citation form (Example (4a)), the habitual form (Example (4b)), and the iterative form (Example (4c)). These three forms can be translated into English as 'to look at' (4a), 'looking regularly' (4b), and 'to look repeatedly' (4c). Repetitive movements in different ways alter the meaning of the base sign. These subtle changes are difficult for non-native signers to discern and deserve extra attention in the sign language learning process and during further training as interpreters.

American Sign Language



(Source: Baker *et al.*, 2016: 208 ©John Benjamins. Reproduced with permission)

2.4.3. Agreement

A match between two elements regarding specific features like person, number, and gender is considered to fall under *agreement*. As verbal agreement is quite complex in sign languages and usually extensively treated in interpreter curricula (anecdotal information), I will not focus on this aspect further but refer to previous works like Sandler and Lillo-Martin (2006), Pfau, Steinbach, and Woll (2012), or recent work like Pfau and Steinbach (2023).

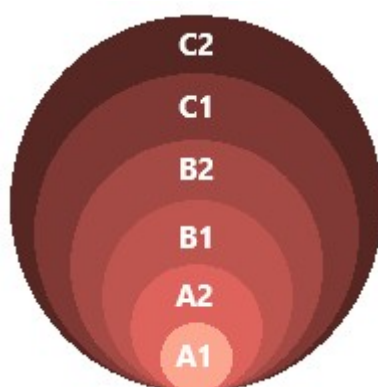
Two morphemic processes, pluralization and incorporation/classification, are also found in sign languages. Still, these will not be further discussed here, even though they include essential issues for interpreter education. I refer to other works for the basics and intricacies of incorporation and classification, particularly, Baker *et al.* (2016) and Emmorey (2003).

3. What's all this got-to-do with interpreting?

In 2001, the Council of Europe published the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR for spoken language learners), followed in 2020 by its Companion Volume, including descriptors for signed languages. These two publications provide descriptors for different levels of language learning and can be used to estimate the language

proficiency of an individual second language (L2) learner. As mentioned above (see section 1), most sign language interpreters nowadays are not native signers, and they have to learn the sign language of their preference before they can train as interpreters. The CEFR provides an excellent framework for assessing the language proficiency of the interpreter-to-be, who should function on the C2 level of the CEFR (see Figure 1).

FIGURE 1 - The six language levels of the CEFR: A1 beginner, A2 Elementary, B1 Intermediate, B2 Upper intermediate, C1 Advanced/Expert, C2 Proficient/Master



(Source: CEFR)

Table 1 displays some global scales for four levels (B1-C2) with descriptors for understanding and producing a foreign language at that level:

TABLE 1 - B2 level and C1 level - global scales

PROFICIENT USER	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

INDEPENDENT USER	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

(Source: CEFR 2020 online, CoE 2020: B1, B2, C1 and C2 global descriptors)

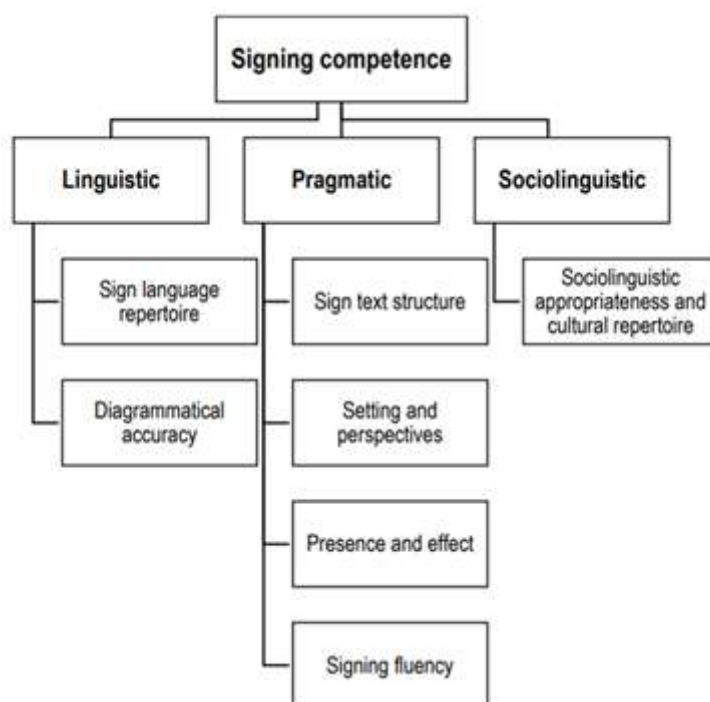
For ease of comparison:

- B1: Can understand the main point of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc.
- B2: Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in her/his field of specialization.
- C1: Can understand a wide range of demanding longer texts and recognize implicit meanings.
- C2: Can easily understand virtually everything heard (*or seen, added by BvdB*) or read.

From these descriptors, it becomes clear that signing competencies involve more than just linguistic skills. The CoE Companion Volume (p. 145) overview (Figure 2) shows which domains can be distinguished³.

³ Let us not discuss the use of Diagrammatical; I actually don't feel comfortable with this term, but it was decided to use it by minority of votes.

FIGURE 2 - Signing competence



(Source: CoE Companion Volume, 2020: 145)

4. Language levels of interpreters

Over the years, de Wit made an inventory of European interpreter education programs, assessing different information, e.g., length of programs, to compare diploma degrees. She found that most BA graduates of European sign language programs have a B2 level upon leaving their program (De Wit, 2023). Not all curricula adhered to or followed the CEFR levels, and each had its assessment methods, making objective and abstract comparisons of the proficiency levels of starting interpreters challenging. For instance, some diploma courses did not indicate objective level upon graduation, only indicating 'having followed x course(s)' or 'had so many hours of sign language instruction'. There is no evidence-based information on how many language contact hours are needed for each CEFR sign language level, although some estimations exist for L2 spoken language acquisition (see Table 2).

TABLE 2 - Approximate hours of language contact⁴ necessary to attain desired L2 level (spoken language)

To achieve level	Slow	Fast	Accumulative (slow/fast)
A1	95	480	95-480
A2	95	290	190-770
B1	190	616	380-1386
B2	380	1109	760-2495
C1	760	1196	1520-4491

(Source: Benigno et al., 2017: 9 - Table 1, *Pearson's estimate of number of hours per increasing proficiency*)

Other studies, e.g., the PRO-Sign project 1 of the European Center for Modern Languages, demonstrated that there was too little knowledge of CEFR levels in interpreters in general but also in the educators/teachers in the programs (Leeson, Haug, Rathmann, Sheneman & van den Bogaerde, 2018).

For spoken language interpreters, the international requirements dictate a C1 or C2 (or above) level (native speaker level) for conference interpreting or working for the EU for example⁵, and a minimum of B2 for community interpreting in some countries, but C1 in others (e.g., Switzerland, see Chatterjee, 2017). Realizing that most sign language interpreters graduate at B1 (!) and B2/C1 levels and only some achieve, by working experience and further studies, the required C1 and C2 levels, it is paramount that we address the linguistic, pragmatic, and sociolinguistic aspects in all curricula. I also maintain that it is a huge challenge for L2 students of sign languages to acquire both sign language and interpreting skills in three or four years of programs currently running in Europe.

Let me mention one more thing that is very important. Many beginning interpreters start work in education, as it is generally thought that working for children is easier than for adults. This, however, is not the case; rather, the opposite is true: it is harder to interpret for or work with deaf children than with deaf adults. Children face different challenges than adults:

⁴ Language contact with native speakers and during lessons.

⁵ See e.g. https://europa.eu/interpretation/doc/language_profiles.pdf

- They acquire sign language often under difficult circumstances; if they have deaf parents, usually only 10% of the deaf children, they may have regular first language (L1) acquisition. However, acquiring a spoken language is complex, and not all children achieve native proficiency. If they have hearing parents who do not sign, they will not acquire sign language, and it is doubtful how well they have the chance to acquire the spoken language (Humphries *et al.*, 2012).

- While their L1 (sign language) and L2 (spoken language) are emerging, the phonology and morpho-syntaxis of their output are different from adult language and often highly idiosyncratic – which is very hard to translate/interpret without knowing the details of the child's life (see, e.g., Baker, van den Bogaerde & Woll, 2008).

- Many sign languages have complex verbal systems and use of space – and the cognitive restrictions of the developing child make interpreting for them a huge task.

The above conditions make knowledge of sign language acquisition processes a *prerequisite* for solid and interpretation of child language (especially in education).

Final thoughts

In educating sign language interpreters, we must deal with the variety and variation in signing by deaf and hearing people, besides offering them cultural, linguistic, and professional knowledge. Due to less generational transfer of sign languages to deaf children and rapid language change (global signing, social media), interpreters must be agile and flexible in understanding and production of their spoken and signed languages. A deep knowledge of grammatical structures (including morphology) combined with experience in communicating with native signers is a prerequisite to becoming a good interpreter. This warrants a critical approach to the current interpreter education programs in Europe, where interpreters often enter without sufficient knowledge of the sign language in question. They are expected to acquire the required C1 language levels for the

languages they work in in three or four years and gain the professionalism required for interpreters. So, the little things that count in linguistics provide them with the appropriate linguistic tools to form the basis for their profession.

References

- Baker, A., van den Bogaerde, B., Pfau, R. & Schermer, T. (Eds.). (2016). *The Linguistics of Sign Languages. An Introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, A. E. & Hengeveld, K. (Eds.). (2012). *Linguistics*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Baker, A. E., van den Bogaerde, B. & Woll, B. (2008). Methods and procedures in sign language acquisition studies. In A. Baker & B. Woll (eds). *Sign Language Acquisition*, vol. 14, 1-49, Amsterdam: John Benjamins (republication).
- Benigno, V., De Jong, J. & van Moere, A. (2017). How long does it take to learn a language? Insights from research on Language Learning. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/pearson-languages/en-gb/blogs/GSE-learning-hours-report.pdf>
- Bishop, M. & Hicks, S. L. (2009). *Hearing, mother father deaf: Hearing people in deaf families*. Washington: Gallaudet University Press.
- Chatterjee, N. (2017). Professional education and training for community interpreting in Switzerland: Towards new fields of work. 6th International Conference on Public Service Interpreting and Translating (PSIT6) / Community Interpreting and Translation (University of Alcalá (UAH), Madrid, Spain). <http://tisp2017.com/en/presentation/>
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Council of Europe (CoE). (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*, Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- De Wit, M. (2020). *A comprehensive Guide to Sign Language Interpreting in Europe*. Create Space. <https://www.mayadewit.nl/european-study>
- De Wit, M. (2023). *Practitioners Perspectives on International Sign Conference Interpreting*. [Doctoral Dissertation Radboud University Nijmegen]. <https://www.mayadewit.nl/phd>
- Emmorey, K. (Ed.). (2003). *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Taylor and Frances Group.
- EUD. (2012). *Sign Language Interpreter Guidelines for International European Level Meetings*. <https://www.eud.eu/sign-language-interpreter-guidelines/>
- Haug, T., Leeson, L. & Monikowski, C. (2017). Linguistic Courses in Sign Language Interpreter Education Programs: A Survey of Selected Educators. Paper

- presented at the Second Symposium Signed Language Translation and Interpretation Research, Washington, DC.
doi.org/10.13140/RG.2.2.17448.78089
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. & Smith, S. C. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9: 16. doi.org/10.1186/1477-7517-9-16
- Leeson, L., Haug, T., Rathmann, C., Shenemann, N. & van den Bogaerde, B. (2018). Survey Report from the ECML Project ProSign: Sign Languages for Professional Purposes: The Implementation of the Common European Framework of Reference (CEFR) for Sign Languages in Higher Education: Results of an International Survey. Link here.
- Napier, J. (2021). *Sign Language Brokering in Deaf-Hearing Families*. Palgrave Macmillan.
- NBTG. (2014). Code of ethics.
https://www.nbtg.nl/_files/ugd/345956_579db2171c174b9199f6f6216c8e1cc3.pdf
- NBTG. (2022). *Beroepscode Nederlandse Gebarentaal*.
https://www.stichtingrtgs.nl/Portals/0/adam/Inhoud/zeAWIT8ZKkWHk53Z4ZpnHQ/Tekst/NBTG%20Beroepscode%20tolken%20Nederlandse%20Gebarentaal%202022_def.pdf
- NGC. (2012). *Mijn eerste 1500 gebaren*. Bunnik, Nederlands Gebarencentrum.
- Pfau, R. (2016). Morphology. In A. Baker, B. van den Bogaerde, R. Pfau & T. Schermer. (Eds.). *The Linguistics of Sign Languages. An Introduction*, (197-228). John Benjamins Publishing Company.
- Pfau, R. & Steinbach, M. (2023). Morphology in sign languages: Theoretical Issues and typological contrasts. In P. Ackema, S. Bendjaballah, E. Bonet & A. Fábregas (Eds.). *The Wiley Blackwell companion to morphology* (1-37). Wiley Blackwell.
https://www.signlab-amsterdam.nl/publications/Pfau_Steinbach_2023_Wiley.pdf
- Pfau, R., Steinbach, M. & Woll, B. (Eds.). (2012). *Sign language: an international handbook*, De Gruyter-Mouton. doi.org/10.1515/9783110261325
- Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language*. Chapter 18, In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The Handbook of Linguistics* (371-396). John Wiley and Sons. doi.org/10.1002/9781119072256
- Shaffer, B. (2013). Evolution of Theory, Evolution of Role: How interpreting Theory Shapes Interpreter Role. In E. A. Winston & C. Monikowski (Eds.), *Evolving Paradigms in Interpreter Education* (128-149). Gallaudet University Press.

Cleft *wh*-questions as a type of non-canonical questions in Catalan Sign Language (LSC)

[Perguntas Q clivadas como um tipo de pergunta não-canónica na Língua de Sinais Catalã (LSC)]

Josep Quer

ICREA-Pompeu Fabra University (Spain)

josep.quer@upf.edu

Giorgia Zorzi

Western Norway University of Applied Sciences (Norway)

giorgia.zorzi@hvl.no

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (30-48). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora2>.

ABSTRACT: This work focuses on one of the types of non-canonical *wh*-questions in Catalan Sign Language (LSC): cleft *wh*-questions. In opposition to canonical *wh*-questions, which are used as default in purely information-seeking contexts, non-canonical ones have a more restricted distribution due to contextual conditions of use. Cleft *wh*-questions are attested and analyzed here for LSC for the first time based on a particular elicitation context aimed at disambiguating *wh*-questions with two animate arguments of the same type (animate). The construction is characterized by a bi-causal structure in which the first part of the sentence is a topic sentence marked with raised eyebrows (re), and the second part features a pronoun referring back to the subject or the object of the topic clause, followed by a *which*- or *who*-phrase. Unlike the structure proposed for American Sign Language by Abner (2011), LSC realizes the cleft as a bi-clausal structure formed by a topic clause and a *wh*-copular clause, and *wh*-movement happens within the copular clause.

KEYWORDS: Catalan Sign Language (LSC); cleft *wh*-questions; non-canonical questions; biclausal *wh*-questions.

RESUMO: Este trabalho foca um tipo de perguntas Q não canônicas na Língua de Sinais Catalã (LSC): as perguntas Q clivadas. Diferentemente das perguntas canônicas, que são usadas em contextos de procura de informação, as não canônicas têm uma distribuição mais restrita devido às condições contextuais de uso. As perguntas Q clivadas são atestadas e analisadas aqui na LSC pela primeira vez com base num contexto de eliciação que visa desambiguar perguntas Q com dois argumentos animados do mesmo tipo. A construção é caracterizada por uma estrutura bi-oracional, em que a primeira parte da frase é uma frase topicalizada marcada com sobrancelhas levantadas, e a segunda parte apresenta um pronome que remete para o sujeito ou o objeto da oração topicalizada, seguido de uma forma do tipo *que* ou *quem*. Diferentemente da estrutura proposta para a Língua de Sinais Americana (ASL) por Abner (2011), a LSC realiza a clivagem como uma estrutura bi-oracional formada por uma oração topicalizada e uma oração copulativa com uma forma Q, e o movimento Q acontece dentro da oração copulativa.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais Catalã (LSC); perguntas Q clivadas; perguntas não canônicas; perguntas Q bi-oracionais.

Introduction

This paper aims at studying cleft *wh*-questions as a type of non-canonical question in LSC, which can be used to disambiguate subject and object *wh*-questions in a context where there are two referents of the same kind (animate, thus reversible).

The paper is organized as follows: in Section 2, we present an overview of canonical and non-canonical questions in LSC. Section 3 focuses on cleft *wh*-questions and looks at structural ambiguities in interrogatives and how cleft *wh*-questions can help to disambiguate it both in spoken and signed languages. Section 4 introduces the motivation for this study on cleft *wh*-questions in LSC and presents the methodology for the data collection, the description of the data found, and the analysis. Section 5 concludes.

1. Canonical and non-canonical questions in LSC

The study of interrogatives in sign languages has mostly focused on content interrogatives (*wh*-questions) due to their particular syntax. When the interrogative word (*wh*-word) moves from its base position, it is displaced to the right periphery in most sign languages described so far. This is a striking generalization from the point of view of spoken languages since that *wh*-movement, if present, is to the left, as the contrast between the LSC and Catalan examples makes clear in (1). Note that in LSC, *wh*-questions are characterized by the combination of non-manual markers such as furrowed eyebrows (fe) and body lean forward (blf).

- | | | |
|-----|----------------------------|-----------|
| | <u>fe+blf</u> | |
| (1) | a. GIRL BUY WHAT | (LSC) |
| | b. Què ha comprat la nena? | (Catalan) |
| | ‘What did the girl buy?’ | |

However, other interrogative structures have been identified in sign languages, among which *wh*-in situ and *wh*-doubling can be highlighted, exemplified in (2a) and (2b) for ASL (Abner, 2011: 25) and Libras (Quadros, 2006: 274), respectively.

- (2) a. IX₂ BUY WHAT YESTERDAY (ASL)
 ‘What did you buy yesterday?’
 _____ *wh*
 b. WHAT/WHO BOYFRIEND M-A-R-Y WHAT/WHO (Libras)
 ‘Who is Mary’s boyfriend?’

Although not always discussed, it is often the case that interrogative strategies are not equivalent from an interpretive point of view. Therefore, it is important to distinguish between canonical *wh*-questions, which are used as default in purely information-seeking contexts, and non-canonical ones, which have a more restricted distribution due to contextual conditions of use. Trotzke and Czipionka (2022) and Trotzke (2023) adopt the term ‘non-canonical questions’ for interrogatives that do not simply elicit information from the addressee but rather encode something about the speaker’s epistemic and/or emotional state, as in echo questions and surprise questions.

In LSC, the rightward movement strategy illustrated in (1a) above corresponds to the canonical type of question. Quer and Zorzi (to appear) identify two non-canonical interrogatives in LSC: in situ and *wh*-doubling questions.¹ They are syntactically marked and constrained to being used in specific pragmatic contexts. LSC in situ interrogatives are found in echo contexts looking for clarification about a constituent in the preceding utterance that was not understood. The *wh*-word does not occur in the right periphery as in canonical questions but in

¹ For further details, see Quer and Zorzi (to appear), especially for the behavior of non-manual markers in these questions.

the original position where the constituent appeared in the preceding utterance. See an example of an echo question in (3) with the corresponding context².

- (3) Context: Joan and Maria went to a free buffet, and Joan is vegan. You asked Maria what Joan took, and Maria answered, "JOAN XXXX TAKE". But you didn't understand what Maria told you, so you asked her...

_____ (fe+blf)

JOAN WHAT TAKE

(LSC)

'Joan took what?' ³

The same structure can be uttered as an expression of concern or negative surprise.

Wh-doubling structures in LSC are also used in contexts that trigger a concern reaction. The *wh*-signs can occur either on the left and right edge of the clause or else at the edges of the clause, possibly with a topicalized constituent preceding the clause, as illustrated in (4).

- (4) Context: Joan and Maria went to a free buffet, and Joan has a strong allergy to milk. All cookies have milk in them. Maria tells you that Joan took a cookie, and you ask Maria...

_____ (fe+blf)

a. WHAT JOAN EAT WHAT

(LSC)

'Joan took what?!' ⁴

_____ (fe+blf)

b. JOAN WHAT TAKE WHAT

'Joan took what?!' ⁵

² Examples in sign language are glossed following the usual glossing conventions, where each sign is written in small caps and the scope of non-manual markers is represented with a tier above the glosses of the manual signs. For details, see the SignGram notational conventions, available at <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781501511806-002/html>.

³ Link to the glossed video of example (3): <https://vimeo.com/973890384>

⁴ Link to the glossed video of example (4a): <https://vimeo.com/973898010>

⁵ Link to the glossed video of example (4b): <https://vimeo.com/973898062>

In this contribution, we present and analyze a third type of non-canonical question in LSC: cleft *wh*-questions. They are also contextually bound and display a very particular syntactic derivation that aligns with its information-structure partitioning. Before focusing on the LSC *wh*-clefts in LSC, we will briefly review their properties in spoken and sign languages.

2. Cleft *wh*-questions

Wh-questions that adopt the structure of a cleft are relatively common as a strategy to structure interrogatives in languages like Portuguese or Italian, for instance, where the pivot of the cleft is realized by the *wh*-element and the rest of the material appears in the *that*-clause coda. European Portuguese (EP) realizes both options (Ambar, 1992): the plain interrogative with leftward movement of the *wh*-element (5a), on the one hand, and the clefted version of the question (5b).

- (5) a. O que comprou a Maria? (EP)
 what bought the Maria
 b. O que é que a Maria comprou?
 what is that the Maria bought
 ‘What did Maria buy?’

Cleft *wh*-questions have been claimed to be associated with an existential presupposition in certain languages like French, as the infelicitous answer in (6B) makes clear (Shlonsky, 2012). This property would derive from the cleft structure, typically associated with a presuppositional interpretation.

- (6) A: C’est quoi que tu fais dans la vie? (French)
 it's what that you do in the life
 ‘What is it that you do in life?’
 B: #Rien.
 ‘Nothing’

However, presuppositionality does not seem to be a defining property of cleft *wh*-questions, as in Italian. Cardinaletti (2024) states that the clefted variant and the simple one in (7) are interchangeable, and (7a) does not carry an existential presupposition, so it can be answered with *nessuno* ‘no one’. By contrast, declarative clefts in Italian are presuppositional.

- (7) a. Chi è che ha telefonato? (Italian)
 who is that has called
 ‘Who is it that called?’
 b. Chi ha telefonato?
 who has called
 ‘Who called?’

For some sign languages, cleft *wh*-questions have been identified too. Abner (2011: 6) shows that the *wh*-question in American Sign Language (ASL) with a *wh*-element on the right, like example (8), is an instance of a cleft (as opposed to *wh*-in situ, which is claimed to realize canonical or neutral questions in the language): the pivot is realized by the *wh*-phrase, and the coda appears as a topic before it.

- _____ t _____ wh
 (8) MARY READ YESTERDAY, BOOK WHICH (ASL)
 ‘Which book is it that Mary read yesterday?’

Abner determines the interpretive properties in this structure that are characteristically associated with cleft sentences: presupposition, exhaustivity, and contrastivity.

Branchini *et al.* (2013) argue that Italian Sign Language (LIS) interrogatives with identical *wh*-duplication are instances of a cleft *wh*-question, with the first instance moved to a leftward Spec,FocP and the second one moved to the rightward Spec,CP. They also ascribe a presuppositional interpretation to this type of question in LIS.

In this work, another type of clefted *wh*-question is described and analyzed for LSC. To the best of our knowledge, this structure has never been described in the language before. It constitutes yet another instance of a non-canonical question.

2.1. Structural ambiguities in interrogatives and clefts

It has been widely acknowledged in the literature that *wh*-interrogatives can have structural ambiguity in their interpretation as subject or object questions. This is, for example, the case of *who* and *which*-questions in Italian (Penolazzi *et al.*, 2005; Cecchetto *et al.*, 2022; Cardinaletti, 2024). (9) and (10) exemplify an ambiguous *who*-question (Cardinaletti, 2024: 29) and a *which*-question (Cecchetto *et al.*, 2022: 2) in Italian.

- (9) Chi ha salutato, Maria? (Italian)
 who has greeted Maria
 a. Chi_{obj} ha salutato, Maria_{subj}?
 'Who did Maria greet?'
 b. Chi_{subj} ha salutato, Maria_{obj}?
 'Who greeted Maria?'
- (10) Quale cane morde il gatto? (Italian)
 which dog bites the cat
 a. 'Which dog bites the cat?'
 b. 'Which dog does the cat bite?'

The same ambiguity is also found in sign languages, such as LIS (Cecchetto *et al.*, 2022: 2), differently from French Sign Language (Hauser *et al.*, 2023).

- (11) CAT BITE DOG WHICH (LIS)
 a. 'Which dog bites the cat?'
 b. 'Which dog does the cat bite?'

Different strategies can be employed in spoken and signed languages to disambiguate these interrogatives. In spoken languages, the pronoun *who* can be disambiguated by marking the interrogative pronoun with case, as in German, through the order of phrasal elements, as in English, or through the number agreement of sentence constituents, as in Italian (Penolazzi *et al.*, 2005). In LIS, a possible way to disambiguate interrogatives with the *wh*-sign WHICH involves using a classifier construction that can be used to mark the subject interpretation (Cecchetto *et al.*, 2022). In spoken Italian, though, another way to disambiguate an interrogative is through the use of a cleft *wh*-question. As reported in Cardinaletti (2024: 29), example (12) is judged as non-ambiguous: Maria can only be the subject (12a), and the object interpretation is ungrammatical (12b).

- (12) Chi è che ha salutato, Maria? (Italian)
 who is that has greeted Maria
 a. Chi_{obj} è che ha salutato, Maria_{subj}?
 ‘Who is it that Maria greeted?’
 b. *Chi_{subj} è che ha salutato, Maria_{obj}?
 Intended meaning: ‘Who is it that greeted Maria?’

LSC displays a structural ambiguity similar to that found in Italian and LIS. A productive strategy to disambiguate a subject or object reading in LSC is using a cleft *wh*-question.

3. A type of cleft *wh*-questions in LSC

Similarly to Italian and LIS, LSC is characterized by structural ambiguity in *wh*-questions. The ambiguity is triggered when there are three characters of the same type (animate, thus reversible) and two of them are performing the same action, as in Figure 1.

FIGURE 1 - Image with three characters, two of which are performing the same action



(Source: © LSC Lab)

A generic *which*-question in Italian asking about which girl is caressing the mother (subject *wh*-question) or which girl the mother caresses (object *wh*-question) is ambiguous, like in example (13). In LSC, the only way not to make this sentence ambiguous is through an explicit use of the signing space to mark agreement with the arguments, optionally supported by an auxiliary that further clarifies who is performing the action, like in (14a) and (14b), respectively a subject and an object *wh*-question. In subject *wh*-questions, the object tends to be topicalized to establish the locus in the signing space to realize the agreement with the verb, while in object questions, it is the subject that is kept on the left periphery of the sentence. Without the use of the agreement in space, the sentence would be entirely ambiguous.

(13) Quale ragazza accarezza la mamma? (Italian)
which girl caresses the mom?

- a. The girl with blond hair (subject)
- b. The girl with dark hair (object).

(14) a. IX-3_a MOM_a GIRL_b 3-CARESS-3_a WHICH_b (LSC)

'Which girl caressed the mom?' ⁶

b. IX-3_a MOM_a CARESS-3_b GIRL_b WHICH_b

'Which girl did the mom caress?' ⁷

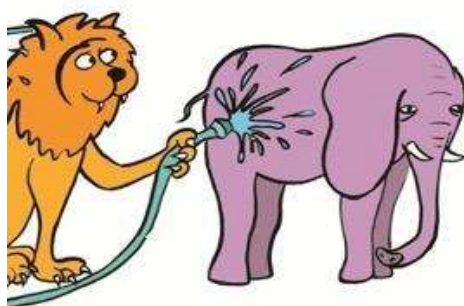
⁶ Link to the glossed video of example (14a): <https://vimeo.com/1036331916>

⁷ Link to the glossed video of example (14b): <https://vimeo.com/1036331934>

Based on this data on LSC, where *wh*-questions are realized in a context with three characters, the next goal was to understand what strategies must be used when only two characters are involved. Looking at the use of different *wh*-signs, the constructions used were ambiguous. The question in (15), representing Figure 2, can refer either to the subject or the object, even trying to mirror in the signing space the event described in the picture.

- (15) WATER SPRINKLE ANIMAL WHICH? (LSC)
 'Which animal is sprinkling water on the other/is being sprinkled with water by the other?' ⁸

FIGURE 2 - Image used to represent the event in example (15)



(Source: © LSC Lab)

To clarify the structural (and interpretive) ambiguity in questions like the one in (15), only a cleft *wh*-question turned out to be the productive structure that allows that.

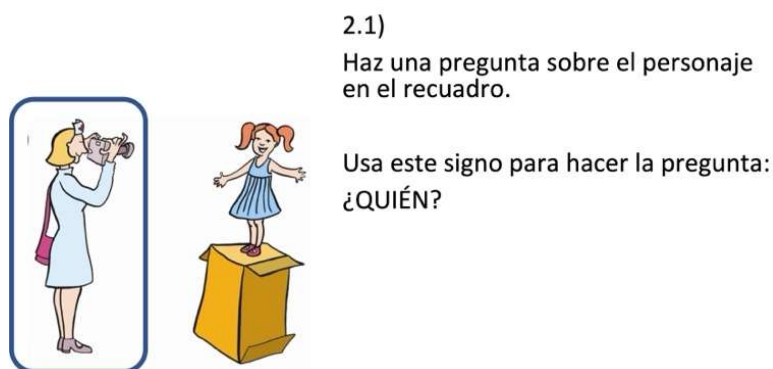
4. Methodology

The goal of this study was to understand how to structurally disambiguate *wh*-questions in a context with two characters of the same type, namely animate. The data elicitations happened in three phases with two deaf LSC experts:

⁸ Link to the glossed video of example (15): <https://vimeo.com/1036331108>

- Phase 1: online data recording with a PowerPoint guideline where the signer was asked to make a question about the character selected with a rectangle in the target picture, and it was specified what sign to use to ask the question, like in Figure 3.

FIGURE 3 - Phase 1 of the data elicitation



(Source: © LSC Lab)

- Phase 2: online playback method asking for acceptability judgments and the readings available for each sentence. As shown in Figure 4, the signers were invited to watch the video and select the answer to the question. The signer could see the picture with the two characters before and after watching the video.

FIGURE 4 - Phase 2 of the data elicitation



(Source: © LSC Lab)

- Phase 3: in person playback method. Similarly to phase 2, the signers were asked to watch the video and select the answer to the question. The signer could see the picture with the two characters before and after watching the video.

The *wh*-questions elicited were subject and object *who*- and *which*-questions. The *wh*-signs targeted were two variations of the sign for “who”: WHO and WHO_{which}, the first one meaning “who” and the second one “which” because it is produced with the mouthing /kwál/ (*cuál*, ‘which’ in Spanish), cf. Figure 5.

FIGURE 5 - The manual realization of the signs WHO and WHO_{which}.



(Source: © LSC Lab)

In LSC, three variants of the sign also mean “which”. The main difference is the handshape used, and that WHICH (AA) and WHICH (2) can be used with only two referents, differently from WHICH (55). The three signs are represented in Figure 6. The sign restrictor PERSON or ANIMAL accompanied these signs.

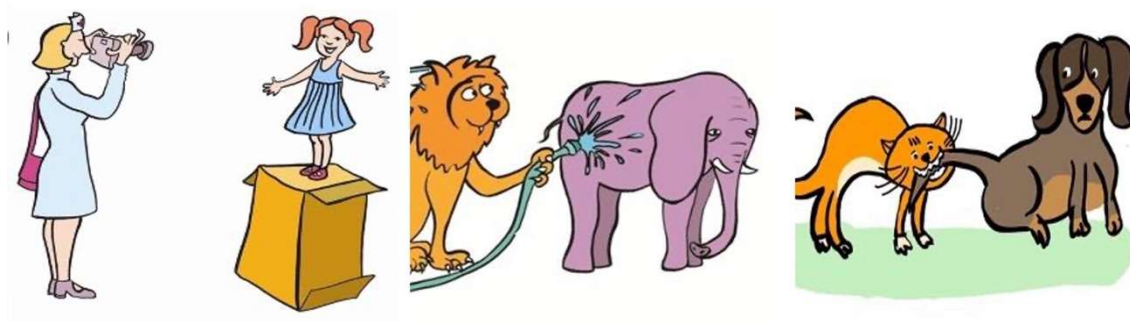
FIGURE 6 - The signs WHICH (AA), WHICH (55), and WHICH (2)



(Source: © LSC Lab)

As for the verbs selected, we selected both plain and agreement verbs. An example of a plain verb was TAKE-PICTURE, and two of the agreement verbs were SPRINKLE and BITE, represented in Figure 7.

FIGURE 7 - Picture representing the verbs TAKE-PICTURE, SPRINKLE, and BITE



(Source: © LSC Lab)

Finally, we aimed at verifying if the use of agreement in space, even through the use of an auxiliary, could be a productive strategy to disambiguate between subject and object *wh*-questions. Importantly, the two characters were always salient in the context since the signers always saw the pictures associated with the questions or were explicit in the context in which they were asked.

5. Description and analysis

The disambiguation of subject and object *wh*-questions with two characters of the same type (animate) requires agreement in the signing space. Still, crucially, it is also necessary to use a pronoun that is anaphoric to the referent asked about. This results in a bi-clausal structure in which the referents are first introduced in a topicalized clause, establishing the loci linked to them. The main clause targets the subject or the object of the topic clause by using a pronoun followed by the *wh*-phrase. (16a) is an example with the verb BITE expressing a subject *wh*-question. The main clause third person pronoun (IX3_a) refers back to the locus in space linked to the subject. In (16b), instead, the pronoun refers to the object (IX3_b). The use of the auxiliary in the first part of the sentence and the nominal restrictor ANIMAL in the

second one are both optional⁹. We refer to this type of construction as a bi-clausal cleft *wh*-question, which can be realized with *who*- or *which*-signs (only the latter appear with a nominal restrictor).

- _____ re re+squint _____ fe+bl
- (16) a. ANIMAL 3_a-BITE-3_b (3_a-AUX-3_b), IX3_a (ANIMAL) WHICH(55). (LSC)
 'An animal is biting another one: which one is it (the one that is biting)?' ¹⁰
- _____ re re+squint _____ fe+bl
- b. ANIMAL 3_a-BITE-3_b (3_a-AUX-3_b), IX3_b (ANIMAL) WHICH(55).
 'An animal is biting another one: which one is it (the one that is bitten)?' ¹¹

Focusing on the bi-clausal nature of this cleft *wh*-question construction, it is essential to underline the use of non-manual markers (NMMs). The first sentence is realized entirely with raised eyebrows, while the pronoun linked to the subject or object referent in the second clause is marked with raised eyebrows and squinted eyes, the latter being a common marker of known information. This is due to the fact that the interpretation of the questioned element is D(iscourse)-linked, and therefore it conveys existential presupposition. The *wh*-restrictor (if present) and the *wh*-sign following the pronoun are produced with the common NMMs for *wh*-questions in LSC, furrowed eyebrows, and body lean forward.

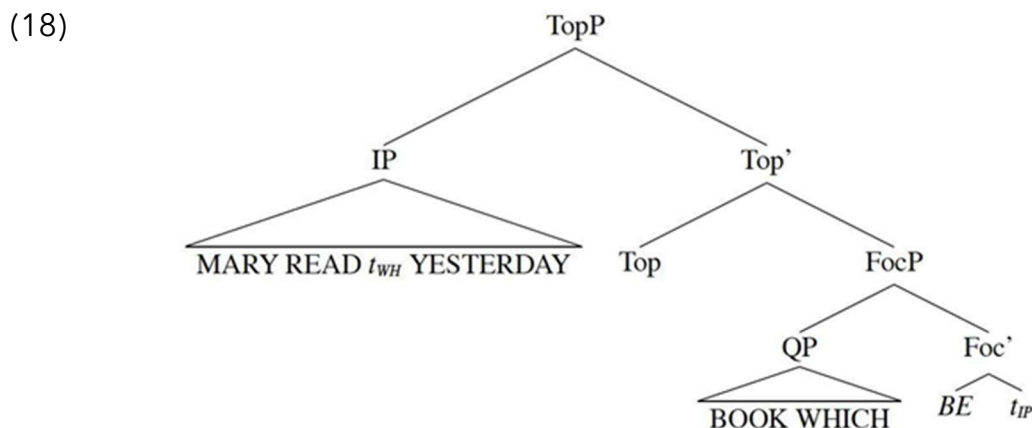
The cleft *wh*-questions in (16) in LSC are partially similar to the ASL clefts in (17) (repeated from (8) in Section 3). For ASL, Abner (2011) proposes a mono-clausal structure where the BE copula of the cleft is empty, the *wh*-phrase moves to Spec,FocP first, and the remnant IP moves to Spec,TopP, as shown in (18).

⁹ In this paper we will present only data with agreement verbs because plain verbs require the use of agreement with the 1st person and more data are necessary to establish the nature of this type of structure, whether it involves an instance of role-shift or a default use of the 1st person agreement, in line with Khristoforova (2023).

¹⁰ Link to the glossed video of example (16a): <https://vimeo.com/1036331084>

¹¹ Link to the glossed video of example (16b): <https://vimeo.com/1036331959>

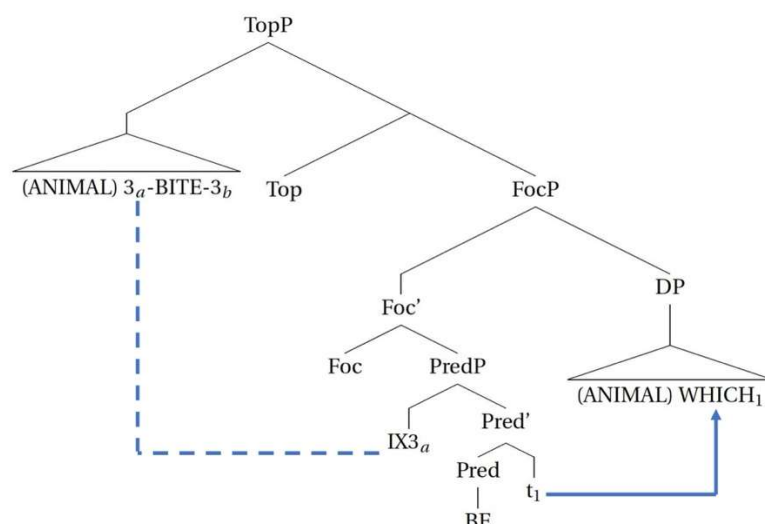
- _____ t _____ wh
- (17) MARY READ YESTERDAY, BOOK WHICH (ASL)
 'Which book is it that Mary read yesterday?'



For LSC, instead, we propose a biclausal cleft-like analysis where the *wh*-sign is on the right edge of the sentence. The bi-clausal structure comprises a topic clause followed by a *wh*-copular clause. As represented in (20) for the subject cleft *wh*-question in (19), repeated from (16a), the *wh*-movement happens within the copular clause. Moreover, there is a referential dependency between one of the arguments in the topic clause and the pronominal index in the *wh*-copular clause. The predicate phrase (PredP) in the structure has the function of a small clause, as shown in (20).

- _____ re re+squint _____ fe+bl
- (19) ANIMAL 3_a-BITE-3_b (3_a-AUX-3_b), IX3_a (ANIMAL) WHICH(55). (LSC)
 'An animal is biting another one: which one is it (the one that is biting)?'

(20)



Given the D-linked nature of this type of *wh*-question and the unique context in which they can be used, we can list cleft *wh*-questions among the non-canonical *wh*-questions in LSC.

Conclusion

In opposition to canonical *wh*-questions, which are used as default in purely information seeking contexts, non-canonical ones have a more restricted distribution due to contextual conditions of use. Cleft *wh*-questions are attested and analyzed here for LSC for the first time as a type of non-canonical question, together with others previously described by Quer and Zorzi (to appear). Cleft *wh*-questions in LSC are claimed to be used to disambiguate subject and object *wh*-questions in a context where two characters are of the same type. They are characterized by a bi-causal structure in which the first part of the sentence is a topic clause, and the second part features a pronoun referring back to the subject or the object, followed by a *which*- or *who*-phrase. Unlike the structure proposed for ASL by Abner (2011), we show that in LSC, the cleft is a bi-clausal structure formed by a topic clause and a *wh*-copular clause containing the pivot, and *wh*-movement happens within the copular clause.

This work contributes to the existing literature on cleft *wh*-questions and helps to further understand their use and the context in which they can occur.

Acknowledgments

We are grateful to the deaf LSC experts Delfina Aliaga Emeterio and Santiago Frigola for their contribution to the data elicitations, and to the participants of the “Workshop on Interrogatives and Imperatives in the Visual Modality” organized at the University of Amsterdam (May 16-17, 2023) for their feedback. This work was partially made possible by grant PID2020-119041GB-I00 funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

References

- Abner, N. (2011). WH-Words that go bump in the right. In M. B. Washburn, K. McKinney-Bock, E. Varis, A. Sawyer, and Tomaszewicz, (Eds.). *Proceedings of the 28th West Coast Conference on Formal Linguistics* (24–32). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ambar, M. (1992). *Para uma sintaxe da inversão sujeito-verbo em Português*. Lisboa: Colibri.
- Branchini, C., Cardinaletti, A., Cecchetto, C., Donati, C. & Geraci, C. (2013). Wh-duplication in Italian Sign Language (LIS). *Sign Language Linguistics* 16 (2): 157–188.
- Cardinaletti, A. (2024). 1 Cleft wh-questions as biclausal structures: A comparison with simple wh-questions, cleft declaratives, and focalizations. In C. Bonan & A. Ledgeway (Ed.). *It-Clefts: Empirical and Theoretical Surveys and Advances* (11–34). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110734140-002>
- Cecchetto, C., Cecchetto, A., Giustolisi, B. & Santoro, M. (2022). Age of exposure and subject/object asymmetries when wh-movement goes rightward. The case of LIS interrogatives. *Sign Language & Linguistics* 25 (1), 1–29.
- Hauser, C., Aristodemo, V. & Donati, C. (2023). A subject advantage in covert dependencies: The case of wh-question comprehension in French Sign Language. *Syntax* 26, 280–310. <https://doi.org/10.1111/synt.12257>
- Khristoforova, E. (2023). Subject agreement in control and modal constructions in Russian Sign Language: Implications for the hierarchy of person features. *Sign Language & Linguistics* 26 (1), 64–116. <https://doi.org/10.1075/sll.21005.khr>
- Penolazzi, B., Vincenzi, M. D., Angrilli, A. & Job, R. (2005). Processing of temporary syntactic ambiguity in Italian “who”-questions: a study with event-related potentials. *Neuroscience Letters* 377 (2), 91–96.
<https://doi.org/10.1016/j.neulet.2004.11.074>
- Quadros, R. M. de. (2006). Questions in Brazilian Sign Language. In Ulrike Zehan, (Ed.). *Interrogative and Negative Constructions in Sign Languages* (270–283). Nijmegen: Ishara Press.

- Quer, J. & G. Zorzi. (To appear). Content questions in context: *wh*-syntax and pragmatics in Catalan Sign Language. *Rivista di Grammatica Generativa*.
- Shlonsky, U. (2012). Notes on *wh*- in situ in French. In L. Brugè, A. Cardinaletti, G. Giusti, N. Munaro & C. Poletto (Eds.). *Functional heads* (242-252). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Trotzke, A. (2023). *Non-canonical questions*. Oxford University Press.
- Trotzke, A. & Cypionka, A. (Eds.). (2022). Non-Canonical Questions From a Comparative Perspective. *Linguistics Vanguard* (8), 205-302.

From question to subordination: exploring the emergence of a complementizer in Brazilian Sign Language

[Da interrogação à subordinação: explorando a emergência de um complementizador na Libras]

Alessandro Vasconcelos

Federal Institute of Education, Science, and Technology of Alagoas -
Campus Arapiraca - IFAL (Brazil)
alessandro.vasconcelos@ifal.edu.br

Angélica Rodrigues

São Paulo State University - Unesp (Brazil)
angelica.rodrigues@unesp.br

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (49-68). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora3>.

ABSTRACT: Our goal in this article is to discuss the different uses of the sign  (*what* (English)/ *que* (Portuguese)) in Brazilian Sign Language (Libras), considering its different categorical status that involves its function as an interrogative pronoun and as a complementizer in complement sentences. Considering naturalistic data extracted from two corpora, we analyzed the use of  QUE in three different types of question-answer pairs, namely full, semi-rhetorical, and rhetorical questions, aiming to accommodate it in a synchronic *continuum* of grammaticalization uses that would represent various stages of grammaticalization and which could explain the use of  QUE as a complementizer.

KEYWORDS: Interrogative pronoun; complementizer; semi-rhetorical question; grammaticalization; Brazilian sign language.

RESUMO: O nosso objetivo neste artigo é discutir os diferentes usos do sinal  (*what* (Inglês)/ *que* (Português)) na Língua Brasileira de Sinais (Libras) considerando o seu diferente estatuto categorial quer como um pronome interrogativo quer como complementizador em orações completivas. Tendo em conta dados naturalísticos extraídos de dois *corpora*, analisamos o uso de  QUE em três tipos de pares pergunta-resposta, nomeadamente perguntas plenas, perguntas semi-retóricas e retóricas, de modo a acomodar esses diferentes usos num *continuum* sincrónico de gramaticalização, que representaria diferentes estádios de gramaticalização e que explicaria o uso de  QUE como complementizador.

PALAVRAS-CHAVE: Pronome interrogativo; complementizador; pergunta semi-retórica; gramaticalização; Língua Brasileira de Sinais.

Introduction

In this work, we analyze different uses of the sign  QUE, with the hand configuration in this way , with movement forward twice, as shown in Figure 1, used by deaf signers who use the Brazilian Sign Language (Libras).

FIGURE 1 - Sign 



(Source: Authors own elaboration)

We chose to use the representation of the sign in *SignWriting* to maintain an analysis perspective further away from the spoken language, in this case, Brazilian Portuguese. We are concerned with how glosses are used, as Leite *et al.* (2021) advocated, so that it can compromise linguistic analysis. Therefore, we agree with the authors that the use of glosses “biases and simplifies our understanding of the semantics of Libras, inevitably directing our gaze towards isolated words in Portuguese” (Leite *et al.*, 2021: 20).

Libras dictionaries translate this sign as *que* (English *what*), categorized as an interrogative pronoun. The dictionaries by Lira and Souza (2011) and Capovilla *et al.* (2017) provide similar translations of this sign. However, in our analysis, based on spontaneous data, we observed that this signal exhibits properties that need to be better described.

Regarding its use as an interrogative pronoun, following Araújo and Freitag (2010), Freitag (2010), and Santos (2017), we observed that this sign is not always associated with a full question; that is a question that demands a response from another interlocutor, but also to a rhetorical question, when there is no response

from the receiver or their own, and to a semi-rhetorical question, in which the signer himself produces his answer to the question. In this way, it is possible to discuss that using the  interrogative pronoun involves more and less abstract values. Furthermore, in some contexts, we identified that this sign can also function as a conjunction in complex sentences in which its interrogative value is weakened.

We hypothesize that we can explain these different uses of the sign  based on a *continuum* of grammaticalization, in which the sign loses its properties as an interrogative pronoun, used in full questions, starting to be used in semi-rhetorical and rhetorical questions, with more abstract and more grammatical function, until presenting an even more abstract use when it starts to function as a complementizer in complement sentences.

As already pointed out by authors such as Pfau and Steinbach (2011) and Rodrigues (2022), the study on grammaticalization in sign languages, although fruitful and pertinent, presents methodological challenges since we do not have a robust set of diachronic evidence. However, as the authors mentioned above suggest, the different uses of the sign  allow us to place it on a *continuum* of grammaticalization within a synchronic perspective.

The results of our analysis of the sign  are based on spontaneous Libras data extracted from two main corpora: *Corpus de Libras*, organized by researchers from the Federal University of Santa Catarina, and Minicorpus from the SignL Research Group, from Unesp. Our data analysis methodology includes a quantitative approach for measuring type and token frequencies and a qualitative approach for discussing occurrences' functional and semantic properties.

The article is organized as follows: in the first section, we discuss the nature of interrogative pronouns and the different semantic types of questions. In the second section, we will address the assumptions about the grammaticalization process. In the third section, we present our methodology, and in the fourth, our analysis. Conclusions and references are at the end of the text.

1. Interrogative pronouns and types of questions

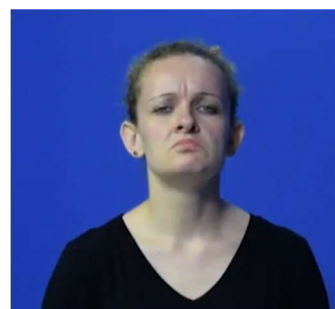
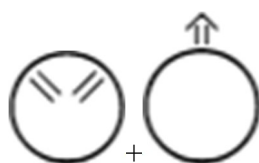
According to Neves (2018: 566), the interrogative pronoun constitutes an indefinite pronoun that defines an interrogative nature as in the pronouns *que* (English *what*), *qual* (English *which*), and *quanto* (English *how*) in Brazilian Portuguese. These pronouns can occur in direct or indirect interrogation. Below, we present examples of interrogative sentences in Portuguese related to our research based on Neves (2018: 566). Example (1a) is a direct question due to its intonation characteristic, in which, generally, at the end of the question, there is a lowering of the intonational curve. Example (1b), in turn, is an indirect question in which the pronoun is used at the beginning of the clause, subordinated as a complement to the main clause; its intonation denotes a declarative sentence.

- (1) a. **Que** aconteceu? (REB-D)
 (English) *What* happened?
 b. *Tiveram uma conversa. Interessante! Gostaria de saber **que** conversa foi essa.* (AFA-R)
 (English) They had a conversation. Interesting! I would like to know *what* that conversation was about. (Neves, 2018: 566)

Regarding the sign , in Libras, the dictionaries by Lira and Souza (2011) and Capovilla et al. (2017) define it as an interrogative pronoun used in sentences like VOCÊ BEBER O-QUE? (English trans. *What do you want to drink?*).

The sign  as an interrogative pronoun is associated with non-manual question marking in interrogative constructions. Facial expressions are essential components of sign languages that transmit grammatical, lexical, and morphosyntactic linguistic information. Most sign languages have similarities regarding non-manual interrogative marking: to produce a full question, frowning and moving the head forward are used (Quadros & Karnopp, 2004; Felipe & Monteiro, 2007; Pfau & Quer, 2010; Pfau & Bos, 2016; Figueiredo & Lourenço, 2019; Quadros, 1999, 2019; Royer & Quadros, 2021), as shown in Figure 2, and occurrences (2) from Quadros (1999) and adapted by Royer (2019: 47), which presents a direct question in Libras.

FIGURE 2 - Non-manual interrogative pronoun marking



(2)



WHAT

J-O-A-O

BUY

English: *What did João buy?*

(Source: based on Quadros, 2019: 98)

Quadros (1999) highlights that the sign  can be used in indirect questions and complement sentences with different non-manual markings without pointing out these specific markers.

Freitag (2010) clarifies that the interrogative pronoun is used in different types of questions, in which it is possible to identify that its uses in question contexts are semantically different depending on the kind of question. The author discusses these different types of questions, which can be classified as full questions, semi-rhetorical questions, and rhetorical questions. The author defines each type of question-answer pair based on a grammaticalization *continuum*, in which an increase in abstractization is observed:

In this continuum, a full question is a question from the speaker that necessarily requires a response from the listener. To this end, it is necessary that speaker and listener share the same semantic-discursive knowledge in the context of interaction. A semi-rhetorical question is a question asked by the speaker, who is the one who answers it. The

rhetorical question is asked by the speaker, but is not answered, neither by the hearer nor by the speaker; it is a question that requires no answer; according to Fávero (2000: 95), the “rhetorical question occurs when the speaker elaborates the question, but already knows the answer; used as a resource to maintain the turn or to establish contact (phatic function) (Freitag, 2010: 161).

We understand full and rhetorical questions like the examples in (1) and (2) above. Below, we present examples from the Portuguese of the type of semi-rhetorical question-answer pairs that were taken from Freitag (2010):

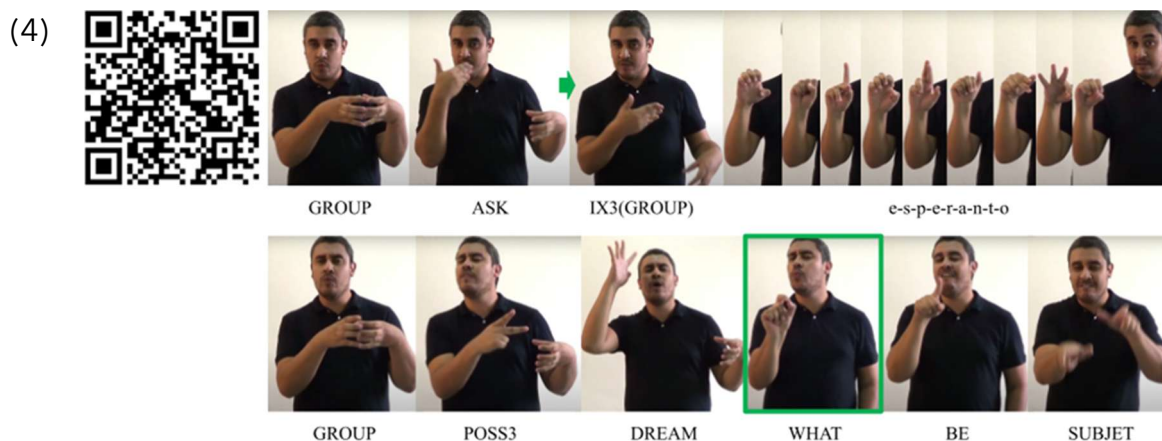
(3) *“o arroz de forno... você pega o quê? um quilo de arroz bota pra cozinhar... com... com sazon... pode ser pra:: arroz branco... como você preferir... vários gosto de sazon né? colocou cozinhou tudo quanto tiver tudo cozinhado... o arroz... assim que você desligar o fogo... você pega dois ovos inteiro... joga dento e mexe... o arroz... que pra untar o arroz... depois do arroz untado... você vai na travessa... coloca o arroz... ai você pode colocar o quê? charque calabresa... escalda o charque... tudo bem picadinho... o charquezinho... escaldou o charque... torrou... separa a calabresa ... cortou ou em fatia ou também em cubinhos... torrou... reserva... depois de tudo reservado...tudo pronto pro recheio... você pode usar o quê? pode usar frango também se preferir... no arroz (MJ 02)”* (Freitag, 2010)

English: “the baked rice... what do you get? a kilo of rice can be used to cook... with... with spices... it can be for:: white rice... as you prefer... different tastes for spices, right? put everything cooked... the rice... as soon as you turn off the heat... you take two whole eggs... throw them in and stir... the rice... to grease the rice. .. after the greased rice... you go to the dish... add the rice... then what can you put? pepperoni jerky... blanch the jerky... finely chopped... the jerky... blanch the jerky... toast it... separate the pepperoni... cut it into slices or cubes... toast it ... reserve... after everything is reserved... everything is ready for the filling... what can you use? You can also use chicken if you prefer... in rice (MJ 02)” (Freitag, 2010, emphasis added)

In (3), when describing the steps of a recipe, the speaker asks: “what do you get?”, and the answer is immediately given by herself/himself. Semi-rhetorical questions of the same type are used throughout the statement, such as “then what can you put?” and “what can you use?” As the author points out, “the modal *can* in questions expands the range of possible answers, but it is the speaker himself who answers them, enumerating the next step in the recipe” (Freitag, 2010: 162).

Concerning LIBRAS, Severino (2022) highlights using semi-rhetorical and rhetorical questions in the Portuguese and Libras language pair as a translation strategy. Considering the analysis of several occurrences of translators in the translated videos using semi-rhetorical/rhetorical questions, the deaf researcher, with experience in the deaf community that uses this type of question, observes that it is a form of interactional communication strategy. The occurrences from Severino (2022) in which the sign  was used to highlight issues related to this text are presented in (4-6) below.

In all three instances, the underlined sentences are in the affirmative form, but the translators made their choices and added semi-rhetorical questions in the Libras version. These are questions that translation readers are not expected to answer – the translator will answer. In (4), it appears in translation as “Esperantists dream of what? It’s bringing people together” (Severino, 2022: 137). In (5), as “[...] parameter/rule what? selection of more understandable signals” (Severino, 2022: 137). In (6), the WFD sign (World Federation of Deaf in English) was signaled, using  it to signal the meaning of the previous sign, and continues signaling the World Federation of the Deaf.



English: *The dream of Esperantists is to unite people, naturally separated by the diversity of languages.*

(Source: Severino, 2022)

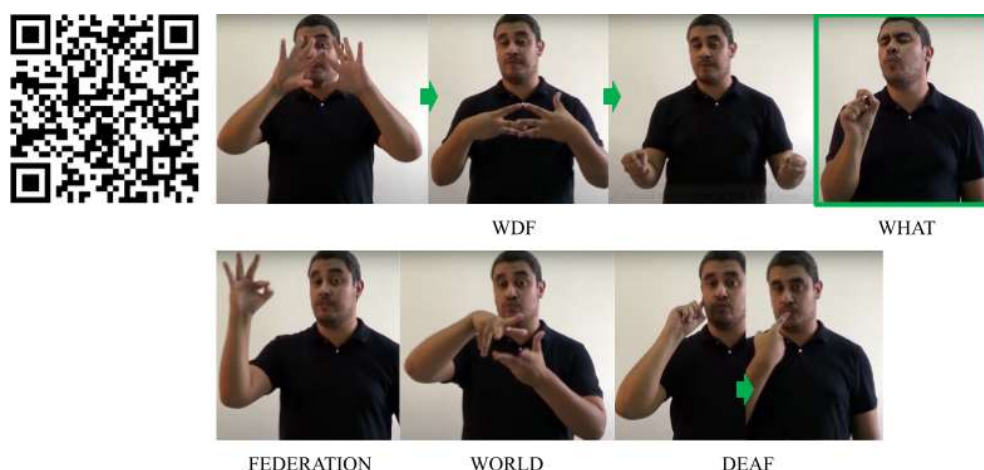
(5)



English: *In the mid-1970s, the Sign Unification Commission committee proposed a standardized system of international signs, with the parameter being the selection of more understandable signs, with the aim of facilitating learning, through the integration of different sign languages.*

(Source: Severino, 2022)

(6)



English: *This term was mentioned for the first time in 1951 at the World Congress of the WFD – World Federation of the Deaf.*

(Source: Severino, 2022)

The relationship between the types of question pairs is discussed by Freitag (2010) and Araújo and Freitag (2010), considering a *continuum* of grammaticalization that would lead to the emergence of discursive markers in Portuguese, characterized by their interpersonal and intersubjective uses. For the authors, questions are used as integration strategies. Therefore, they comprise discursive procedures as “conventionalized strategies for verbalizing the

communicative situation, that is, they are constructions that are part of the grammar of the language” (Araújo & Freitag, 2010: 322).

In the discussion about the emergence of discursive markers from types of questions, we hypothesize that the increase in the degree of subjectivity and intersubjectivity observed in the *continuum* full question > semi-rhetorical question > rhetorical question can serve as a basis for our understanding of the use of the sign QUE as a complementizer as a grammaticalization product in Libras. Therefore, in the following section, we will explore studies on grammaticalization in greater depth.

2. Grammaticalization

Antoine Meillet, in a work dedicated to the “historical evolution of grammatical forms” (Meillet, 1912), presents the term grammaticalization, which is defined as “the attribution of a grammatical character to a previously autonomous word” (Meillet, 1912). In this grammaticalization process, we see that a lexical item can start to function as a new grammatical form.

Heine (2003: 163) argues that grammaticalization can be understood from an underlying unidirectional trajectory that presupposes “a cognitive strategy through which less concrete, less immediately accessible and/or less delineated meaning contents are understood in terms content that is more concrete, more quickly accessible and/or has a more clearly delineated meaning”. For the author, grammaticalization processes take place metaphorically, which implies an increase in abstraction and consequent more grammaticalization as the lexical items begin to perform grammatical functions in the language.

The advancement of grammaticalization activates multiple processes – phonetic, morphosyntactic, semantic, and pragmatic – which involve, according to Heine and Kuteva (2002), four mechanisms: (i) *desemanticization or semantic reduction*, in which semantic properties are lost or altered; (ii) *contextual extension or generalization*, observed when the grammaticalized item starts to be used in new contexts; (iii) *decategorization*, in which there is a loss of morphosyntactic properties

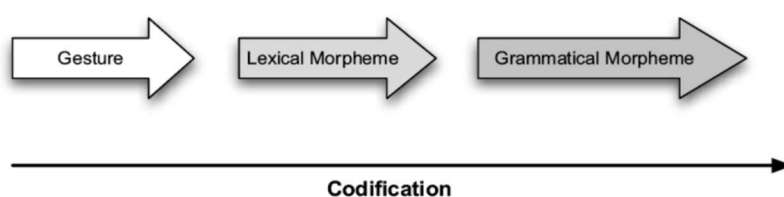
characteristic of less grammatical use; (iv) *erosion*, in which there is a loss of phonetic substance (phonological reduction).

Hopper and Traugott (2003) consider two perspectives for studying grammaticalization. From a diachronic or historical perspective, the origins of grammatical forms and the changes that occurred over time are studied. From a synchronic perspective, grammaticalization can be perceived based on fluid patterns of linguistic use.

In the case of sign languages, for which we can rarely obtain diachronic evidence, as stated by Pfau and Steinbach (2011), the synchronic analysis of grammaticalization allows us to organize patterns of use of related linguistic items within a *cline* that represents the synchronic arrangement of lexical and grammatical forms.

Wilcox (2004; 2017) argues that spontaneous gestures are encoded as language - from external development at the beginning of life to the conventional linguistic system. The author proposes a grammaticalization route based on the gesture that becomes a grammatical morpheme; this gesture can be incorporated by sign language as a lexical item, encoding itself to assume a new grammatical function over time, according to Wilcox's (2004; 2017) unidirectional route.

FIGURE 3 - Gesture grammaticalization Route



(Source: Wilcox, 2017: 12)

Grammaticalization studies have been consolidated to analyze data from oral languages (Hopper & Traugott, 2003), and a very fruitful field of investigation concerns the emergence of conjunctions, since Meillet (1912) initial studies. Some authors have deepened the analysis of the grammaticalization of conjunctions by analyzing sign language data, such as Schermer and Pfau (2016), who presented the

sign ** (REASON) as a noun in German Sign Language (DGS) that was grammaticalized as a causal conjunction in adverbial clauses. Rodrigues and Souza (2019) and Rodrigues (2022) propose that this process can be exemplified in Libras through the uses of three different manual conjunction: the sign  (WAIT/STOP) as a gesture/emblem that was grammaticalized as an adversative conjunction BUT; the sign  (REASON) used as a noun and grammaticalized as a causal conjunction; and the sign ** (EXAMPLE) used as a noun and grammaticalized as a conditional conjunction.

The studies by Wilcox (2004), Pfau and Steinbach (2011), Schermer and Pfau (2016), Rodrigues and Souza (2019), and Rodrigues (2022, 2019) are necessary for our research because they show how new conjunctions can emerge in sign languages. In this case, we have two grammaticalization routes, the first of which has a gestural source and the second, a lexical source. Regarding the sign analyzed in this research, our hypothesis is that  may present less grammatical uses, such as interrogative pronouns, and more grammatical uses, such as conjunction. In this case, in the analysis section, we will present our analysis to support our hypothesis that the uses of the sign  can be organized in a synchronic *continuum* of grammaticalization, where less grammatical uses, such as interrogative pronouns, can serve as a basis for the emergence of more grammatical uses as complementizer in complement sentences.

3. Methodology

Our research was based on the analysis of two main corpora. Data collected from the Libras Corpus of the Federal University of Santa Catarina were used, “involving video recordings of elicited and spontaneous situations of use, to be used in research and other applied purposes” (Quadros *et al.*, 2020), and we added a minicorpus compiled by researchers from the SignL Research Group at Unesp. The two sources of data collection totaled 46 videos lasting 3 hours, 10 minutes, and 11

seconds, an average of 4 minutes and 14 seconds. All videos were completed transcriptions of the ELAN program glosses to facilitate searching in our research.

Our analysis parameters involved the hand configuration when making the sign, movement, non-manual markers, the function of the sign  (interrogative or complementizing pronoun), and context of use (full question, semi-rhetorical, rhetorical, and complement clause). Quantitative analysis was conducted using type-token frequency (Bybee, 2003).

4. Types of questions and the grammaticalization of in Libras

Our data reveal the use of  full, semi-rhetorical, and rhetorical questions and complementizers in complement sentences. We present below representative examples of these uses:

4.1. Full question

In (7), the signer explains that he prefers to study in a deaf class and in a hearing inclusive class than in a hearing room. When reporting to his interlocutor, he asks him what his feelings would be about this.



English: *How do you feel about it?*

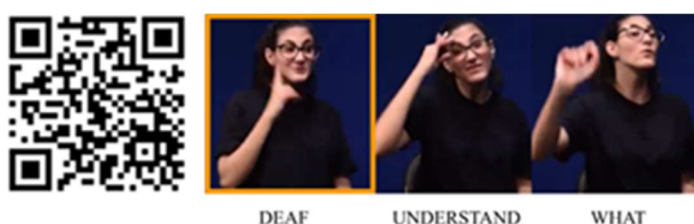
(Source: © Corpus de Libras-UFSC)

In this case, non-manual eyebrow furrowing and head movement marking were used, converging with the interrogative meaning.

4.2. Rhetorical question

In (8), the signer explains about the hearing teacher who learns a little LIBRAS to teach deaf people and asks a rhetorical question: “What will the deaf understand?”. Soon after, she continues pointing out that deaf people communicate very well using sign language. Therefore, there is no answer to the question itself – it means that deaf people may have difficulty understanding what the teacher is signaling because he is not fluent.

(8)



English: *What will deaf people understand?*

(Source: © Corpus de Libras-UFSC)

4.3. Semi-rhetorical question

In (9), the signer uses the sign  related to the verb  (WORK), accompanied by the non-manual marking of a furrowed eyebrow and head movement in the statement that we translate as “Even today you ask, for example, what do you work?”. Soon she responds, following “I’m a Libras teacher”.

(9)



English: *People often ask me, for example: “What do you do for a living?” “I am a Libras teacher”.*

(Source: © Minicorpus SignL)

4.4. Complement sentence

In (10), the signer used the sign  after the verb  (NOT-LIKE) to complete a sentence that refers to this verb.



English: *I don't like that the TV shows anything about cochlear implant.*

(Source: © Corpus de Libras-UFSC)

Assuming a synchronic perspective of grammaticalization, we argue that the different uses of the sign  can be organized into a *continuum* capable of accommodating uses that are less and more grammatical.

5. Grammaticalization of question-answer pairs

Studies on the grammaticalization of conjunctions in sign languages of the world have shown that even though these elements are scarcer in sign languages, as argued by Tang and Lau (2012), for example, the emergence of new conjunctions in these languages has increased our view of grammaticalization as a modality independent process.

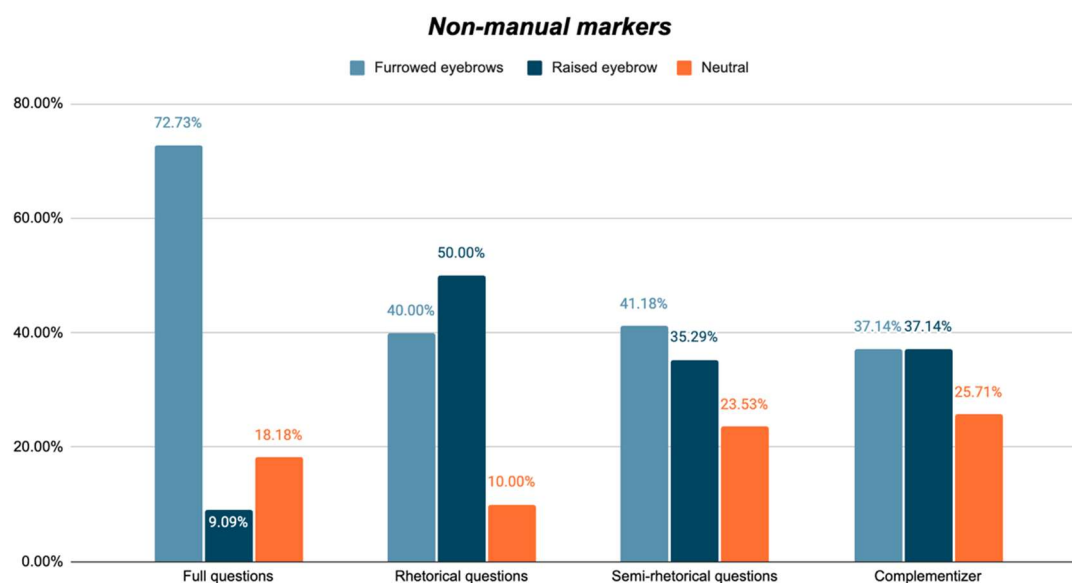
Our hypothesis in this work aims to explain how the interrogative pronoun  started to function as a complementizer in subordinate clauses in Libras. Therefore, following Hopper and Traugott (2003), we propose a synchronic cline where these different uses  correspond to varying degrees of grammaticalization, with the use as a complementizer appearing to develop from the use as a pronoun in semi-rhetorical questions:

interrogative pronoun > *interrogative pronoun* > *complementizer*
(full questions) *(semi-rhetorical questions)*

In this process, we can observe the action of the four mechanisms proposed by Heine (2003):

- extension: as a complementizer, the sign  starts to be used in a new syntactic context on the clausal border;
- desemanticization: the sign  loses its interrogative semantic value, as it is neither particularized nor refers to an antecedent, as it has become a conjunction introducing a complement clause;
- decategorization: the sign  changes its syntactic properties, mainly about mobility, as it starts to be used as a complementizer with a fixed position on the sentence.
- erosion: in its use as a complementizer, the signal  changes in its phonological properties, ceasing to be associated with non-manual question marks.

Regarding this last mechanism, the non-manual markers associated with the sign  with interrogative value demonstrate head movement and furrowed eyebrows. As we mentioned, the authors who approach non-manual interrogative marking to produce questions say that it is common to use forward head movement with furrowed eyebrows (Quadros & Karnopp, 2004; Felipe & Monteiro, 2007; Pfau & Quer, 2010; Pfau & Bos, 2016; Figueiredo & Lourenço, 2019; Quadros, 1999, 2019; Royer & Quadros, 2021). Different uses of the sign  made us realize that it was not only used with the non-manual marker mentioned by these authors. Then, we will present the use of a non-manual marker associated with the sign according to our results.

FIGURE 4 - Use of eyebrows with the sign 

(Source: based on Vasconcelos, 2023)

We found variants of head movements in the analysis. The movement of the head forward was more frequent. We believe that there is a similarity with the movement upwards. We find three positions regarding the eyebrows: *frowning*, *arching*, and *neutral*. The frequency of these uses is shown in Figure 4. The interrogative pronoun divides three question-answer pairs using eyebrows that have their restrictions: the full question uses furrowed eyebrows; rhetorical and semi-rhetorical questions have a difference between furrowed and arched eyebrows. So, the eyebrows of full questions remain furrowed, as stated by the authors mentioned above, and rhetorical and semi-rhetorical ones can choose between furrowed and arched. What drew attention to our data was the increase in neutral eyebrow marking and the decrease in furrowed and arched eyebrow marking associated with using  it as a complementizer. This indicates that, in more grammaticalized uses, there appears to be a neutralization of the non-manual markers related to interrogative values.

Conclusion

We hypothesize that these different uses of the sign  may be associated with a process of grammaticalization, as we identify uses that are less or more grammatical, which would involve, on the one hand, its use as an interrogative pronoun (less grammatical) and, on the other, its use as a complementizer, linking sentences (more grammatical).

As a gradual process, we do not expect grammatical changes to be taken abruptly, so to develop a new function as a complementizer in Libras, the sign QUE gradually lost its interrogative value in some contexts, namely semi-rhetorical question, where the question meaning is weakened. This case reinforces the importance of considering the morphosyntactic context in which an item undergoes semantic and morphosyntactic changes that allow it to be used in a new context with a more grammatical function.

References

- Araújo, A. S. & Freitag, R. M. K. (2010). "Quem pergunta quer resposta!" - Perguntas como estratégia de interação na escrita. *Via Litterae*, 2, 321-335.
- Bybee, J. (2003). Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In D. J. Brian, R. D. Janda (Eds.). *Handbook of Historical Linguistics* (602-623). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756393.ch19>
- Capovilla, F. C., Raphael, W. D., Temoteo, J. G., Martins, A. C. (2017). *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos* (1ª ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Felipe, T. & Monteiro, M. (2007). *Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Estudante* (8ª ed.). Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora.
- Figueiredo, L. M. B. & Lourenço, G. (2019). O movimento de sobranças como marcador de domínios sintáticos na língua brasileira de sinais. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, 1 (48), 78-102.
- Freitag, R. M. K. (2010). É o quê?: estratégia de interação ou sequenciação?. *Estudos Linguísticos* (São Paulo, 1978), 39, 157-166.
- Heine, B. (2003). Grammaticalization. In B. Joseph & R. D. Janda (Eds.). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Heine, B. & Kuteva, T. (2002). *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopper, P. J. & Traugott, E. C. (2003 [1993]). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leite, T. De A.; Ampessan, J. P.; Boldo, J.; Tasca Lohn, J. & Azevedo, G. S. de O. (2021). Semântica lexical na Libras: Libertando-se da tirania das glosas. *Revista da ABRALIN*, 20 (2), 1-23.
- Lira, G. A. & Souza, T. A. F. de. (2011). *Dicionário de LIBRAS do INES*. http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/.
- Meillet, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales. *Scientia. Revista di Scienza* (Reprint: Meillet 1921), 12 (26), 130-148.
- Neves, M. H. M. (2018). *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Pfau, R. & Bos, H. (2016). Syntax: simple sentences. In A. Baker, B. van den Bogaerde, R. Pfau & T. Schermer (Eds.). *The Linguistics of Sign Languages: An Introduction* (117-147). Amsterdam: Benjamins.
- Pfau, R. & Quer, J. (2010). Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles. In D. Brentari (Ed.). *Sign Languages* (381 - 402). Cambridge University Press: Cambridge Language Surveys.
- Pfau, R. & Steinbach, M. (2011). Grammaticalization in sign languages. In H. Narrog & B. Heine (eds.). *The Oxford Handbook of Grammaticalization* (683-695). Oxford: Oxford University Press.
- Quadros, R. M. de. (1999). *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. PhD Dissertation, Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Quadros, R. M. de. (2019). *Libras*. São Paulo: Editora Parábola.
- Quadros, R. M. de; Schmitt, D.; Lohn, J. T. & Leite, T. de A. (2020). Corpus de Libras. <http://corpuslibras.ufsc.br/>.
- Quadros, R. M. de & Karnopp L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, A. & Souza, J. C. (2019). Gramaticalização do sinal "motivo" na Língua Brasileira de Sinais: uma análise baseada no uso. *Revista do GEL*, 16 (1), 53-82.
- Rodrigues, A. (2019). As orações adversativas na Língua Brasileira de Sinais: uma abordagem semântico-funcional. *Sensos-e*, VI (1).
- Rodrigues, A. (2022). *Gramaticalização de conjunções na Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre a mudança linguística nas línguas de sinais*. Associate Professor Thesis - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.
- Royer, M. (2019). *Análise da ordem das palavras nas sentenças em Libras do Corpus da Grande Florianópolis*. Master's thesis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Royer, M. & Quadros, R. M. de. (2021). Outras possíveis ordenações na Libras. In R. M. de Quadros (Org.) *Gramática da Libras* (1ª ed.). Petrópolis: Editora Arara Azul. V-book. <https://libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/gramatica>. Acesso em: dez 2022
- Santos, J. C. L. dos. (2017) *O par pergunta-resposta como estratégia de articulação tópica: uma análise funcional*. PhD Dissertation. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), João Pessoa/PB.

- Schermer, T. & Pfau, R. (2016). Language contact and change. In A. Baker, B. van den Bogaerde, R. Pfau & T. Schermer (Eds.), *The Linguistics of Sign Languages: An Introduction* (299-324). Amsterdam: Benjamins.
- Severino, R. da M. (2022). *Tipos de solução de tradução no par linguístico português-Libras: uma reflexão a respeito dos conceitos de procedimentos, estilo e multimodalidade aplicados à tradução*. Master's thesis. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Rio de Janeiro.
- Tang, G. & Lau, P. (2012). Coordination and subordination. In R. Pfau, M. Steinbach & B. Woll (Eds.), *Sign Language: An International Handbook* (340-365). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Vasconcelos, A. A. de S. (2023). *Usos do sinal QUE/QUEM na Língua Brasileira de Sinais: Multifuncionalidade e gramaticalização*. Master's thesis. Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Wilcox, S. (2004). Gesture and language; cross-linguistic and historical data from signed languages. *Gesture*, 4, 43-73.
- Wilcox, S. (2017). Routes from gesture to language. *Revista da ABRALIN*, 4 (1/2).

Tongue protrusion as a negation strategy: new data from a small sign language in Brazil (Tiros/MG)

[Protrusão da língua como estratégia de negação: novos dados de uma língua gestual minoritária no Brasil (Tiros/MG)]

Lúcio Amorim

Federal University of Uberlândia - UFU (Brazil)

luciocruzsa@ufu.br

Angélica Rodrigues

São Paulo State University - Unesp (Brazil)¹

angelica.rodrigues@unesp.br

Anderson Almeida-Silva

Federal University of Pernambuco - UFPE (Brazil)

anderson.aas@ufpe.br

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (69-81). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora4>.

¹ Part of the research that led to the results presented here was funded by FAPESP São Paulo Research Foundation (Process 2022/05962-4).

ABSTRACT: In this paper, we focus on the analysis of tongue protrusion (TP) as a non-manual negation strategy found in Tiros Sign Language (TSL), a small sign language used in a micro-community of 21 individuals (10 deaf and 11 hearing) in the countryside of the state of Minas Gerais (MG), Brazil. One of our co-authors, a native Brazilian Sign Language (Libras) deaf signer and researcher, observed that TP was fairly used in Tiros SL, including uses as a negation non-manual particle. As TP is also found in other SLs of the world [Kata Kolok (Lutzenberger, Pfau & de Vos, 2022), Hong Kong Sign Language - HKSL (Gan, 2019), Turkish Sign Language - TID (Makaroğlu, 2021) and British Sign Language - BSL (Lewin & Schembri, 2011)], although not always expressing negation, we aim at providing new data of this feature from a newly described SL of Brazil.

KEYWORDS: Tiros Sign Language; negation strategies; non-manual markers; emergent sign languages.

RESUMO: Neste artigo, analisamos a protrusão da língua (PL) como uma estratégia de negação não manual que se encontra na língua de sinais de Tiros (LST), uma língua de sinais usada numa microcomunidade de 21 indivíduos (10 surdos e 11 ouvintes) na zona rural do estado de Minas Gerais (MG). Um dos co-autores, que é investigador e sinalizador surdo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), notou que a PL é usada frequentemente na LST como partícula negativa. Como a PL é usada noutras línguas de sinais do mundo [na Kata Kolok (Lutzenberger, Pfau & de Vos, 2022), na Língua de Sinais de Hong Kong - HKSL (Gan, 2019), na Língua de Sinais Turca - TID (Makaroğlu, 2021) e na Língua de Sinais Britânica - BSL (Lewin & Schembri, 2011)], nem sempre exprimindo negação, o nosso objetivo é trazer novos dados deste traço a partir de uma língua de sinais usada no Brasil e só recentemente descrita.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais de Tiros; estratégias de negação; marcadores não-manuais; línguas de sinais emergentes.

Introduction

This chapter aims to bring new data on tongue protrusion (hereafter, TP) as a negation strategy codified in Tiros Sign Language (hereafter, TSL), a small sign language in Brazil. TP can be considered a typologically rare type of non-manual marking, and it is used by deaf people in Tiros, which differs from what is observed in Brazilian hearing non-manual gestures and from Brazilian Sign Language (Libras) users. So, from the typological point of view, this description adds to the general mapping of this feature worldwide, trying to unveil possible relations between the distribution of these items in the different deaf communities around the globe.

In the next section, we will describe the demographics and the geography of the deaf community in Tiros, offering our reader a general view of deaf life and how it may relate to the linguistic features found in TSL. In section 2, we provide a brief overview of how negation is encoded in the world's sign languages and bring the relevant descriptions of the theme in the literature. Then, we proceed to an exposition about using TP as a less common negation non-manual marker (NMM) found in the SLs worldwide.

These sections are followed by our Methodology, where we describe the data we collected and the treatment they received. We eventually show our results and analysis, followed by our conclusions.

1. Deaf micro-community of Tiros (Minas Gerais/Brazil)

Tiros is a city in the countryside of Minas Gerais, southeast Brazil, neighbor to São Paulo state (figure 1 below), with a population of around 7,500. The city's economy is mainly agriculture, livestock, and civil construction. The deaf participants of our research are primarily involved in agriculture and dairy production. Official data from government institutions does not account for a native sign language in the area.

FIGURE 1 - The upper left corner shows the location of the state of MG and the central reddish area shows the city of Tiros in the countryside



(Source: https://www.familysearch.org/pt/wiki/Tiros,_Minas_Gerais,_Brasil_-_Genealogia)

We became aware of the community's existence through the contact of our first author, a deaf professor, with his deaf colleagues who reported about their family not having contact with Libras and developing what they consider their way of communication. TSL was created based on two different family cores, and they reported the existence of three generations of signers, deaf and hearing people, who employed it daily to give an account of the most different tasks, like cooking, working, raising kids, and teaching recipes.

Almost thirty years ago, some deaf residents of Tiros moved to Uberlândia, a bigger city in the surrounding area. As expected, this move had a linguistic impact on the system once the ones who moved started having contact with deaf signers who use Libras and, through contact, monolingual TSL deaf started to incorporate Libras into their linguistic knowledge.

Despite the contact with Libras, the existence of TSL did not get threatened. The language is still used during family meetings, mainly when those who moved to Uberlândia return to Tiros and meet the ones who stayed there, showing little knowledge of the Libras. Hearing relatives of deaf people only have contact with Libras using mobile phones and social media, which differs from the exposure patterns observed in acquisitional settings. Our first author, a native signer of Libras, could not communicate with the deaf people who live in Tiros and hearing members of the community using Libras because they do not have enough proficiency in the

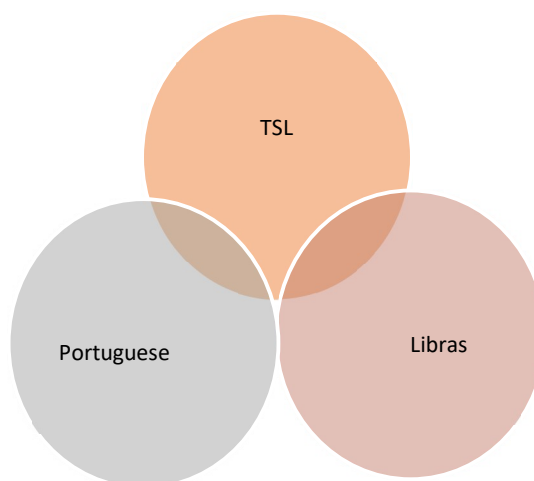
language. So, TSL is not only the sole sign language used by the deaf members of the family that remain living in Tiros but also a kind of *lingua franca* that allows deaf and hearing individuals to engage in daily communication.

We collected data from 23 TSL users, of whom 10 are deaf, and 13 are hearing. Nowadays, four deaf people still live in Tiros: two women from their original families and their husbands, who have no previous contact with TSL. The oldest deaf person from Tiros, a women in her eightys, now lives in Brasília (the capital of Brazil) with her son and daughter. She has not interacted much with the local deaf community in Brasília, but she often contacts family members through online video calls.

The other five deaf people in Uberlândia have frequent contact with the local community using virtual communication (video calls).

The actual linguistic scenario for the TSL micro-community is a complex multilingual context, as Figure 2 below illustrates.

FIGURE 2 - Multilingual context of the Deaf Micro Community in Tiros (MG) and their intersections



(Source: Authors own elaboration)

As shown in the graph above, we assume that the languages in contact within this community are mostly TSL and Libras. Secondly, TSL and Portuguese, be it because of the schooling process for deaf individuals or bilingual hearing people (TSL/Portuguese). Still, the general intersection and contact between Libras and

Portuguese found in the whole country is not perceived in this community specifically².

2. Negation in Sign Languages

We know that, compared to spoken languages, sign languages are only in the beginning as a research field, with a considerable part of these studies focused on SL grammar and use of the body (See Pfau, Steinbach & Woll, 2012, for an overview). Among other topics, negation is an issue that has received a fair amount of attention within SL linguistics literature.

It is straightforward and noticeable that when different SLs employ a negation item, it usually recruits similar parts of the body, e.g., headshake and index-finger-waving-no. Still, it is interesting that some SLs employ distinct mechanisms to encode the negated information. For example, the one we explore here in this chapter, namely, the tongue protrusion (TP).

Almost all known sign languages of the world show, although variable, consistency in negation is expressed through manuals and/or non-manual elements. Arrotéia (2005) and Lourenço and Quadros (2020) assert that in Libras (Brazilian Sign Language), negation can be marked by non-manual features like head-shake and facial expressions and manually by the use of an up-right index finger waving laterally. The same stands for Italian Sign Language LIS (Geraci, 2005), as seen in the example (1) below. In this example, the suprasegmental non-manual marking spreads only over the realization of the manual sign NON (no). Sign languages differ in whether they allow the concomitant spreading of the non-manual marking only over the negative particle or through the verb phrase and arguments.

- ____headshake
- (1) PAOLO CONTRACT SIGN NON
English: *Paolo didn't sign the contract.*

² TSL signers do not use fingerspelling and none of their names incorporate letters as we can usually find in deaf communities who have deeper contact with the surrounding spoken language.

Pfau and Quer (2002) explain that DGS (German Sign Language) employs split negation, which means that negation is marked by two negative elements (manual and non-manual items) occupying different positions in the same sentence, like the correlated French pattern (*ne-pas*); however, it does not imply the information is being negated twice or that the sums of the two negative elements will turn the sentence into positive again.

Zeshan (2004; 2006) offers a typological account of negation regarding the obligatoriness of the manual and non-manual elements. There are two main tendencies for negation marking through SLs: the 'manual dominant languages' are the ones for which the manual negative sign is obligatory to negate the sentence (cannot be dropped), whereas the 'non-manual dominant languages' are the ones to which the manual negation item is optional. Negation can be encoded solely by the use of a non-manual marking.

A more recent analysis and proposal is Makaroğlu's (2021). Using a frequency-based classification, the author proposes, besides other conclusions, that TID (Turkish Sign Language) is a hybrid negating sign language as negation can be marked not only using manual or a non-manual element but also with a combination of manual and non-manual elements. The author also states that "negative modal CANNOT is lexically specified with side tongue protrusion" (Makaroğlu, 2021:137). Lutzenberg, Pfau and de Vos (2022) also claim that Kata Kolok³ cannot be classified as a manual or non-manual dominant system. They report that in Kata Kolog, negation can also be marked by TP, which does not appear in co-speech gestures of hearing non-signers in Bali. The authors claim that TP may have been grammaticalized not from a familiar local gesture but that the source might have been adapted from a common human trait, namely, protruding the tongue to express disgust, disapproval, etc.

³ Kata Kolok is a village sign language which is used in two neighboring villages in northern Bali, Indonesia.

3. Less common non-manual negators

As we saw in the last section, sign languages resort to similar articulators and strategies when encoding negation. However, it is also noteworthy that signers employ fewer common mechanisms when producing a negative sentence, which are also found in spontaneous utterances. The example in (2) is such a case wherein TID (Makaroğlu, 2021), the puffed cheeks (pc, in the gloss) can also encode negation. Morphosyntactically, the example also shows the degree of independence between the two non-manual morphemes found in the sentence because while ‘pc’ is articulated by the lower face, ‘brows raise’ is articulated by the upper face. Also, the stacked non-manual features maintain their semantic independence, as one meaning (pc) does not interfere with the meaning of the other (br), and the result is always a negated sentence, proving it is the only source for negation within this utterance.

(2)



English: *I haven't bought anything.*

(Source: Makaroğlu, 2021)

The following example in (3) shows that Kata Kolok (Lutzenberger, Pfau & de Vos, 2022) employs TP as a negative marker. In this sentence, as we explained in the theoretical references in the previous section, TP spreads over the verb phrase and an adjunct but not on the subject argument.

(3)



SIGN-NAME

FISHING

GOOD

SIGN-NAME A

_____tp

FISHING GOOD

English: *A did not catch anything.*

(Source: Lutzenberger; Pfau & de Vos, 2022)

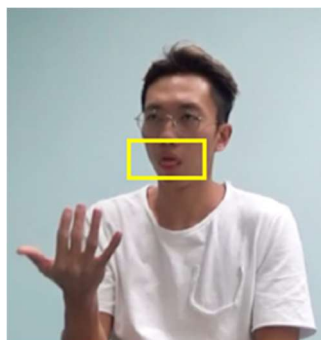
Despite its similarity across humans, we also found that the gesture of protruding the tongue may vary in its forms. We also bring evidence that it may not mean precisely the same in all SLs in which it is found, as we see in the examples below.

(4)



Kata Kolok (negation)

(Lutzenberger, Pfau & de Vos, 2022)



HKSL (question marker)

(Gan, 2019)



TID (negation)

(Makaroğlu, 2021)

Although all the examples above share the movement of the protruding tongue, they differ in whether the tongue comes out of the mouth or not or whether it carries an explicit negative content or not, as the example of Hong Kong Sign Language (HKSL) seems to be a counterexample. These instances of use open a range of possibilities for future investigations to explain the nature of this gesture, whether it is correlated with a singular culture or not, and the reasons for its random spreading through SLs in the world, as it has been investigated for the so-called PALM-UP gesture (Cooperrider, Abner & Goldin-Meadow, 2018). We expect to contribute to this discussion at the end of our analysis.

4. Methodology

To bring new evidence about the use of TP in SLs, mainly as a negation element, we analyzed naturalistic data of TSL extracted from nearly 10 hours of video. The data was collected during one entire week we stayed in the city of Tiroso in 2022. Before going into the field, the relevant ethical committee approved the research under the authorization number 56723521.6.0000.5400. Two types of data were collected: the naturalistic and the elicited data. The former was collected using the sociolinguistic interview following Labov's guidelines (1981) for gathering data that are proximal to the vernacular and avoiding the observer paradox; the latter comprises a series of 30 short video clips containing actions that reflect different verb valencies, known as the Haifa Clips (Sandler *et al.*, 2005).

In this chapter, we only used annotated spontaneous data analyzed in ELAN software and searched for TP instances in TSL. Data analysis used a token model (Bybee, 2003).

5. Results and analysis

Our preliminary results show that TP in TSL is a polyfunctional non-manual marker, as it conveys not only negation, as in (5) and (6) below, but it can also be found correlated with a diminutive function, as we see in (7).

(5)



_hs ____tp _hs
NO FRIENDS VERY TO-FIGHT NO IX-1 IX-3

English: *No, we are very good friends. We have never fought with each other, me and her.*

(Source: Authors own elaboration)

It is noteworthy that, in the example above, both headshake and TP are used within the same negative sentence. In contrast, the headshake spreads over the non-manual negative particle, and tongue protrusion spreads over the verb phrase TO-FIGHT, changing its polarity. Further studies need to be carried out to identify what type of negation we are dealing with once this language allows multiple negative non-manuals to happen in the same sentence, interacting with the negative inherent content of the manual negator NO.

The example below in (6) confirms that TP is a sufficient non-manual negator in TSL, as it can negate the sentence even without a manual negator and without the use of headshake. Moreover, it scopes over the covert copular predicate that renders the information that her son is rarely at home because he travels a lot.

(6)



_____tp

IX-3 A-LOT TRAVEL, IX-house

English: *He travels a lot, he is never at home.*

(Source: Authors own elaboration)

One final observation about TP in TSL is that it appears integrated into an adverbial function. In (7), the TP spreads over the adverbial manual sign SMALL, adding an intensified reading. We can also see in the sequence of the frames in the sentence below tongue protrusion being realized to express other meanings that remain to be investigated in depth, namely, the concomitant use of indefinite and pointing gestures.

(7)



___tp ____/vovo/

COME-HERE SMALL IX-3, GRANDMOTHER

English: *Come here, she is very small, my granddaughter.*

(Source: Authors own elaboration)

Conclusion

As we saw in the analysis above, negation can be marked non-manually using the headshake and employing TP, as well as using the manual sign NO (index-finger) in TSL. Therefore, it seems that TSL may not fit into the traditional typological proposal for negation in SLs (Zeshan, 2006), but it instead points to an existing diversity that can be better captured under a type-token frequency analysis (Bybee, 2003; Makaroğlu, 2021), where we see gradients of use instead of a consistent use where SLs would have to choose between one way or another to demonstrate negation strictly. We found certain instances in which signers employ piled strategies among the ones available to their system based on evaluating their grammatical or pragmatical efficiency.

One possible explanation for using TP as a negation strategy in TSL could refer to the social meaning of the action of protruding the tongue, which in Brazilian culture can be associated with adverse behaviors like impoliteness, repulsion, disgust, and rejection. Interestingly, TP has not been incorporated as a non-manual negation in Libras. Still, it does appear in TSL, Kata Kolok and TID, historically and culturally unrelated SLs. As we still do not have a clear explanation for this fact, as Schuit, Baker and Pfau (2011) highlight, when “[...] *sign language linguistics broadens its scope to new and small SLs, typological studies are also enhanced*”.

Although more research about negation in TSL is needed, the data we have analyzed so far can bring more evidence about using TP as a negation strategy in

sign languages and the distinct grammaticalization directions that TP can follow within different languages.

References

- Arrotéia, J. (2005). *O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)* (Doctoral dissertation, Dissertação de Mestrado, 2005, 131f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bybee, J. (2003). Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In B. D. Joseph & R. D. Janda (Eds.). *Handbook of Historical Linguistics* (602-623). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756393.ch19>
- Cooperrider, K.; Abner, N. & Goldin-Meadow, S. (2018). The palm-up puzzle: Meanings and origins of a widespread form in gesture and sign. *Frontiers in Communication*; 3 (23), 1-16. <http://dx.doi.org/10.3389/fcomm.2018.00023>
- Gan, L. (2019). *WH-Questions in Hong Kong Sign Language*. Amsterdam: University of Amsterdam Research Master thesis.
- Geraci C. (2005). Negation in LIS (Italian Sign Language). In L. Bateman & C. Ussery (Eds.). *Proceedings of NELS 35* (217-229). GLSA, Amherst, MA.
- Labov, W. et al. (1981). Field methods of the project on linguistic change and variation. *Sociolinguistic Working Paper 81* (Austin, TX: Southwestern Educational Development Laboratory).
- Lewin, D. & Schembri, A. C. (2011). Mouth gestures in British Sign Language: A case study of tongue protrusion in BSL narratives. *Sign Language & Linguistics*, 14 (1), 94-114.
- Lourenço, G. & Quadros, R. M. de (2020). The syntactic structure of the clause in Brazilian Sign Language. *Brazilian Sign Language Studies*, 11, 131.
- Lutzenberger, H.; Pfau, R. & de Vos, C. (2022). Emergence or Grammaticalization? The Case of Negation in Kata Kolok. *Languages*, 7 (1), 23.
- Makaroğlu, B. (2021). A Corpus-Based Typology of Negation Strategies in Turkish Sign Language. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 32 (2), 111-147.
- Pfau, R.; Steinbach, M. & Woll, B. (Eds.). (2012). *Sign Language—an International Handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pfau, R. & Quer, J. (2002). V-to-Neg raising and negative concord in three sign languages. *Rivista di Grammatica Generativa*, 27, 73-86.
- Sandler, W., Meir, I., Padden, C., & Aronoff, M. (2005). The emergence of grammar: Systematic structure in a new language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (7), 2661-2665.
- Schuit, J., Baker, A., & Pfau, R. (2011). Inuit Sign Language: a contribution to sign language typology. *Linguistics in Amsterdam*, 4 (1), 1-31.
- Zeshan, U. (2004) Hand, head, and face: Negative constructions in sign languages. *Linguistic Typology*, 8 (1), 1-58.
- Zeshan, U. (Ed.). (2006). *Interrogative and negative constructions in Sign Languages*. Nijmegen: Ishara Press.

Os quantificadores cardinais incorporados nas línguas gestuais e na Língua Gestual Portuguesa

[Cardinal quantifiers incorporated in sign languages and in Portuguese Sign Language]

Neide Gonçalves

Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem da Universidade
Católica Portuguesa de Lisboa (Portugal)
ngoncalves@ucp.pt

Celda Morgado

Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação
Centro de Investigação e Inovação em Educação (Portugal)
celda@ese.ipp.pt

Mara Moita

Centro de Investigação Interdisciplinar em Ciências da Saúde,
Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem da Universidade
Católica Portuguesa de Lisboa
Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (Portugal)
maramoita@ucp.pt

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (82-102). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora5>.

RESUMO: No presente estudo exploratório, realiza-se um estudo qualitativo e quantitativo com base na frequência de ocorrência dos Quantificadores Cardinais (QC) em incorporação, analisando o campo semântico dos nomes com que ocorrem, os numerais que são possíveis de incorporar, o(s) parâmetro(s) fonológico(s) com alteração(ões) e observando se o tipo de discurso em que são produzidos influencia a sua ocorrência. Para esta análise, recorremos a 5 horas de anotação do "Corpus & Avatar da Língua Gestual Portuguesa" (Ref.^a PTDC/LLT-LIN/29887/2017) da Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa. A recolha resultou em 18 ocorrências de QC em incorporação, observando-se este fenómeno apenas em nomes correspondentes ao campo semântico de tempo (dias, semanas e anos) e com numerais até ao número 5. Não se verificou influência do tipo de discurso para a incorporação de quantificadores numerais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Gestual Portuguesa; corpus linguístico; quantificação; incorporação de numerais.

ABSTRACT: In the present exploratory study, a qualitative and quantitative study is carried out based on the frequency of occurrence of the Cardinal Quantifiers in Incorporation (QCI), analyzing the semantic fields of the nouns with which they occur, the numerals that are possible to incorporate, the phonological parameter(s) with alteration and observing whether the type of speech in which they are produced influences their occurrence. For this analysis, we used 5 hours of annotation of the "Corpus & Avatar of Portuguese Sign Language" (Ref. PTDC/LLT-LIN/29887/2017) Faculty of Health and Nursing Sciences of the Portuguese Catholic University of Lisbon. The collection resulted in 18 occurrences of QCI, and this phenomenon was observed only in names corresponding to the semantic field of time: days, weeks and years, and with numerals up to number 5. There was no influence of the type of discourse on the incorporation of numeral quantifiers.

KEYWORDS: Portuguese Sign Language; linguistic corpus; quantification; incorporation of numerals.

Introdução

Em todas as línguas naturais, existem meios de expressar a quantidade. São raros, porém, os estudos sobre a quantificação nas línguas gestuais (LG). Os processos de quantificação nas LG podem ser classificados como morfológicos (quando afetam a base do gesto), sintáticos e léxicos (Morales-López *et al.*, 2000).

Para o estudos da quantificação das LG, importa reconhecer que as propriedades modais e estruturais destas línguas, como o recurso a articuladores manuais e não manuais e a utilização de espaço sintático onde são estabelecidas relações gramaticais, permitem a produção de quantificação em linearidade ou em simultaneidade (Pfau *et al.*, 2012). A quantificação linear ocorre quando o quantificador precede ou segue o elemento quantificado. A quantificação simultânea (com recurso a 2 articulares) e a quantificação por incorporação envolvem processos fonomorfológicos que combinam a configuração da mão do gesto numeral com a localização e o movimento do gesto referente quantificado, dando origem a um gesto composto (Jones, 2013).

Para a LGP, Amaral *et al.* (1994) verificaram como processo morfológico a quantificação por reduplicação. Neste mesmo estudo, os autores referem que, na LGP, as quantidades cardinais podem ser expressas por incorporação ou em linearidade, sendo o nome seguido do numeral em caso de quantidades contáveis (por exemplo, PESSOA+QUATRO) ou, em caso de quantidades difíceis de contar, através da incorporação de um advérbio de quantidade (por exemplo, [RAPAZ+MUITO]). Contudo, os exemplos dados para a quantificação incorporada são exemplos de quantificação linear com supressão da segunda sílaba do gesto quantificado.

Na LGP, Choupina (2017) identificou, ainda, a possibilidade de apresentar a quantidade através de vários mecanismos manuais e não manuais, identificando-se vários processos gramaticais: incorporação, repetição do movimento e reduplicação, entre outros tipos de construções. A quantidade apresenta, segundo a autora, evidentes implicações na concordância morfossintática das palavras nos

sintagmas e nas frases, recorrendo a mecanismos lexicais, morfossintáticos e prosódicos para a expressar.

Recentemente, num estudo de corpus de discurso naturalístico, Gonçalves (2022) identificou uma tendência de ocorrência do Quantificadores Cardinais (QC) em posição pré-nominal em LGP, nas várias funções sintáticas do SN, observando-se, ainda, que as percentagens mais altas dessa ocorrência se registaram à medida que o discurso dos gestuantes se apresentou mais naturalístico.

A incorporação de QC no nome quantificado é um fenómeno fonomorfossintático típico nas LG. Vários estudos já se debruçaram sobre a análise da incorporação do QC no nome, sendo recorrentemente verificada a ocorrência de incorporação com nomes referentes aos campos semânticos de tempo.

A escassez de registos e de estudos que atestem a existência de processos morfossintáticos na LGP é factual. Perante esta lacuna, com o presente artigo pretende-se contribuir para a descrição dos QC Incorporados através de um estudo com dados linguísticos de natureza naturalística. Para este efeito, foram extraídas todas as ocorrências de possíveis processos de QC em incorporação, observando-se a tipologia de nomes quantificados e o tipo de discurso na ocorrência deste fenómeno.

1. Incorporação do Quantificador Cardinal

A incorporação do QC é um processo fonomorfossintático em que a configuração de mão do nome adquire a especificação numérica do QC, fazendo uso de um ou dois articuladores manuais.

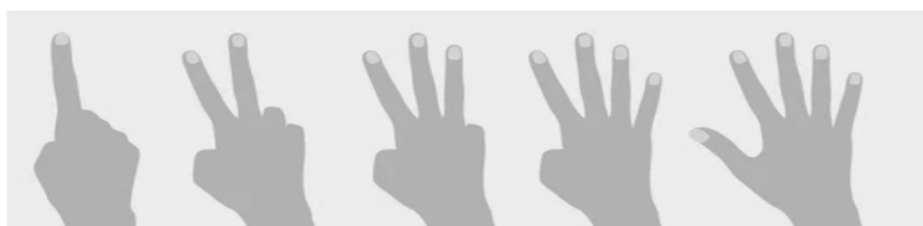
Na LGP, considera-se que o sistema numeral se efetua uni-manualmente e os numerais até 5 podem ser produzidos recorrendo a diferentes configurações da mão com diferentes significados (Amaral *et al.*, 1994). Apesar de ainda não existirem estudos sobre a estrutura fonológica dos QC, no ensino da LGP são expostas duas formas distintas de produzir QC até ao numeral 5, dependendo do contexto semântico e do significado que se pretende expressar (Figuras 1 e 2).

FIGURA 1 - Numerais para quantidades específicas em LGP (1 a 5)



(Fonte: Amaral *et al.*, 1994)

FIGURA 2 - Numerais quantificados em LGP (1 a 5)



(Fonte: Amaral *et al.*, 1994)

A incorporação de numerais tem sido observada em várias LG: Língua Gestual Japonesa (JSL) (Ktejik, 2013), Língua Gestual Queniana (Morgan, 2013), Língua Gestual Catalã (LSC) (Fuentes *et al.*, 2010), Língua Gestual Espanhola (LSE) (Soneira & Fuentes, 2003), Língua Gestual de Taiwan (TSL) (Fischer *et al.*, 2010), Língua Gestual Americana (ASL), Língua Gestual Britânica (BSL) (McBurney, 2002; Sutton-Spence & Woll, 1999), entre outras.

Na análise a dados de 21 LG, Sagara e Zeshan (2016) observaram semelhanças tipológicas na incorporação numérica de forma transversal a todas as línguas em análise, como, por exemplo, a ocorrência de incorporação com preferência de nomes correspondentes a campos semânticos de tempo, de unidades monetárias e de contexto escolar (Tabela 1). Neste estudo, também se observou que, em algumas LG, a incorporação mais frequente se realiza com numerais de 1 a 5, sendo possível a incorporação de QC acima de 10 na BSL, na Língua Gestual da Indonésia (BISINDO), na JSL (Língua Gestual Japonesa) e na TİD (Língua Gestual da Turquia).

TABELA 1 - Incorporação de numerais em diferentes LG e por campos semânticos

Língua Gestual	Tempo	Dinheiro	Nível Escolar
Britânica	+	+	-
Chinesa	+	+	+
República Checa	+	+	+
Estónia	+	+	-
Finlândia	+	+	+
Grécia	+	+	+
Hungria	+	+	+
Islândia	+	-	-
Indo-Paquistanesa	+	+	+
Indonésia	+	-	-
Israel	+	+	+
Japonesa	+	+	-
Bengala	+	+	+
Kosovo	+	-	+
Mexicana	+	+	+
Nova Zelândia	+	+	-
Polaca	+	+	+
Espanhola	+	-	+
Siri Lanka	+	+	+
Turquia	+	-	+
Uganda	+	+	-

(Fonte: Sagara & Zeshan, 2013)

Devido à restrição das propriedades físicas dos dois articuladores manuais e das condições estruturais fonomorfológicas do gesto nominal, nem sempre é possível incorporar o QC em todos os nomes dos campos semânticos correspondentes a unidades de medida ou de tempo, existindo assim diferenças no que respeita ao limite dos numerais incorporados entre as diferentes LG (Semushina & Mayberry, 2019). A literatura tem evidenciado algumas restrições ao nível das unidades mínimas dos gestos para a incorporação do QC no nome, como, por exemplo, limitações de incorporação tendo em consideração o movimento interno do QC, como é o caso do numeral 20 em Língua Gestual Russa (RSL) que, por na sua base ter movimento interno, não poderá ser incorporado no nome (Figura 3), sendo que o mesmo foi identificado em várias LG: ASL, Língua Gestual Alemã (DGS) (Mathur & Rathmann, 2010), Língua Gestual da Turquia (TÍD).

FIGURA 3 - Exemplo de produção do numeral 20 em RSL



(Fonte: Semushina & Mayberry, 2019: 27)

Em algumas LG (RSL, ASL, DGS e TÍD), foram, ainda, encontradas restrições paramétricas e semânticas na incorporação do QC no nome com base na configuração da mão do nome, no que se refere à incorporação com gestos nominais de tempo. Por exemplo, em DGS (Figura 4), a quantificação do gesto [MINUTOS] não permite a incorporação de QC devido à especificidade da configuração de mão do nome [MINUTOS], que ao incorporar o QC perderia a marca¹ do nome e por conseguinte o seu significado (Semushina & Mayberry, 2019). Considera-se que, para que a marca de nome seja preservada, é necessário que todos os dedos da configuração estejam selecionados (Brentari, 2010).

FIGURA 4 - Exemplo de produção do gesto MINUTOS em DGS



(Fonte: *Spread the Sign*)

¹ Observa-se que a assimilação ou a substituição de alguns parâmetros e/ou traços fonológicos podem tornar o referente gestual pouco claro. Por vezes, verifica-se que a seleção dos dedos é um traço importante da configuração que permite ao gestuante representar e compreender de forma clara o referente associado ao gesto articulado. A substituição dos traços de seleção de dedos do nome pelos traços correspondentes do QC durante a incorporação poderá resultar num gesto nominal pouco claro (Semushina & Mayberry, 2019).

Semushina e Mayberry (2019) observaram também que, na RSL, alguns gestos de nomes de unidades de tempo ou de medição (DIA; HORA; SEGUNDO; MINUTO; QUILOGRAMA), que têm configuração de mão com todos os dedos selecionados, permitiram incorporação de QC. Com os gestos MINUTO e QUILOGRAMA, os autores observaram ainda que estes mudaram a orientação da palma da mão e a direção do movimento para que fosse possível a incorporação de QC, contrariando a proposição de Soneira (2012), que refere a necessidade de manter inalterados todos os seus parâmetros à exceção da configuração de mão, que é modificada pela incorporação da forma do QC. Adicionalmente, no mesmo estudo, Semushina e Mayberry (2019) observaram que todos os nomes de unidades de tempo ou de medição em que as configurações de mão envolviam os dedos indicador e o polegar como dedos selecionados permitiram sempre a incorporação de QC.

Na LSE, os gestos que permitem incorporação parecem ser gestos que transmitem informação numeral temporária (Baker *et al.*, 2016; Fuentes *et al.*, 2010; Soneira, 2012). No caso da incorporação de duração de horas em que a configuração não é alterada, o dedo indicador e a localização mantêm-se, sendo o movimento alterado. O dedo indicador é colocado em cima do pulso, seguindo a localização original, e faz o movimento de uma volta completa, formando um círculo, no sentido dos ponteiros do relógio. Para incorporação de números de 6 a 10, o ponteiro na mão não dominante mantém a configuração do numeral cinco e o ponteiro dominante marca o nome de horas. A localização do gesto é substituída, deslocando-se para o espaço neutro do gestuante em frente do peito e o movimento é o mesmo que para numerais até 5, um movimento circular, no sentido dos ponteiros do relógio, que se refere à passagem de uma hora, ou cada mão gira para um lado, marcando um círculo no espaço. Também para o gesto de MÊS é permitida a incorporação de numerais, neste caso de 1 a 10, e, no caso do numeral 1, o dedo indicador move-se num movimento descendente através da palma da mão não dominante virada para o gestuante e é modificado para se unir aos numerais. Para numerais de 2 a 5 são acrescentados dedos à configuração, dependendo do número de meses em questão. A partir de seis meses, a mão

passiva mantém a configuração correspondente a cinco meses e a mão dominante adiciona os dedos restantes.

Quanto à expressão de ANOS, a incorporação é combinada com procedimentos fonomorfológicos que permitem não só pluralizar a unidade temporal como também localizá-la no tempo. Adotando a metáfora de que o tempo passado está para trás e o futuro para a frente, para se referir ao ano passado, o dedo indicador da mão dominante toca no queixo e move-se para trás do gestuante sobre o ombro direito. Por outro lado, se se quer exprimir o futuro, a configuração avança. Até cinco anos marca-se o número com a mão dominante; de seis a dez anos, a segunda mão mantém a configuração com o numeral 5 e a mão dominante marca o aumento do número de anos (Figura 5).

FIGURA 5 - Incorporação de ano-passado e ano-futuro em LSE



(Fonte: Soneira & Fuentes, 2003: 56)

Na Libras, observou-se que a incorporação de QC pode ser verificada em gestos referentes a horas, duração em horas, dias, semanas, meses e frequência e ainda referentes a unidades monetárias (Dedino *et al.*, 2012). Contudo, na quantificação de alguns desses gestos, a incorporação só ocorreu até ao número 4, e com outros até ao número 5 (Ferreira *et al.*, 2019).

Na Língua Gestual Finlandesa (FinSL), é também permitida a incorporação de numerais de 1 a 4 em nomes como HORAS, SEMANAS e MESES, pelo contrário não é autorizada a incorporação com DIAS e ANOS (Takkinen *et al.*, 2016).

A Língua Gestual da Nova Zelândia (NZSL) permite a incorporação de numerais em algumas categorias de pronomes, idades, e unidades de tempo e

dinheiro. Para idades, permite incorporação até 10, mas excluindo o 9. Pode incorporar numerais em ANO e SEMANA de 1 a 4 e raramente o numeral 5. Estes elementos incorporados não são permitidos com a informação de referência a futuro ou passado. A incorporação de número não é utilizada com numerais de dia e mês. No caso de intervalos de tempo correspondentes a estes, como ‘duas em duas semanas’ ou ‘três em três anos’, podem incorporar-se números entre 1 a 5 (McKee, 2016).

Na Língua Gestual de Israel (ISL) e na DGS, é possível a incorporação de 1 a 5 para gestos que denotam períodos de tempo (HORAS, DIAS, SEMANAS, MESES e ANOS), uma vez que estes numerais são produzidos recorrendo a apenas um articulador manual. Para numerais superiores a 5, é necessário recorrer ao segundo articulador manual (ao qual se vão acrescentado dedos para corresponder ao numeral que se quer expressar) para que seja possível a incorporação de numerais até 10 (Semushina & Mayberry, 2019).

Embora a incorporação de QC esteja descrita para várias LG, a mesma não foi verificada para todas as LG já estudadas. Por exemplo, ao que parece é muito mais raro que este fenómeno possa ser encontrado na Língua Gestual Beduína de Al-Sayyid (ABSL) (língua gestual de aldeia no sul de Israel usada por cerca de 150 surdos) (Pfau *et al.*, 2012).

2. Metodologia

Para a análise do funcionamento de Quantificadores Cardinais (QC) incorporados em LGP, recorreu-se ao *corpus* de referência para a LGP, constituído no âmbito do projeto “Corpus & Avatar da Língua Gestual Portuguesa” (Ref.^a PTDC/LLT-LIN/29887/2017), da Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem da Universidade Católica Portuguesa.

Enquanto estudo de linguística de *corpus*, este trabalho de investigação apresenta-se como um estudo exploratório, tendo como objetivo central a descrição do funcionamento da língua com base numa análise qualitativa e quantitativa de frequência de ocorrências.

2.1. Instrumentos para a identificação e extração de dados

Numa primeira fase de identificação e de extração de QC incorporados, recorreu-se à ferramenta de pesquisa do *software* ELAN, que permite a anotação/transcrição dos dados em várias camadas, tendo em consideração a anotação realizada para o Corpus de Referência para a LGP. A anotação existente para este *corpus*, realizada a diferentes níveis linguísticos, conta com diferentes convenções que permitem a extração semiautomática de dados com base nas suas características gramaticais.

Para a extração de QC incorporados, recorreu-se à pesquisa da seguinte convenção [N ()], utilizada para a identificação destes elementos aquando da anotação dos dados de LGP no *corpus*. A partir desta extração, identificaram-se e categorizaram-se os QC incorporados, quanto: ao tipo de discurso em que ocorre o QC incorporado; à natureza semântica do referente nominal incorporado; o número incorporado; e aos parâmetros fonológicos alterados.

Da base de dados QC incorporados, foram excluídos os numerais incorporados em classificadores e os numerais incorporados com pronomes. Posteriormente, todos os dados foram revistos por um consultor linguístico.

2.2. Amostra

Do *corpus* deste trabalho, fazem parte 18 ocorrências de SN quantificados com QC incorporado, produzidos por 8 pessoas surdas gestuantes de LGP.

Tratando-se de um *corpus* naturalístico, extraímos quantificadores incorporados pelo mesmo participante em diferentes vídeos e gravados em diferentes anos. Na Tabela 2, podemos observar a caracterização sociodemográfica dos gestuantes do *corpus*.

TABELA 2 - Caracterização sociodemográfica dos gestuantes do *corpus*

Participante	Sexo	Idade	Região	Ano de gravação	Ocorrências
A	M	11	Centro	2006	1
B	F	51	Centro	2018	1
C	F	34	Norte	2019	2
D	F	23; 25	Centro	2017; 2019	5
E	M	20	Centro	2019	2
F	F	40	Centro	2017	2
G	M	27	Centro	2018	1
H	F	46	Norte	2018	4
					18

(Fonte: Elaboração própria)

2.3. Procedimentos de Análise de Dados

O *Corpus* de QC com incorporação, em análise neste trabalho, é composto por 18 ocorrências.

De forma a conseguir elaborar uma análise fidedigna dos dados linguísticos, foram tidos em consideração alguns critérios que permitiram uma análise mais detalhada sobre os QC incorporados:

2.3.1. Tipo de discurso em que ocorre o QC incorporado;

2.3.2. Natureza semântica do referente nominal quantificado e quantidade incorporada;

2.3.3. Parâmetros fonológicos alterados.

De seguida, explicitamos a que se refere cada critério.

2.3.1. Tipo de discurso em que ocorre o QC incorporado

Fazendo estes dados parte de um *corpus* naturalístico, sentimos necessidade de classificar os dados quanto à natureza do discurso em que a incorporação ocorre, podendo, eventualmente, condicionar a produção de QC incorporados. Todos os falantes utilizam a língua em diferentes contextos e situações e com diferentes propósitos, originando vários padrões de comportamento que, apesar

de não originarem nenhum fenómeno linguístico, podem originar diferenças linguísticas (Biber & Conrad, 2019). Por isso mesmo, o tipo de discurso em que ocorrem os QC incorporados foi classificado em três tipos – quanto ao tema, ao contexto e à planificação –, sendo que cada um deles apresentava duas opções (Tabela 3).

TABELA 3 - Definição dos tipos de discurso com ocorrência no *corpus*

	Tipo de discurso	Definição
Tema	i) Discurso de tema elicitado	Discurso orientado, sendo que o informante tem indicação do tema sobre o qual se deve expressar. Exemplo: Pedido dirigido ao gestuante para contar uma anedota já conhecida por si.
	ii) Discurso de tema livre	Discurso livre e espontâneo, sem orientação, no qual o informante toma iniciativa por si mesmo de se expressar em relação a algum aspeto por sua opção. Exemplo: Um gestuante grava-se a si próprio para manifestar as suas convicções políticas.
Contexto	i) Discurso em contexto formal	Discurso realizado em contexto formal, como uma palestra, um momento de avaliação, uma entrevista ou um tipo de discurso expositivo para posterior divulgação nos <i>media</i> . Exemplo: Comunicação numa palestra.
	ii) Discurso em contexto informal	Discurso realizado pelo próprio gestuante em contexto informal, sem qualquer tipo de oficialidade na sua produção, nem na sua divulgação. Exemplo: Gravação do gestuante para envio de um vídeo a um amigo.
Planificação	i) Discurso planificado	Discurso previamente preparado pelo gestuante e que poderá ocorrer com suporte de apoio textual ou visual, pensado e linguisticamente estruturado. Exemplo: Gravação de um discurso com carácter de avaliação que foi previamente preparado e estudado em GLOSA.
	ii) Discurso não planificado	Discurso sem qualquer planificação prévia estrutural e discursiva. Exemplo: Conversa entre gestuantes.

(Fonte: Elaboração própria)

2.3.2. Natureza semântica do referente nominal incorporado

Tendo em conta a literatura, há Línguas Gestuais nas quais já foram identificadas ocorrências de QC em incorporação nos nomes pertencentes aos campos semânticos de: tempo, nível escolar e de unidades monetárias. Como tal, no nosso estudo, procurámos reconhecer em qual destas categorias se enquadram os nomes que permitem numerais incorporados, explorando a existência de outros tipos semânticos nominais. Adicionalmente, identificámos ainda quais os numerais que permitem incorporação e até que quantidade é possível incorporar o QC, procurando, assim, algum tipo de restrição.

2.3.3. Parâmetros fonológicos alterados

Nas diferentes LG para as quais já foram realizados estudos sobre os QC incorporados, foi possível observar que, para existir incorporação de QC, é necessário que o nome tome a configuração do numeral a incorporar, preservando o movimento e a localização do nome quantificado. Como tal, verificámos quais os parâmetros alterados nesta incorporação de QC em LGP.

3. Resultados e discussão

O *Corpus* de QC em incorporação é constituído por 18 ocorrências. Observamos abaixo o número de ocorrências quanto aos critérios definidos para a sua análise neste estudo.

3.1. QC incorporado segundo o tipo de discurso

Na Tabela 4, apresentamos o número de ocorrências quanto ao tipo de discurso em que a incorporação de QC ocorre.

TABELA 4 - Ocorrências de QC incorporado segundo o tipo de discurso

Tipo de discurso	Número de ocorrências
Discurso de tema elicitado	5 / 18
Discurso de tema livre	13 / 18
Discurso em contexto formal	12 / 18
Discurso em contexto informal	6 / 18
Discurso planejado	6 / 18
Discurso não planejado	12 / 18

(Fonte: Elaboração própria)

A partir dos resultados apresentados na Tabela 4, observamos que parece ser mais frequente que os gestuantes de LGP produzam QC em incorporação em casos de discurso de tema livre (13), para contextos formais (12) e para os quais não houve uma preparação do discurso, com recurso a planificação prévia (12). De alguma forma, havendo um maior número de ocorrências com tema livre e discurso não planejado, seria de esperar que as ocorrências de QC com incorporação predominassem em contextos informais. No entanto, tal não foi verificado, nem encontrada justificação linguística, pelo que seria necessário um *corpus* com maior número de ocorrências para se poderem averiguar as possíveis razões, bem como corroborar (ou não) a tendência de ocorrência destas construções em contextos formais.

Os estudos apresentados na revisão de literatura do presente trabalho fizeram a recolha dos seus dados baseada essencialmente em produções elicitadas, em que, maioritariamente, os gestuantes sabiam o que estaria a ser analisado e quais os objetivos dos estudos (Fuentes *et al.*, 2010; Sagara & Zeshan, 2016; Semushina & Mayberry, 2019). Baseando-se o nosso estudo numa extração de ocorrências provenientes de um *corpus* de discurso de tipo naturalístico, apresenta um reduzido número de ocorrências. Ainda assim, na análise ao tipo de discurso em que foram produzidas as ocorrências de incorporação do QC, podemos perceber que, independentemente de o discurso se tratar de elicitado ou tipo de discurso de tema livre, os gestuantes produzem incorporação de numerais. Nos

contextos de discurso de tema elicitado, os gestuantes revelaram uma menor produção de incorporação de numerais, apenas 5.

3.2. Natureza semântica do referente nominal com incorporação e número incorporado

Na LGP, verifica-se que a incorporação do QC pode ocorrer nos nomes correspondentes ao campo semântico de tempo, como DIAS, SEMANAS e ANOS, corroborando anteriores estudos, como Soneira e Fuentes (2003) para a LSE; Dedino *et al.* (2012) e Ferreira *et al.* (2019) para a Libras; Takkinen *et al.* (2016) para a FinSL; e.o.. Não encontramos, porém, no nosso *corpus*, QC incorporados em nomes dos campos semânticos de nível escolar e de unidades monetárias, tal como foi observado para outras línguas gestuais (Dedino *et al.*, 2012; Fuentes *et al.*, 2010; Semushina & Mayberry, 2019; Takkinen *et al.*, 2016, e.o.).

Na Tabela 5, podemos observar três ocorrências para DIAS, com QC incorporados: 1; 3 e 5. Observamos também duas ocorrências para SEMANAS com produções dos QC incorporados: 1 e 2; e relativamente ao nome ANOS, contabilizamos treze ocorrências, com os QC incorporados: 1; 4 e 5. Com os nomes SEGUNDOS, MINUTOS e HORAS não foram encontradas ocorrências com QC incorporados.

TABELA 5 - Número de ocorrências de QC incorporados e quantidades incorporadas com os nomes DIAS, SEMANAS e ANOS

Nome	Número de Ocorrências	Quantidade incorporada
DIAS	3 / 18	1; 3; 5
SEMANAS	2 / 18	1; 2
ANOS	13 / 18	1; 4; 5
Total	18	

(Fonte: Elaboração própria)

Ainda que não tenham sido encontradas ocorrências de incorporação de QC com alguns dos nomes referentes a unidades de tempo, observa-se que os

sintagmas nominais quantificados por incorporação do QC registam a incorporação de numeral até 5, corroborando o que é descrito por Amaral *et al.* (1994). Os resultados de não ocorrência de incorporação de QC com alguns dos nomes do campo semântico de tempo (como SEGUNDOS; MINUTOS e HORAS) poderá dever-se ao facto de estes gestos terem na sua base movimento interno, tal como já havia sido verificado por Semushina & Mayberry (2019), para a RSL.

Como atestado para algumas LG (DGS, por Mathur & Rathmann, 2010; TID, por Kubus, 2008; e RSL, por Semushina & Mayberry, 2019), os numerais superiores a 9, os quais contemplam movimento interno na sua produção, também não foram verificados como sendo passíveis de incorporação para a LGP.

3.3. Parâmetros fonológicos alterados

No contexto dos sintagmas nominais com QC incorporados, outro dos nossos objetivos foi analisar os parâmetros fonológicos que sofreram alteração aquando da incorporação do numeral no gesto nominal. Na Tabela 6, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos.

TABELA 6 - Parâmetros fonológicos alterados com QC incorporados no nome

Nome	Configuração	Orientação	Localização	Movimento
DIAS	X	--	--	--
SEMANAS	X	--	--	--
ANOS	X	--	--	X

(Fonte: Elaboração própria)

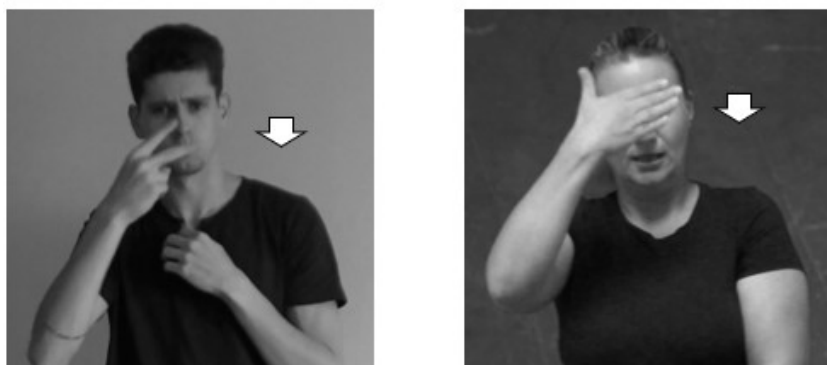
Da análise dos parâmetros fonológicos em situações de incorporação de QC, verificámos que os gestos nominais referentes a DIAS e a SEMANAS mantêm inalterados todos os parâmetros fonológicos à exceção da configuração de mão, que é substituída pela configuração do QC (Figuras 6 e 7). Esta alteração da configuração da mão do nome com QC incorporado foi já verificada na LSE, por Soneira & Fuentes (2003).

FIGURA 6 - Gesto de DIAS com QC incorporado CINCO em LGP (à esquerda [CINCO DIAS]) e gesto nominal DIA (à direita [DIA])



(Fonte: © projeto Corpus & Avatar da Língua Gestual Portuguesa)

FIGURA 7 - Gesto de SEMANA com QC incorporado DOIS em LGP (à esquerda [DUAS SEMANAS]) e gesto nominal SEMANA (à direita [SEMANA])



(Fonte: © projeto Corpus & Avatar da Língua Gestual Portuguesa)

Com o nome ANOS, como exposto na Tabela 6, a incorporação acarreta simultaneamente a alteração da configuração (expressando o número) e a alteração do movimento (expressando o tempo). No que se refere à expressão do tempo, usa-se a metáfora de tempo passado e de tempo futuro, sendo que, para referência de tempo passado, o gesto se efetua com movimento semicircular para trás e, para referência de tempo futuro, o gesto se efetua com movimento para a frente (tal como já apontado também por Soneira, 2012). Na Figura 8 (à esquerda), a gestuante produz a expressão [HÁ-QUATRO-ANOS] com recurso ao articulador manual dominante com incorporação do numeral 4 (com recurso à configuração da mão), realizando um movimento para trás das costas para se referir ao tempo-passado.

Observa-se também outra gestuante (à direita, na Figura 8) a produzir a expressão [EM-DOIS-ANOS], em que a configuração da mão expressa o numeral 2 e o movimento para a frente marca o tempo-futuro.

FIGURA 8 - Gesto de ANOS com QC incorporados em LGP com metáfora de tempo-passado (à esquerda [HÁ-QUATRO-ANOS]) e de tempo-futuro (à direita [EM-DOIS-ANOS])



(Fonte: © projeto Corpus & Avatar da Língua Gestual Portuguesa)

Adicionalmente, observa-se que todos os gestos que incorporaram QC no nome ANO e se efetuavam com recurso a dois articuladores manuais se reduziram a gestos monomanuais.

Considerações finais

Após a realização deste estudo, e apesar de se tratar de apenas 18 ocorrências de QC em incorporação, foi possível notar a existência deste fenómeno na LGP.

No contexto discursivo, observou-se que a incorporação do QC é um fenómeno fonomorfossintático que pode ocorrer em contexto de discurso livre, formal e não planificado, manifestando o carácter naturalístico e modal deste fenómeno linguístico.

Quanto aos campos semânticos dos nominais quantificados, constatou-se a quantificação incorporada em unidades de medida de tempo de: DIAS, SEMANAS, ANOS. Verificou-se, assim, a possibilidade de incorporação de numerais de 1 a 5, o que poderá refletir as propriedades articulatórias dos articuladores manuais e a

especificidade da LGP. Não foi, porém, observada a incorporação de quantificação com nomes de outras unidades temporais, nem com unidades monetárias ou de nível escolar.

Referências

- Amaral, M., A., Coutinho, A. & Delgado-Martins, M., R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Baker, A. E. & van den Bogaerde, B. (2016). *The Linguistics of Sign Languages*. John Benjamins Publishing Company.
<https://benjamins.com/catalog/z.199>
- Biber, D. & Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108686136>
- Brentari, D. (Ed.). (2010). *Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712203>
- Choupina, C. (2017). Aspetos estruturantes da morfossintaxe da LGP: Expressão da quantidade e das categorias de sexo dos referentes animados. *Revista Leitura*, 1, 4-25. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2017v1n58p4-25>
- Dedino, M., Digiampietri, M. & Aguiar, M. (2012). Incorporação de numeral na libras. In N. de A. Albres & A. N. Xavier. *Libras em estudo: Descrição e análise*. Belo Horizonte: Editora Feneis LTDA.
- Ferreira, H. da S., Gonçalves, T. O. & Lameirão, S. V. de O. C. (2019). Aproximações entre neurociências e educação: Uma revisão sistemática. *Revista Exitus*, 9 (3), Artigo 3. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID945>
- Fischer, S., Hung, Y., & Liu, S.-K. (2010). Numeral incorporation in Taiwan Sign Language. *Language and cognition: Festschrift in Honor of James H-Y. Tai on His 70th Birthday*, 65-83.
- Fuentes, M., Massone, M. I., Del Pilar Fernadéz-Viader, M., Makotrinsky, A. & Pulgarín, F. (2010). Numeral-Incorporating Roots in Numeral Systems: A Comparative Analysis of Two Sign Languages. *Sign Language Studies*, 11(1), 55-75.
- Gonçalves, N. (2022). *Numerais cardinais em lineariedade e incorporados em Língua Gestual Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa.
- Jones, V. L. (2013). *Numeral Incorporation In American Sign Language*. Dakota: University of North Dakota.
- Ktejik, M. (2013). *Numeral Incorporation in Japanese Sign Language*. <https://doi.org/10.1353/sls.2013.0003>
- Kubus, O. (2008). *An analysis of Turkish Sign Language (T.ID) phonology and morphology*. Ankara: The Middle East Technical University.
- Mathur, G. & Rathmann, C. (2010). Two Types of Nonconcatenative Morphology in Signed Languages. In *Deaf around the World*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732548.003.0003>
- McBurney, S. L. (2002). Pronominal Reference in Signed and Spoken Language: Are

- Grammatical Categories Modality-Dependent? In R. P. Meier, K. Cormier, & D. Quinto-Pozos. *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages* (329-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKee, R. (2016). Number, colour and kinship in New Zealand Sign Language. In *Number, colour and kinship in New Zealand Sign Language* (351-384). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503429-011>
- Morales-López, E., Casanova, C., Varela, C., Díaz, E., García, N., Rodríguez, C., Novás, B. & Vázquez, G. P. (2000). Aspectos gramaticales de la lengua de signos española. In *Apuntes de lingüística de la lengua de signos española* (Fundación CNSE, pp. 69-131). Fundación CNSE.
https://www.academia.edu/42469090/Aspectos_gramaticales_de_la_lengua_de_signos_esp%C3%B1ola
- Morgan, H. E. (2013). *Numeral Incorporation in Kenyan Sign Language*. Poster presentation at 11th Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research.
https://www.academia.edu/12658882/Numeral_Incorporation_in_Kenyan_Sign_Language_POSTER_
- Pfau, R., Steinbach, M. & Woll, B. (2012). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110261325>
- Sagara, K. & Zeshan, U. (2016). Semantic fields in sign languages - A comparative typological study. In *Semantic fields in sign languages - A comparative typological study* (3-38). Berlin: De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9781501503429-001>
- Sagara, K. & Zeshan, U. (2013). *Typology of cardinal numerals and numeral incorporation in sign languages*. Poster apresentado em 11th Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR) Conference. University College London, Julho.
- Semushina, N., & Mayberry, R. I. (2019). Numeral Incorporation in Russian Sign Language: Phonological Constraints on Simultaneous Morphology. *Sign Language Studies*, 20 (1), 83-131. <https://doi.org/10.1353/sls.2019.0015>
- Soneira, A. & Fuentes, S. (2003). La Incorporación Numeral en las Lenguas Signadas. *Revista de Investigación Lingüística*, 6 (1), Artigo 1.
- Soneira, A. (2012). La cuantificación indefinida en la lengua de signos española (LSE): La expresión del cuantificador todo. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 123-139.
- Sutton-Spence, R. & Woll, B. (1999). *The linguistics of British Sign Language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takkinen, R., Jantunen, T. & Seilola, I. (2016). A typological look at kinship terms, colour terms and numbers in Finnish Sign Language. In U. Zeshan & K. Sagara. *Semantic Fields in Sign Languages: Colour, Kinship and Quantification*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Calendric terms in Libras

[Termos de calendário em Libras]

Ronice Müller de Quadros

Federal University of Santa Catarina (Brazil)

ronice.quadros@ufsc.br

Deonísio Schmitt

Federal University of Santa Catarina (Brazil)

deonisio.schmitt@ufsc.br

Juliana Lohn

Federal University of Santa Catarina (Brazil)

jujutlsurda@gmail.com

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (103-132). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora6>.

ABSTRACT: This paper examines the calendric terms used in Brazilian Sign Language (Libras) by deaf signers across different country regions. Using data from the Libras Corpus, which includes productions from deaf signers identified by the deaf community and who participated in the Inventory of Libras as part of the National Inventory of Linguistic Diversity, the study analyzes a set of data representing 17 Brazilian states: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe, Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, and Mato Grosso do Sul. These deaf signers are recognized by the deaf communities they belong to. Libras, a national sign language used throughout Brazil, displays linguistic variation and stability. As a legally recognized national language belonging to the deaf community in Brazil, Libras is a rich and dynamic system. This paper will summarize the context of Libras usage, describe the calendric terms signed across the country, and discuss the variation and stability of these terms that contribute to Libras's status as a national language.

KEYWORDS: Sign languages; Libras; calendric terms.

RESUMO: Este artigo examina os termos de calendário usados na Língua Brasileira de Sinais (Libras) por sinalizadores Surdos em diferentes regiões do país. A partir de dados do Corpus Libras, que inclui produções de sinalizadores Surdos identificados pela comunidade Surda e que participaram no Inventário de Libras como parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, o estudo analisa um conjunto de dados que representam 17 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe, Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul. Os sinalizadores Surdos estudados são reconhecidos como representativos das comunidades Surdas a que pertencem. A Libras, uma língua de sinais nacional usada no Brasil, apresenta variação e estabilidade. Como língua nacional reconhecida legalmente pela comunidade Surda no Brasil, a Libras é um sistema rico e dinâmico. O artigo fornece um sumário dos contextos de uso de Libras, descreve os termos de calendário sinalizados no país e discute a variação e estabilidade desses termos, o que contribui para o estatuto de Libras como língua nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas de sinais; Libras; termos de calendário.

1. Libras and its users

Brazilian Sign Language (Libras) is a national sign language used by the deaf community in Brazil, extending across the entire country, particularly in urban areas. It's not confined to a specific geographic region but is widely dispersed throughout the nation, much like the Portuguese language. Libras thrive wherever deaf people gather in shared spaces, such as deaf associations, deaf schools, meeting points, churches, and other locations (Quadros, 2021).

Libras' linguistic status is supported by extensive research over the past 40 years (Ferreira-Brito, 1984, 1995; Quadros, 1999; Karnopp, 1999; Quadros, 2021; Quadros *et al.*, 2023). Furthermore, it has legal recognition through Law 10.436 of 2002, often called the Libras Law by the deaf community. This law formally recognizes Libras as the national language of the deaf community in Brazil. This legal recognition has significantly impacted language policies since its enactment, promoting the inclusion of Libras in education. There are now four-year university programs aimed at training Libras teachers and translators/interpreters. Bilingual education is also being established nationwide because of language planning initiatives that followed the Libras Law, including actions related to creating a Libras corpus.

Numerous research projects focused on Libras are helping to solidify the linguistic status and promoting attitude changes among deaf and hearing people nationwide (Brito, 2013; Quadros & Stumpf, 2019). Quadros (2017) identifies Libras users as a distinct type of heritage sign language users. While most often deaf, users can also be hearing individuals. Those considered native signers are children of deaf parents, including both deaf and hearing children. These children grow up immersed in Libras, interacting with other deaf people in the community. The spaces where they develop this heritage include deaf associations and other meeting points. From an early age, these children live with their parents and the deaf community, making Libras a true family and community language. However, most deaf people are born into hearing families who may not know sign language. Whether these children acquire sign language early on depends on their parent's

awareness of their child's deafness and the guidance they receive from others. If they have early access to Libras, they often become bilingual.

In most cases, deaf children are provided with sign language interpreters in inclusive schools. While this professional serves as their initial language model, these interpreters are typically introduced in the first grade of elementary school, a relatively late stage in their development. It is often only much later that these children encounter other deaf peers and deaf adults within the deaf community. This meeting with the deaf community profoundly impacts their lives, as a sense of belonging is immediately established based on their shared experience of deafness. The deaf people often discover their deaf identity through this connection with the deaf community.

The inheritance of language is typically passed down within families. However, for deaf signers, this inheritance is often passed down by deaf adults (Quadros, 2017). When deaf children are born into deaf families, they inherit Libras from their parents. However, most deaf people will inherit Libras from other deaf adults, even when they have contact with Libras used by sign language interpreters in schools. The heritage of Libras is more than just language; it carries culture and identity. Language is a social practice that embodies culture and shapes identities. For deaf people, Libras is inherited at the heart of the deaf community and passed down through interactions with deaf adults.

2. Libras Corpus

Data collection for the Libras Corpus varies depending on the research project. The Libras Corpus encompasses a diverse range of data, including: (1) sign language acquisition: longitudinal data collected over three years with deaf children of deaf parents (2 children), deaf children of hearing parents with cochlear implants (1 child), deaf children with cochlear implants and deaf parents (1 child), and hearing children of deaf parents (3 children); (2) adult production in Libras: a wide range of sign language settings from various projects featuring adult productions in Libras, including: (a) narratives from ProLibras Tests (a national exam featuring deaf people

telling stories); (b) academic productions of deaf signers from Letras Libras, a sign language program (bachelor and *licenciatura*, a course to graduate teachers); (c) informal collections of literature in Libras from the Letras Libras program; (d) inventory of Libras from *Florianópolis*, a specific project that uses a standardized methodology to archive Libras data based on productions and interactions of local deaf signers; (e) inventory of Libras based on deaf references from various regions of Brazil; (f) other data sources.

The data analyzed for this paper is part of the National Inventory of Brazilian Sign Language, organized by state and available in the Libras Corpus at <https://portal-Libras.org/>.

2.1. National Inventory of Language Diversity

In 2010, Decree 7.387 established the National Inventory of Language Diversity, an instrument of identification, documentation, recognition, and valorization of the Brazilian languages, considering these languages a kind of legacy of Brazilian society, its identity, action, and memory from different groups that integrate our country. This official document recognized the languages as Brazilian cultural references that must be taken care of as part of the country's heritage and our people.

Because of this document, the Culture Ministry (*Ministério da Cultura*) at the National Institute of Historical and Artistic Heritage (IPHAN) established a guide for documenting Brazilian languages to integrate them into the Brazilian Languages, recognizing their status as languages that need to be taken care through official language policies. In this guide, they included sign languages as languages that are used by deaf and hearing people in deaf communities, citing Brazilian Sign Language (Libras), as well as other sign languages, such as Cena Sign Language (Pereira, 2013), Urubu-Ka'apor Sign Language, Caiçara Sign Language, among others (Quadros & Silva, 2017; Quadros, 2019).

The actors involved in the language documentation include the linguistic communities of practices, the political agents, and the civil society and their institutions, such as researchers, educators, and translators. Concerning sign

languages, the general proposal is to document Libras throughout the country, starting with the capitals, where there is more concentration of deaf people. Also, the proposal is to begin the documentation of other sign languages spread across the country. For this paper, we focus on the National Inventory of Libras.

2.2. National Inventory of Libras

The Libras Inventory represents a significant component of the Libras Corpus, establishing a standardized methodology for data collection with procedures designed to be replicated across the country. The methodological standard developed for the Florianópolis area in Santa Catarina served as a pilot project, subsequently implemented nationwide. This approach aligns with the criteria outlined in the base document for the National Inventory of Linguistic Diversity. The standardized methodology ensures the comparability and qualitative equivalence of data across Brazil. This consistency in data collection, processing (editing and annotation), and storage provides a corpus with consistent records of Libras, facilitating research in areas such as Linguistics, Literature, and Culture.

The data collected through this methodology supports both linguistic studies of Libras and research on literature in Libras. The specific procedures for data collection for the Libras Corpus include: (1) a research professor connected to a university (this person serves as the primary researcher for the project); (2) a local deaf researcher (a deaf leader within the deaf community who could potentially serve as the research professor at the university); (3) 36 deaf people from each state capital (these signers, who are recorded in pairs, resulting in 18 interviews, meet the following criteria: (a) they were born in the state capital where the project is situated or have resided there for at least 10 years; (b) they acquired Libras before the age of 7, or have been exposed to the language for at least 7 years, or are recognized within the community for their proficiency in Libras; (c) the dyads are formed by people who know each other well (friends or relatives), preferably of the same gender and age.

Furthermore, it is crucial that, among the 18 dyads to be interviewed, the local researcher carefully selects couples with diverse profiles, considering criteria such

as (a) generational representation (the sample should include deaf people representing approximately three distinct generations: young people (up to 29 years), adults (between 30 and 49 years), and older individuals (50 years and older)); (b) gender representation (the sample should include both deaf men and women); (c) educational background (the sample should include deaf people with diverse educational backgrounds, representing those with up to 14 years of schooling, up to 17 years of schooling, and those who have completed higher education). All participants in the project provided informed consent without any restrictions on using and distributing their images for inclusion as informants. These terms are further outlined in the Consent forms.

In addition to this core dataset, we collected data from deaf people identified by deaf communities across the country, representing 17 states. This data collection followed the guidelines established by the National Inventory of Linguistic Diversity, which focuses on identifying community references. References are individuals recognized by the deaf community as representatives due to their language skills, cultural knowledge, intellectual expertise, and leadership. While the deaf community may not always consider all these aspects equally, these people are included as participants, representing the broader Libras community. Our dataset contains 36 deaf references.

Following the guidelines of the National Inventory of Linguistic Diversity and the specific parameters of the National Inventory of Libras, data collection involved interviews focusing on (a) personal stories (interviews that explored the individual experiences of each participant), (b) open conversations (open-ended discussions that allowed for a more natural exchange of ideas); (c) thematic conversations (discussions focused on specific topics relevant to the research); (d) narratives (stories and accounts shared by participants); (e) vocabulary assessment (this included the 100 words of the Swadesh List (Lehmann, 1962), a standard tool for assessing vocabulary in different languages). Each pair of participants contributed approximately three hours of data to the study.

For this study, we analyzed the vocabulary assessment data from the Libras Corpus, focusing specifically on the calendric terms used by the deaf signers in our

sample. The following section presents a description of these calendric terms in Libras.

3. Numbers and calendric terms in Libras

This section presents a collection of calendric terms found in Libras across various country regions and the corresponding numbers. We will then analyze each set of terms' phonological and morphological details, considering their semantic and iconic aspects. Finally, we propose examining the "stable" linguistic information observed across the variation.

Phonological and morphological information are crucial for analyzing words in sign languages. The traditional perspective views phonological units as meaningless, while morphological units carry meaning. However, this division presents theoretical challenges, as some phonemes may appear to convey meaning (potentially becoming morphemes), and there are instanmorphemes (e.g., Bybee, 1988; Waugh, 1996). In sign languages, the complex relationship between phonology and morphology has also been explored (e.g., Crasborn, 2012), particularly when considering the role of iconicity (Hulst & van der Kooij, 2020). Numbers and calendric terms provide excellent examples of this relationship, highlighting the role of iconicity in which a handshape can acquire meaning based on its iconic representation.

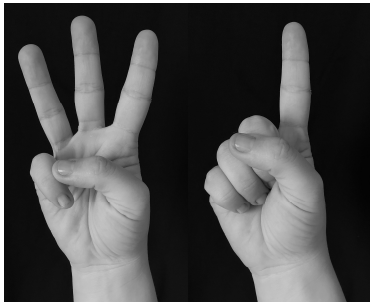
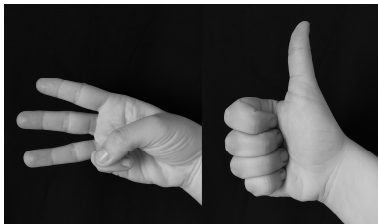
Iconicity is a key concept in sign language research, as these languages are embodied, using the hands, face, and other body parts to encode language, unlike spoken languages. This embodiment means that phonological and morphological information utilize these bodily elements and their potential to convey words and meaning. A handshape, a location, a movement, an orientation of the movement, a non-manual facial expression, or even a change in body form can impact the language in a highly linguistic manner, but also in a visually suggestive way, often referred to as an iconic form (Taub, 2012).

When analyzing numbers and calendric terms in sign languages, we observe these components working together in a highly systematic and linguistic way.

The numbers in Libras present two main variations:

States	1	2
Rio Grande do Sul and São Paulo		
Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Ceará, Piauí, Amazonas, Pará, Brasília, Amapá, Mato Grosso do Sul		

This variation applies to numbers such as 10, 11, 12, and so on, as well as 20, 21, 22, 23, and so on. We provide an example of this variation below:

States	21	31
Rio Grande do Sul, São Paulo		
Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Ceará, Piauí, Amazonas, Pará, Brasília, Amapá, Mato Grosso do Sul		

We observed variability in the signing of the number 10 among participants from São Paulo and Rio Grande do Sul. While some signers used the standard form of 10, as seen in other parts of the country, others produced a distinct form, consistent with the use of indicators 1 and 2 in different numbers (using the index finger and thumb for 1 and 2). Signers in these two states consistently used the index finger for 1 and 2, while the other 15 states consistently used the thumb finger for 1 and 2.

These two variations reflect consistent phonological differences in handshape but carry morphological implications, as the semantic information is embodied within the sign form. Both variants convey the semantic (iconic) meaning of quantity embedded in the handshape, making them more morphemic than purely phonological. However, these two variations can also be analyzed as distinct phonological forms, as the iconic information reinforces the concept of tens, hundreds, thousands, etc. They function as morphemes that overlap phonological forms.

Now, let's examine calendric terms in Libras. These terms often represent a cyclical pattern established by nature or by humans. Their phonological and morphological forms reinforce the organization of time encoded within these terms. In sign languages, this reiteration is inherently linked to semantics, particularly through iconicity, even when variations in the signs exist.

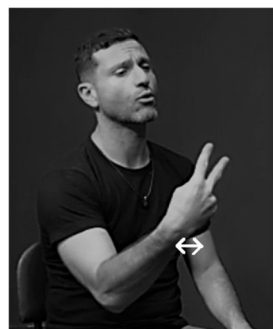
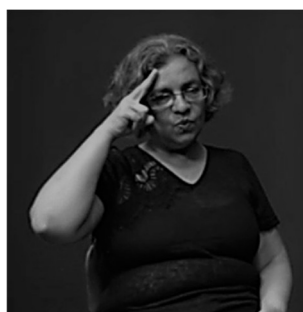
The weekday signs, from Monday to Thursday, exhibit only two main variations.

States

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná,
Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,
Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe,
Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá,
Distrito Federal, Mato Grosso do Sul

São Paulo, Rio Grande do Sul

MONDAY



States

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná,
Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,
Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe,
Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá,
Distrito Federal, Mato Grosso do Sul

São Paulo, Rio Grande do Sul

TUESDAY



States

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná,
Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,
Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe,
Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá,
Distrito Federal, Mato Grosso do Sul

São Paulo, Rio Grande do Sul

WEDNESDAY



States

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná,
Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,
Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe,
Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá,
Distrito Federal, Mato Grosso do Sul

São Paulo, Rio Grande do Sul

THURSDAY



States

Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná,
Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,
Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe,
Ceará, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá,
Distrito Federal, Mato Grosso do Sul

FRIDAY



São Paulo



The signs for weekdays, from Monday to Thursday, exhibit two main variations. Both are produced in the same way, differing only in the sign's location: one variant uses the neutral space, while the other uses the forehead. Some signers also include the sign for Friday within this set, although there is a metaphoric sign often represented with the sign *FISH* for Friday. This is due to the traditional practice of eating fish exclusively on Fridays, a religious custom some Christians observe, particularly during Lent.

Despite these variations in location, the signs for Monday to Friday, whether signed in the neutral space or on the forehead, retain consistent number information, using the index finger to encode the numbers (even among signers who typically use the thumb finger for numbers). The numbers embedded in these signs represent stable phonological/morphological forms preserved across both variants. Xavier and Barbosa (2017) analyzed various Libras variations and found that, despite the differences in sign form across multiple parameters, these variations still exhibit a notable degree of stability. The authors argue that the retention of stability among signers ensures the accurate perception of the signs. The number information embedded in the weekday signs remains consistent, even

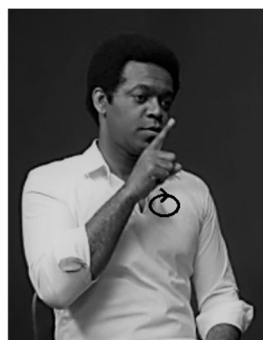
though the location changes. Importantly, all signers understand the variations in these signs for weekdays. The preservation of the numbers associated with the specific days is sufficient for clear perception of these signs.

The signs for Saturday and Sunday do not exhibit any variations:

SATURDAY

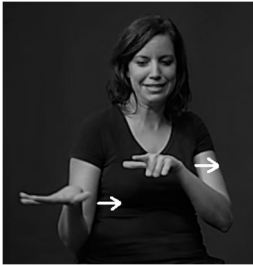
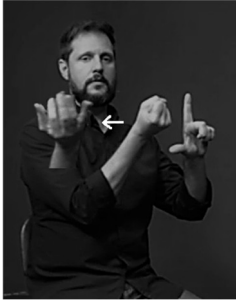


SUNDAY



The signs for Saturday and Sunday have lost their original motivations, if they ever had them, since their adoption by the deaf community. Today, they are largely arbitrary, differing significantly from the pattern observed for weekdays, which maintain a consistent location, movement pattern, and use of number forms to represent each day of the week. FISH for Friday, SATURDAY and SUNDAY have distinct motivations, if they have any at all in the case of SATURDAY and SUNDAY, that are no longer readily apparent.

The signs for week also exhibit some variations:

States	WEEK
Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Piauí, Amazonas, Pernambuco, Ceará	
Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará	
São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Amapá, Santa Catarina, Distrito Federal	
Rio Grande do Sul	
Pernambuco, Rio de Janeiro	

The signs for week exhibit variations in handshape, often driven by distinct motivations, yet all maintain a strong iconic factor. The first four variations of this sign maintain the same location, neutral space, and movement pattern. This consistency in location and movement suggests that two phonological parameters remain stable, ensuring the sign's recognizability as WEEK despite the different handshapes. The first two signs are produced with both hands representing seven days: the left hand has five fingers extended, while the right hand has two fingers extended, summing to seven fingers – a visual metaphor for the seven days of the week. The third variation appears to have been influenced by American Sign Language, using a single-finger handshape to represent the entire week. The fourth variation, from a signer from Rio Grande do Sul, combines the individual weekday signs within the same neutral space used for other variations. The location remains consistent, and the relationship with the original sign is preserved. The subsequent variation follows the same pattern as Rio Grande do Sul but uses the forehead, their preferred location for signing individual weekdays. Across all these examples, we see a consistent use of phonological and morphological information, allowing for the continued recognition of the signs.

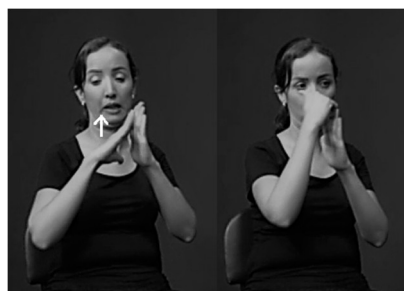
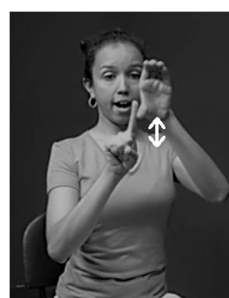
The sign for calendar also exhibits variation.

States

Santa Catarina, Sergipe, Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará, Pará

Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Amazonas

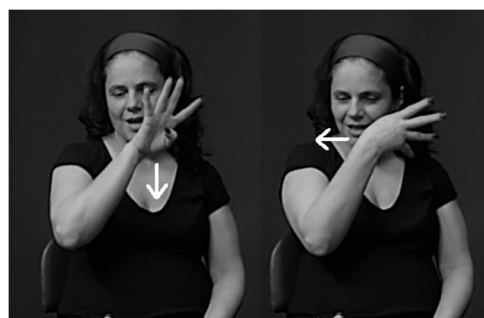
CALENDAR



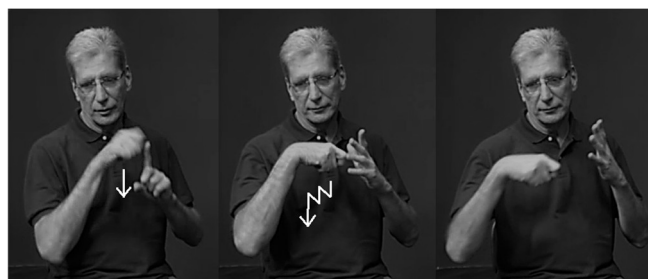
States

CALENDAR

Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal



Minas Gerais, São Paulo



We identified four variants of the sign CALENDAR among our participants, each displaying distinct patterns. The first and last variants are both linked to the sign MONTH. The handshape used for both, featuring the index finger, is also employed for the sign MONTH, suggesting that this particular handshape is associated with the concept of month, potentially reinforcing its morphemic status within the sign language. In the first variant, the "C" handshape is used, possibly influenced by the Portuguese word *calendário* (calendar), demonstrating a potential contact language effect. The last variant simply repeats the sign MONTH, implying the concept of multiple months as part of a calendar. The variant observed in Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, and Amazonas resembles a more iconic representation of a traditional calendar still commonly used in Brazil (see Figure below). A similar variant, produced by Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, and Distrito Federal signers, demonstrates this visual link.

FIGURE 1 - Usual physical calendar form

Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
1 Mar • Yoga 11:00 GMT+1 • Wor... 13:00 GMT+1	2 • Ca... 10:30 GMT+1	3 • Ca... 10:30 GMT+1	4 • Ca... 10:30 GMT+1	5 • Ca... 10:30 GMT+1	6 • Ca... 10:30 GMT+1	7
8 • Yoga 11:00 GMT+1 • Wor... 13:00 GMT+1	9 • Ca... 10:30 GMT+1	10 • Ca... 10:30 GMT+1	11 • Ca... 10:30 GMT+1	12 • Ca... 10:30 GMT+1	13 • Ca... 10:30 GMT+1	14
15 • Yoga 11:00 GMT+1 • Wor... 13:00 GMT+1	16 • Ca... 10:30 GMT+1	17 • Ca... 10:30 GMT+1	18 • Ca... 10:30 GMT+1	19 • Ca... 10:30 GMT+1	20 • Ca... 10:30 GMT+1	21
22 • Yoga 11:00 GMT+1 • Wor... 13:00 GMT+1	23 • Ca... 10:30 GMT+1	24 • Ca... 10:30 GMT+1	25 • Ca... 10:30 GMT+1	26 • Ca... 10:30 GMT+1	27 • Ca... 10:30 GMT+1	28
29 • Yoga 12:00 GMT+2 • Wor... 14:00 GMT+2	30 • Ca... 11:30 GMT+2	31 • Ca... 11:30 GMT+2	1 Apr • Ca... 11:30 GMT+2	2 • Ca... 11:30 GMT+2	3 • Ca... 11:30 GMT+2	4
5 • Yoga 12:00 GMT+2 • Wor... 14:00 GMT+2	6 • Ca... 11:30 GMT+2	7 • Ca... 11:30 GMT+2	8 • Ca... 11:30 GMT+2	9 • Ca... 11:30 GMT+2	10 • Ca... 11:30 GMT+2	11

(Source: <https://www.icloud.com/calendar/>)

The signs for months of the year can exhibit variation, often driven by phonological, morphological, or semantic factors. However, the first letter of the corresponding Portuguese word generally determines the basic sign for each month in Libras. This pattern is consistently observed in various states, as seen in one variant across most months. Furthermore, many other month words are strongly influenced by semantic factors, reflecting the events or activities associated with each month. One example is FEBRUARY.

States

Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco, São Paulo, Amapá

FEBRUARY



São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Sul



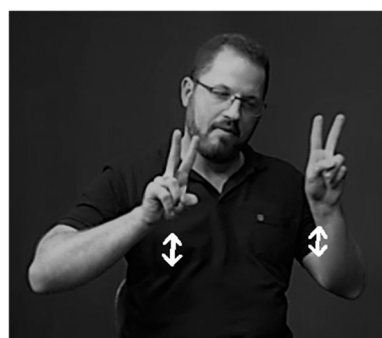
States

FEBRUARY

São Paulo, Santa Catarina



Pernambuco



Amapá



The sign for February, beyond the initial letter sign (F) from the Portuguese word *fevereiro*, is strongly influenced by the sign for Carnival, which typically occurs this month. Therefore, all these variants of FEBRUARY can be seen as variations of CARNIVAL in Libras.

The sign for March is also based on the Portuguese word *março*. One variant employs the full fingerspelling of the word, while another uses the fingerspelled contraction "MÇ." In São Paulo, one participant used the sign MARCH with two fingers (index and middle fingers), a variation likely influenced by the movement against the use of initials in the state. Some individuals in São Paulo also suggest that the handshape for "M" might be influenced by speech therapy practices, as the sound "R" in "march" might be associated with the "M" handshape. In Santa Catarina, the

sign for March is motivated by distinct cultural influences. The Santa Catarina sign is a metaphor representing "someone with a rope around their neck," symbolizing a lack of funds or a tight budget. This sign refers to March because it is the month when Brazilians must pay their taxes. In these instances, the variation is not driven by phonological or morphological features but rather by cultural and historical factors.

States

MARCH

Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro,
Santa Catarina, Rio Grande do Norte,
São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio
Grande do Sul, Amazonas



Rio Grande do Sul, Santa Catarina,
Sergipe, Bahia, Pernambuco, Amapá,
Pará



Santa Catarina



São Paulo



The sign for April, sometimes fingerspelled (as observed in other months), is most represented by the sign TO-HANG, which alludes to Tiradentes, a significant figure in Brazilian history who was hanged. This sign is used throughout Brazil. However, one signer from Rio Grande do Sul uses the sign RABBIT, connecting it to the Easter holiday. These variations, like those observed for MARCH, are rooted in cultural contexts.

States

APRIL

Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amapá, Pará, Amazonas, Piauí, Sergipe, Bahia, Distrito Federal



Rio Grande do Sul



Rio de Janeiro



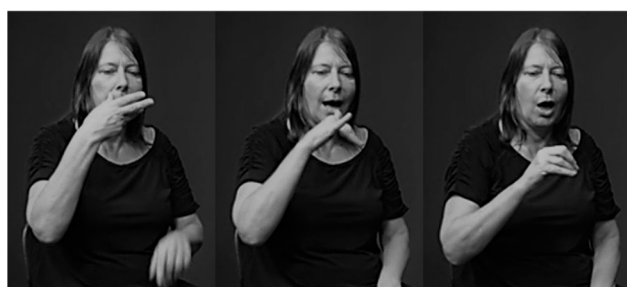
Most deaf people across the country typically fingerspell the sign for May. Two other variants, also inspired by the Portuguese spelling of the month, are

observed. However, some states have developed their distinct signs for May. In São Paulo, Minas Gerais, and Santa Catarina, the sign is produced by touching the neck, alluding to the tradition of slaughtering cattle this month. This practice, once common, is now largely symbolic. A deaf person from Mato Grosso do Sul uses the sign SAINT-MARY for May, possibly linking the sign to Mother's Day. These variations are also rooted in cultural reasons, providing a glimpse into the rich diversity of sign language practices.

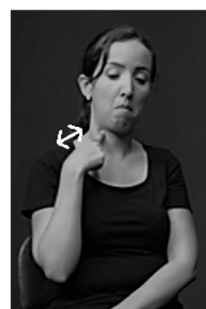
States

MAY

Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amapá, Amazonas, Bahia, Sergipe, Piauí, Distrito Federal



São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina



Rio Grande do Sul



Pernambuco



States

MAY

Mato Grosso do Sul

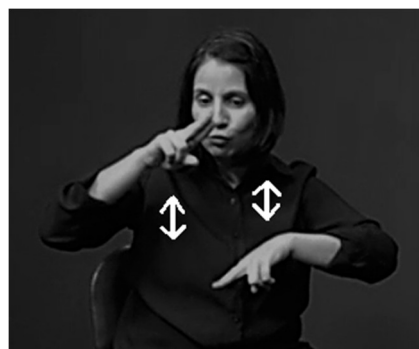


The sign for June often references a firepit, evoking the traditional bonfire celebrations that are popular in Brazil this month. These festivities typically feature large bonfires around which people dance, highlighting the cultural influence behind this particular sign. While the firepit sign is prevalent, other variations of the sign JUNE are based on the Portuguese spelling of the month.

States

JUNE

Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Amapá, Pará, Amazonas, Sergipe, Rio de Janeiro, Bahia, Distrito Federal, Piauí



Rio Grande do Sul



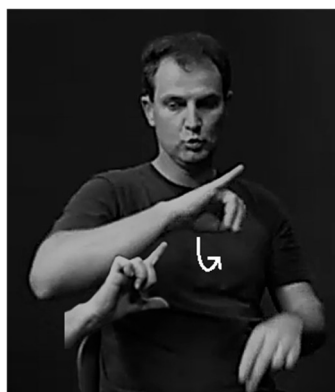
The signs for July are all based on the month's Portuguese spelling. However, the first variant also evokes the traditional bonfire celebrations that are common in

Brazil during this month, while the last variant alludes to the colder weather associated with winter.

States

JULY

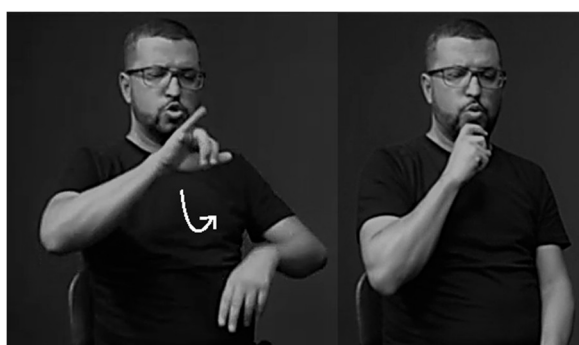
Mato Grosso do Sul, Santa
Catarina, Rio Grande do Sul, São
Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio
Grande do Norte, Pernambuco,
Amapá, Pará, Amazonas, Sergipe,
Rio de Janeiro



Rio de Janeiro, Minas Gerais, São
Paulo



Distrito Federal

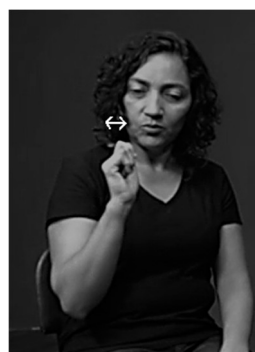


The sign for August is typically based on the month's Portuguese spelling. However, some signers sign it by touching their chest, although the reason for this variation remains unclear. One deaf person suggested that it might be related to the tradition of taking a shower in August, as the sign TO-TAKE-A-SHOWER shares the same handshape as this chest-based variant of AUGUST. This variant, however, is also signed using the letter "A" based on the written form in Portuguese.

States

AUGUST

Rio de Janeiro, Sergipe, Rio
Grande do Norte, Rio Grande do
Sul, Minas Gerais, Distrito Federal,
Santa Catarina



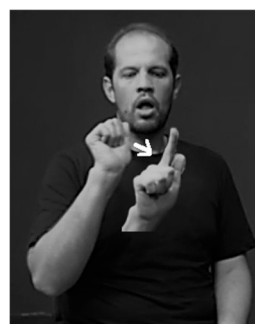
Minas Gerais, Paraná, Santa
Catarina, Sergipe, Distrito
Federal, São Paulo, Rio Grande
do Sul



São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro



Ceará, Pernambuco, Piauí



Rio de Janeiro



States

AUGUST

Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul

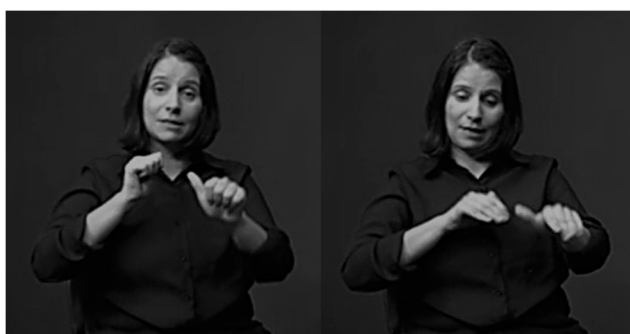


The sign for September is rooted in cultural significance, alluding to the marches across Brazil on September 7th, Brazil's Independence Day. This sign is often associated with parades. Signers from Rio Grande do Norte and Rio de Janeiro also use a sign that refers to a soldier's helmet, sharing the same cultural motivation as the parade sign.

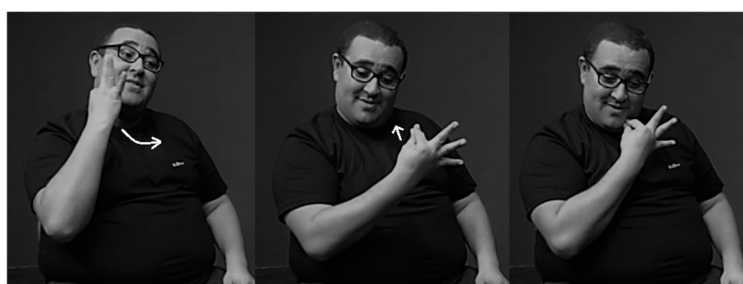
States

SEPTEMBER

Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Pará, Sergipe, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco, São Paulo, Amapá, Piauí, Santa Catarina, Bahia



Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro



The months of January, October, November and December do not exhibit variations in their signs. The first three months are typically represented by initial-letter signs based on the Portuguese spelling. DECEMBER, however, is often associated with Santa Claus, reflecting the Christmas season.



The variants of calendric terms can be categorized into the following types:

TABLE 1 - Category of the signs

Reasons for variation	Category of the sign
Language contact (initialized signs or fingerspelled signs)	Almost all the month names.
Phonologic/morphological derivation	Numbers (1 and 2 and tens, hundreds, thousands, etc.), weekdays (the sign for the whole week, individual days of the week).
Iconicity	Signs for week (movement including all the seven days expressed in the use of the seven fingers), month (the movement following the days of the calendar), calendar (the grade or the change of the sheet when a month is over) and numbers allusive to quantity (one and two).
Cultural aspects	Celebrations that happen across the year may determine the sign used for month names: February, March, April, May, June, September, December.

(Source: Authors own elaboration)

These potential reasons for variations in signs are also observed in other languages. Sociolinguistics explains the influence of language contact on the creation and integration of neologisms into another language. Phonological and morphological changes among signs can be analyzed through linguistic principles

emphasizing economy and adhering to language rules. Semantic factors associated with iconicity are relevant to how this language encodes meaning in the body, utilizing different parts of the body to convey ideas. Finally, cultural aspects are connected to the strength of the community and a group of people's shared experiences and traditions. Cultural influence is a significant factor in the variation observed across languages (e.g., Aragão, 2013, for Brazilian Portuguese). Aragão (2013) argues that a lexicon set representing a variant of a specific language reflects a worldview, an ideology and a value system embedded within that linguistic community's sociocultural practices. In this sense, a lexical unit can be closely linked to the community's context, acting as a cultural manifestation. Connecting month-related signs to events or activities in the community during that specific month exemplifies this cultural imprint on the lexicon. For example, the sign for February is associated with Carnival, and the sign for April is linked to hanging, as observed with other months in Libras. These connections highlight the distinct cultural aspects embedded in this sign community. Examining the data, we find that variations in Libras are extensive, reflecting the vastness and diverse nature of the country.

However, after analyzing all these variants, we found that they exhibit considerable stability, as Xavier and Barbosa (2017) noted. This stability facilitates the recognition of signs by different signers across the country and contributes to the emergence of Libras as a national sign language.

Final remarks

The calendrical terms in Libras provide evidence of variation as a key aspect of the linguistic diversity within the country while also highlighting the stability of the Libras language. We have identified a balance between variation and stability in these signs, which allows them to be integrated into a cohesive language that is understandable among the deaf community nationwide. Conversely, the variations observed among participants from different regions underscore the richness of this language. Additionally, these variations point to several motivations for regional differences: (1) language contact (including initialized signs or fingerspelled signs),

(2) phonological and morphological changes, (3) iconicity, and (4) cultural aspects. Such types of variation are also present in other languages and are influenced by linguistic factors, sociolinguistic forces (such as language contact), and cultural reasons.

Acknowledgments

We would like to thank all the deaf participants of the National Inventory of Libras representing the deaf community from 17 states nationwide. We also gratefully acknowledge CNPQ (# 303096/2022-5; # 407501/2023-1; 303096/2022-5; 407501/2023-1), as well as the Culture Ministry (*Ministério da Cultura*), IPHAN, the National Inventory of Linguistic Diversity Project, and our partner, the Institute of Language Policies (IPOL), for their financial support of this research.

References

- Aragão, M. do S. S. de. (2013) Relações língua sociedade e cultura na linguagem popular do Ceará. *Revista de Letras*, 32 (1), 96-102.
- Brito, F. B. de. (2013) *O movimento social surdo e campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Bybee, J. (1988): Morphology as lexical organization. In M. Hammond & M. Noonan (Eds.). *Theoretical Morphology* (119-141). San Diego, CA: Academic Press.
- Crasborn, O. (2012). Phonetics. In R. Pfau, M. Steinbach & B. Woll (Eds.). *Sign Language: An International Handbook* (4-20). Berlin: de Gruyter.
- Ferreira-Brito, L. (1995). *Por uma gramática de línguas de sinais*. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro.
- Ferreira-Brito, L. (1984). Similarities and differences in two Brazilian sign languages. *Sign Language Studies*, 42, 45-56.
- Hulst, H. van der & van der Kooij, E. (2020). Phonological structure of signs - theoretical perspectives. In J. Q. Villanueva, R. Pfau and A. Herrmann (Eds.). *The Routledge Handbook of Theoretical and Experimental Sign Language Research*. Routledge.
- Karnopp, L. B. (1999). *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo Longitudinal de uma Criança Surda*. Tese de Doutorado. PUCRS.
- Lehmann, W. (1962). *Historical Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Mandel, Mark.

- Pereira, E. L. (2013). *Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí*. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora ArtMed.
- Quadros, R. M. de. (1999). *Phrase Structure in Brazilian Sign Language*. Tese. (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Quadros, R. M. de. (2017). *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Editora Penso. Porto Alegre.
- Quadros, R. M. de. (2019). *Libras*. Editora Parábola. São Paulo.
- Quadros, R. M. de. (org.) (2021). *Gramática da Libras*. Petrópolis, RJ. V-Book <https://Libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/gramatica/>
- Quadros, R. M. de; Silva, J. B.; Royer, M.; Silva-Rodrigues, V. (2023). *Gramática da Libras*. Volumes 1 e 2. Instituto Nacional de Educação. Rio de Janeiro.
- Volume 1:
https://drive.google.com/file/d/1znIKuPoBrecogQp0lN109ZpdOTlt_mH3/view
- Volume 2:
<https://drive.google.com/file/d/1eDucCP3zyNECnZr-0r1ssblVAirhQzkj/view>
- Quadros, R. M. de & Silva Souza da, D. (2017). As comunidades surdas brasileiras. In R. C. Zambrano & C. E. F. Pedrosa (Org.). *Comunidades surdas na América Latina: Língua? Cultura? Educação? Identidade* (133-150). Florianópolis: Bookess.
- Quadros, R. M. de & Stumpf, M. R. (2019). Recognizing Brazilian Sign Language: Sign language Legislation and its outcomes. In M. De Meulder, J. J. Murray & R. McKee (Eds.). *Recognizing sign languages: an international overview of national campaigns for sign language legislation and their outcomes* (254-267). Bristol: Multilingual Matters.
- Taub, S. (2012). Iconicity and Metaphor. In R. Pfau, M. Steinbach & B. Woll (Eds.). *Sign Language: An International Handbook* (388-412). Berlin: de Gruyter.
- Waugh, L. R. (1996). Iconicity in the Lexicon. In E. Hajicová, O. Leška, P. Sgall & Z. Skoumalová (Eds.). *Prague Linguistic Circle Papers, Vol. 2* (251-284). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Xavier, A. N. & Barbosa, F. V. (2017). Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras. *Domínios de Linguagem*, 11 (3), 983-1006.

"A Libras é legal": o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais

["A Libras é legal": the role of the National Federation for the Education and Integration of the Deaf in the legal recognition of Brazilian Sign Language]

Vanessa Anachoreta

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)¹

vanachoreta@letras.up.pt

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (133-156). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora7>.

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos «UIDB/00022/2020» e «UIDP/00022/2020».

RESUMO: O presente trabalho, partindo da perspectiva teórica da Historiografia Linguística, tem como objetivo investigar o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no processo de reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais. Foram selecionados quatorze relatórios de atividades anuais da instituição produzidos entre 1987 e 2003, analisados a partir de parâmetros internos - a concepção de língua e argumentos para a oficialização - e externos - o clima de opinião da época e as estratégias utilizadas para a difusão da Libras. Os resultados indicam que a defesa pela valorização da Libras se embasou historicamente na visão de que seu reconhecimento era o único meio de garantir o acesso da comunidade surda à cidadania e sua inclusão na sociedade. Constata-se também uma forte crítica ao assistencialismo e o combate à ideologia dominante da época, que concebia a surdez a partir de uma visão medicalizada. Por fim, entre as inúmeras estratégias da FENEIS para a difusão, consolidação e reconhecimento da Libras, destacam-se as iniciativas no âmbito da oferta dos cursos de língua de sinais e da valorização da profissão do intérprete de Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; línguas de sinais; reconhecimento linguístico; Historiografia Linguística.

ABSTRACT: This work, based on the theoretical perspective of Linguistic Historiography, aims to investigate the role of the Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) in the process of language recognition of the Brazilian Sign Language. Fourteen reports on the institution's annual activities produced between 1987 and 2003 were selected and analyzed based on internal parameters - the conception of language and arguments for officialization - and external parameters - the climate of opinion at the time and the strategies used to disseminate Libras. The results indicate that the defense for the promotion of Libras was historically based on the perspective that its recognition was the only way to guarantee the deaf community's access to citizenship and their inclusion in society. There is also a strong criticism of the dominant ideology of the time, which understands the deafness from a medicalized perspective. Finally, among the numerous FENEIS strategies for the dissemination, consolidation and recognition of Libras, the initiatives of offering sign language courses and valuing the profession of the Libras interpreter stand out.

KEYWORDS: Libras; sign languages; minority language recognition; Linguistic Historiography.

Introdução

O processo histórico de reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é marcado por lutas e contradições. Isso porque, ainda que fontes documentais revelem que as línguas de sinais - na época, consideradas “linguagens mímicas” - circulam no espaço educativo desde a criação das primeiras instituições brasileiras para surdos, a defesa científica por métodos voltados para o ensino da língua oral relegou essas línguas ao desprestígio e ocasionou o apagamento de investigações científicas na área.

As políticas governamentais voltadas para a instrução de surdos no país surgiram a partir do século XIX. Estudos (Rodrigues, 2002; Rocha, 2009; Soares, 2015) afirmam que a historiografia da área teve seu início com a criação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro² em 1857 pelo professor francês surdo Eduard Huet. Rocha (2009) relata que, apesar de o ensino formal ser voltado para as disciplinas de Linguagem Articulada, Leitura sobre os lábios (para aqueles que tivessem aptidão) e Escrita do português, os sinais eram utilizados pelos alunos no cotidiano do Instituto.

Uma fonte documental importante deste período é a publicação *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* de 1875. A obra, desenhada pelo ex-aluno e repetidor do Instituto Flausino José da Costa Gama, tinha como objetivo sistematizar e divulgar a língua de sinais utilizada no Instituto. Segundo Rocha (2009), a partir dos sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil e da influência da Língua de Sinais Francesa, consolidou-se uma língua de sinais que, mais tarde, se tornaria a Língua Brasileira de Sinais. Conforme desenvolve a autora:

Foi na gestão do Doutor Tobias Leite que a comunicação gestual, hoje reconhecida como Libras (Língua Brasileira de Sinais), de forte influência francesa, em função da nacionalidade do fundador do Instituto, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus locais de origem quando do término do curso e, também, pela disseminação

² O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) já teve diversas denominações, como: Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1856-1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1874-1890), Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890-1957) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957-atual).

de algumas publicações feitas no Instituto como veremos adiante. Uma delas foi produzida no ano de 1875, desenhada pelo ex-aluno do Instituto Flausino José da Gama, que assumiu a função de repetidor depois de concluir seus estudos. Trata-se do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*.

[...] A ideia de realização dessa obra partira do próprio Flausino ao tomar conhecimento de um exemplar da biblioteca do Instituto de obra semelhante, realizada pelo professor surdo Pellisier, profissional do Instituto de Paris. Tobias apoiou a iniciativa do ex-aluno acreditando que, com a divulgação do livro, os *fallantes* ao conhecerem os sinais pudessem conversar com os surdos. Portanto, aqui podemos identificar a visão estratégica que tinha o diretor Tobias ao apoiar a iniciativa de Flausino. (Rocha, 2009: 42-43)

Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, constata-se o fortalecimento da defesa pelo ensino da língua oral como proposta educativa no debate científico em inúmeros eventos³ na área. Entre eles, destaca-se o Congresso de Milão em 1880, evento no qual o Método Oral⁴ foi eleito como o método de ensino mais indicado no processo educacional dos surdos.

Com a consolidação de métodos oralistas, Skliar (1997) afirma que a maior parte das escolas implementou metodologias oralistas e o uso dos sinais no contexto educativo foi proibido com o argumento de que eles tornavam os surdos supostamente preguiçosos para a fala e prejudicavam o aprendizado da língua oral. Por outro lado, Moura e Silva (1896), ao analisar o resultado do Congresso de Milão, salvaguardou em seu relatório que o Método Oral Puro não foi adotado por todas as instituições, pois os pesquisadores reconheciam que nem todos os surdos poderiam ser oralizados.

No contexto brasileiro, a partir do Congresso de Milão em 1880, o Oralismo começou a ser implementado no Instituto gradualmente até abranger todas as turmas. No entanto, estudos (Rocha, 2008; Rocha, 2009; Soares, 2015; Januzzi, 2004) esclarecem que a recomendação, até os anos 50, do ensino da língua oral - principalmente a modalidade da fala - era direcionada apenas para os surdos que

³ Entre os eventos, podemos citar: o Congresso Italiano de Professores de Surdos-Mudos (1873), o Primeiro Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos-Mudos (1878), o Congresso de Bordeaux (1881), o Congresso de Gênova (1892) e o Congresso Internacional de Paris (1900).

⁴ Segundo Silva (2003), o método oral busca, por meio da leitura labial, do treinamento auditivo e da articulação das palavras, capacitar o surdo para a compreensão e a produção da língua oral. Neste tipo de ensino, também é utilizada prótese individual para amplificação dos sons, de modo a aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo.

apresentassem resíduos auditivos, não para todos os alunos do Instituto. A partir da década de 50, a oralização passou a ser recomendada para todos os alunos do Instituto e, apesar de pesquisas⁵ elucidarem que os sinais não foram proibidos na instituição, há uma tentativa de desestimular o seu uso neste espaço.

Paradoxalmente, o desencorajamento à utilização dos sinais no ambiente escolar fez com que a comunidade surda⁶ buscasse criar espaços nos quais a sua forma de comunicação não fosse inferiorizada, surgindo, com isso, as primeiras associações e federações de surdos nesse período. Essas instituições exerceram um importante papel na organização política dos movimentos surdos e na luta pela defesa e divulgação das línguas de sinais no mundo.

Neste sentido, o final do século XX foi marcado pela organização dos movimentos surdos em prol da reivindicação pelo reconhecimento linguístico das línguas de sinais e pela garantia do seu uso em todos os contextos sociais para a comunidade surda. Inúmeras leis e decretos foram implementados mundialmente para garantir o acesso dos surdos ao ensino e às línguas de sinais. No Brasil, tal legitimação aconteceu quando a Lei 10.436, promulgada em 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Lei 10.436, 2002).

Buscando aprofundar este contexto, o artigo tem como objetivo analisar de que forma a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) - associação considerada como um dos espaços de produção, circulação e institucionalização do conhecimento na área - atuou no processo de reconhecimento da Libras como uma língua. Partindo da perspectiva teórica da Historiografia Linguística, pretende-se contribuir para a narrativa histórica a respeito do reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

⁵ Consultar Dória (1954); Dória (1957); Dória (1958); Rocha (2008); Rocha (2009); Anachoreta (2022); Anachoreta (2023).

⁶ De acordo com Nakagawa (2012), o conceito de comunidade surda pode ser definido como “um espaço de trocas simbólicas em que as línguas de sinais, a experiência visual e os artefatos culturais surdos são partilhados entre sujeitos Surdos (e ouvintes) que congregam interesses comuns e projetos coletivos” (Nakagawa, 2012: 31).

Neste sentido, o trabalho organiza-se em quatro partes, balizadas pela Introdução e pelas Considerações Finais. Inicialmente, é desenvolvido o referencial teórico-metodológico da investigação. Depois, é narrada uma breve contextualização histórica das associações para surdos no Brasil. Em seguida, é feita a análise interna do *corpus*, investigando quais as concepções de língua presentes nas fontes históricas e quais os argumentos utilizados em prol da oficialização da Libras. Por fim, é realizada a análise externa, identificando quais as estratégias utilizadas pela instituição em questão para a consolidação, difusão e reconhecimento das línguas de sinais.

1. Referencial teórico-metodológico

A Historiografia Linguística, segundo Koerner (2014), é um campo interdisciplinar que analisa como o conhecimento linguístico foi construído no decorrer da História. Neste sentido, Swiggers (2019) explica que o historiógrafo busca compreender quais ideias intelectuais sobre a língua foram elaboradas no passado: como determinada ideia foi produzida, enquadrada e difundida; em qual contexto sócio-histórico ela foi defendida; e de que forma foi recebida pelo clima de opinião de sua época.

Tendo com conta que a produção do conhecimento é coletiva, torna-se relevante para esta perspectiva teórica o aspecto social que circunda as ideias intelectuais, pois estas circulam em diferentes esferas inseridas em um determinado contexto histórico. Além disso, Batista (2020) esclarece que a legitimação de um saber científico não ocorre apenas devido ao mérito de uma teoria, e sim a partir de estratégias de difusão, aceitação e validação, feitas por agentes para o reconhecimento da produção intelectual. O autor desenvolve:

A validação de saberes se materializa, em meio a fatores sociais (posições institucionais, financiamentos, publicações, formação de pesquisadores), nas manifestações discursivas dos indivíduos e grupos envolvidos na produção e difusão de conhecimento.
[...] Nesse sentido é que se pode compreender por que determinadas iniciativas científicas e intelectuais, em recortes temporais e localizações espaciais específicos, não alcançam o resultado esperado e são

abandonadas logo em sua proposição. As comunidades científicas, assim, é que determinam a presença ou ausência de teorias e métodos na história da elaboração de conhecimentos em uma área do saber. (Batista, 2020: 76-77)

Para a realização da investigação historiográfica, são analisadas fontes históricas, que funcionam como materialidades textuais que retratam as ideias intelectuais produzidas no passado. Nesta análise, são observados aspectos internos dos documentos e aspectos externos, relacionados ao contexto sócio-histórico em que as fontes se localizam. Na presente pesquisa, o *corpus* foi constituído a partir de fontes históricas eleitas de acordo com três critérios: temática, campo geográfico e momento histórico. Foram localizados quatorze⁷ Relatórios de Atividades Anuais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, produzidos entre os anos de 1987 - ano de fundação da instituição - e 2003 - o ano seguinte à promulgação da Lei 10.436. Tais documentos, além de fornecerem informações relevantes sobre a organização e a estrutura da instituição, descreverem suas metas e as atividades realizadas para o cumprimento de seus objetivos.

Em relação aos parâmetros de análise, foram contemplados como parâmetros internos a concepção da Língua Brasileira de Sinais e os argumentos para sua oficialização presentes nos documentos. Já como parâmetros de análise externos foram selecionados a contextualização do clima de opinião da época e as estratégias utilizadas pelos agentes para a consolidação, difusão e reconhecimento das línguas de sinais. Assim, busca-se compreender de que forma esta instituição atuou na campanha para o reconhecimento linguístico da Libras.

2. Um breve histórico sobre as associações para surdos

Devido ao processo de medicalização da surdez (Skliar, 1997; Sánchez, 1990; Quadros, 2004; Silva, 2006), esta condição foi concebida historicamente como uma patologia que afetava a competência linguística e o desenvolvimento

⁷ Os anos dos relatórios selecionados são: 1987, 1988, 1990, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003.

cognitivo dos surdos, podendo ser supostamente curada apenas por meio do ensino da língua oral - principalmente da modalidade da fala. Como aponta Quadros (2004), a vertente médica compreende os sujeitos surdos como deficientes auditivos que apresentam uma limitação e, desta forma, constrói uma representação identitária para eles focada apenas na ausência da habilidade de ouvir.

Esta vertente, que exerceu uma forte influência no clima de opinião dos séculos XIX e XX, apresentava como principal objetivo a normalização e homogeneização destes sujeitos para a sua inserção no processo produtivo. Com isso, os projetos educativos direcionados para surdos foram, muitas vezes, resumidos à oralização e ao ensino de um ofício.

Dialogando com estas ideias intelectuais, um fenômeno observado na década de 50 é o desencorajamento à utilização dos sinais no Instituto do Rio de Janeiro. Tendo em conta o funcionamento desta instituição como um local de convivência em que eram estabelecidos modelos de ser surdo (Lopes e Veiga-Neto, 2006), tal dinâmica no cotidiano escolar gerou a necessidade de os surdos criarem espaços em que as suas especificidades não eram inferiorizadas. Como contextualiza Nakagawa (2012):

Mas muitos surdos resistiam, clandestinos, aos imperativos oralistas, e faziam de suas mãos conversas em momentos privados, longe dos olhos e do policiamento ouvintista. Nas ruas, nos dormitórios das instituições - às escondidas -, em encontros com amigos, a comunicação manual sobrepunha-se aos esforços da fala, mantendo uma linha tênue de confronto contra as imposições que lhes eram ditadas. Não só a comunicação mudava de modalidade (de uma modalidade oral-aural/oral-auditiva para outra visual-espacial/viso-motora) na presença de outros interlocutores surdos, como muitas práticas simbólicas eram partilhadas nesses sítios em que se driblavam os ditames das imposições ouvintes. As formas de convivência, de associação, de resistência e de luta entre sujeitos surdos eram das mais diferentes, de acordo com os lugares em que se davam, mas se mantinham (com menos ou mais resiliência) acesas. (Nakagawa, 2012: 22)

O fortalecimento da comunidade surda possibilitou a organização de movimentos surdos e a criação de inúmeras associações para a garantia de direitos da comunidade - como o acesso à língua, à educação e ao trabalho. Sobre

essa questão, Strobel (2009) reflete:

Uma associação de surdos surge em função de reunir sujeitos surdos que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, assim como os costumes, as histórias, as tradições em comuns, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos.

A Associação de Surdos representa importante espaço de encontro entre os sujeitos surdos da comunidade surda. Importantes movimentos em prol a causa de surdos se originaram e ainda se resultam das reuniões e assembleias nas associações de surdos que ocorrem por todo o Brasil. (Strobel, 2009: 42-43)

No âmbito global, Widell (1992) destaca que a luta dos surdos incentivou a criação da World Federation of the Deaf (WFD) no primeiro Congresso Mundial de Surdos em Roma em 1951. Esta associação, atuante até hoje, tem como metas promover os direitos humanos e o acesso às línguas de sinais, representando os interesses das pessoas surdas e combatendo as desigualdades sofridas por esta comunidade.

No território brasileiro, Albres (2005) cita a fundação da Associação de Surdos do Brasil no Rio de Janeiro em 1951, a Associação de Surdos em São Paulo em 1954, a Associação de Surdos em Belo Horizonte em 1956 e a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA) em 1969. Segundo a pesquisadora, as associações, onde a língua de sinais era permitida e valorizada, funcionavam como locais de resistência e de construções de novas identidades para a comunidade surda. A esse respeito, Klein (2005) acrescenta:

A comunidade surda vê nos movimentos surdos uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas *ouvintistas* até então hegemônicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais, como também, um espaço de luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais e das identidades surdas (Klein, 2005: 1).

Outros exemplos de associações e instituições são citados no Relatório Anual de 1987 da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, como: o Centro Educacional de Audição e Fala (CEAL), a Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal, a Associação Alvorada Congregadora dos Surdos, as

Associações dos Surdos de Cuiabá e do Mato Grosso do Sul, o Instituto Londriense de Educação de Surdos, a Escola Estadual Francisco Salles, o Instituto Nossa Senhora de Lourdes, a Associação Bem Amado dos Surdos do Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos de Audio Comunicação e o Instituto Pedagógico de Reabilitação e Inclusão (ISPERE). De acordo com esta fonte histórica, essas instituições eram responsáveis também por promover cursos de línguas de sinais pagos em diferentes estados do território brasileiro, o que gerava recursos financeiros para a realização de iniciativas em prol da comunidade surda.

Entre as associações brasileiras, destaca-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada no Rio de Janeiro em 1977. Inicialmente, esta instituição foi chamada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA). Entretanto, em 1987, ela mudou de nome após um grupo de surdos, organizador da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, ser vencedor nas eleições para a diretoria da entidade. Como contextualiza Klein (2005):

A Assembleia Geral de 16 de maio de 1987 marca a data de fundação da FENEIS, quando estiveram presentes representantes de associações de surdos de vários estados brasileiros, dando legitimidade ao grupo que assumia a entidade. Os relatos sobre os anos posteriores são marcados por entusiasmo e determinação no sentido de lutar pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pelos direitos das crianças, adolescentes e adultos surdos à educação, ao lazer, à cultura, ao trabalho, entre outros. (Klein, 2005: 6)

Ativa até os dias atuais, a FENEIS tem como objetivos incentivar a promoção e o desenvolvimento de medidas voltadas para o acesso à cultura, a educação e a profissionalização dos sujeitos surdos. Historicamente, esta entidade de representação nacional da comunidade surda exerceu um importante papel na divulgação da língua de sinais utilizada no Brasil e na luta pelo seu uso em outros espaços, principalmente na escola.

3. A defesa pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua

As fontes documentais revelam que, desde o início do seu funcionamento em 1987, a FENEIS apresentou como principal meta a inclusão do sujeito surdo na sociedade, integração que aconteceria por meio da divulgação das línguas de sinais. No entanto, observa-se nos documentos uma mudança em relação aos argumentos utilizados para justificar a importância do reconhecimento linguístico da Libras.

Nos primeiros anos da instituição, a Libras era descrita nos relatórios como meio natural de comunicação dos surdos e como mediadora cultural. Com isso, sua defesa era justificada a partir da problemática da comunicação, já que as dificuldades na interação oral isolavam a comunidade surda do ambiente social ouvinte:

Na maioria das vezes, as pessoas nos escondem pela nossa deficiência e não como seres humanos: desejamos ser integrados dentro da sociedade como todas as outras pessoas civilizadas. A nossa atividade permite mostrar o quanto podemos participar da sociedade, enquanto a contrapartida é prejudicada pelas dificuldades da comunicação que nos é imposta. (FENEIS; 1987: 3)

Em 1995, ocorreu o Congresso Mundial de Surdos em Viena, evento em que foi defendido um programa mundial a favor das línguas de sinais. Segundo o relatório da instituição do mesmo ano, esta posição era baseada em teses já comprovadas por autoridades da área, como linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos (FENEIS, 1995). Com isso, a necessidade do reconhecimento da Libras passou a ser justificada por meio dos argumentos de que esta língua possibilitava os sujeitos surdos acederem ao conhecimento e de que era um direito o acesso da comunidade surda às suas língua e cultura próprias, como destacado no trecho abaixo:

A história da Língua de Sinais vem sendo acrescida de novos temperos, já que o Surdo tem direito de saber sobre AIDS, economia, violência,

política, moda, greve e tudo o que se passa no mundo. O como já foi respondido: Libras – Língua Brasileira de Sinais. Falta saber o quando. Reconhecimento e oficialização dependem de leis. E é por elas que a FENEIS tem lutado. (FENEIS, 1995: 1)

No final do século XX, a defesa para o reconhecimento linguístico da Libras através do argumento de que o acesso à língua é um direito ganhou força, como exemplificado no trecho do relatório de atividades da instituição de 1997: “a integração por caridade deixa lugar para uma luta de poder que é encabeçada pelo próprio surdo, dono de sua “voz” e de seu direito enquanto cidadão” (FENEIS, 1997). No relatório de atividades de 1999, também é citada a defesa da Libras como uma luta para a garantia de direitos da comunidade surda:

A FENEIS é filiada à Federação Mundial de Surdos (FMS / WFD), que tem sede e administração na Finlândia. Esta última tem como meta básica a defesa dos direitos dos surdos, possuindo relações intrínsecas com a ONU, UNESCO, OEA e OIT, no sentido de juntas garantirem os direitos culturais, sociais e linguísticos dessa população em todos os continentes e com a qual a FENEIS mantém intercâmbio constante, recebendo informações científicas de todas as áreas envolvidas. (FENEIS, 1999: 5)

Dialogando com esta visão, o relatório de 2002, elaborado no mesmo ano da promulgação da Lei 10.436, cita a defesa pela igualdade entre sujeitos e a conquista da autonomia pela comunidade surda, garantida por meio do acesso desta comunidade a direitos, como sistemas de saúde, educação, jurídico, entre outros. De acordo com esta fonte, “a conquista efetiva dos direitos dos surdos só se dá mediante a divulgação da legislação e da Libras” (FENEIS, 2002). Após seu reconhecimento jurídico, a Libras passa a ser referenciada nos documentos analisados como a língua materna do sujeito surdo. No relatório de 2003, é discutida ainda a importância da valorização da cultura surda, compreendida como um traço identitário relevante para a comunidade. Observa-se também um redirecionamento em relação às novas metas da instituição após esta conquista:

Uma das nossas lutas constantes, que não se interrompe em 2003, é pelo cumprimento da lei de oficialização da Libras. Alguns setores ainda possuem uma mentalidade tradicionalista, pouco inclusiva e preconceituosa, o que impede o efetivo cumprimento da lei nacional. [...]

A luta não pára por aqui. Ainda há muito por fazer pela comunidade surda. Consciente disso, a Feneis reitera diariamente o seu compromisso de luta pela melhoria da qualidade de vida dos surdos e pelo reconhecimento da cultura. (FENEIS, 2003: 3)

Em consonância com a defesa da Libras, observa-se também nos documentos uma forte crítica ao assistencialismo, direcionado historicamente para a educação deste público. Estudos na área (Rocha, 2009; Soares, 2015) refletem que, ao longo da História, a maior parte das iniciativas educativas voltadas para surdos foi fruto da benevolência. Com isso, este ensino, por apresentar um caráter mais assistencialista do que propriamente educacional, não promoveu a igualdade e a independência dos surdos. Com o intuito de combater esta visão, a instituição defende em seus relatórios:

Eliminou-se palavras como piedade, ajuda e dificuldade do dicionário daqueles que engajaram nessa luta. O ideal seria fazer a cidadania, partindo do pressuposto básico de que todo ser humano traz, dentro de si, a necessidade básica da COMUNICAÇÃO. [...] Um surdo pode, tem poder, consegue, mesmo que de forma diferente, mostrar seu desejo, realizar uma ação. (FENEIS, 1995: 1)

Reafirmamos nossa total oposição ao paternalismo que a certas ocasiões nos condenam. Buscamos a superação das "diferenças" sem os olhares piedosos e às vezes surpresos com o que fazemos. (FENEIS, 1997: 3)

O caráter filantrópico da FENEIS ultrapassa o assistencialismo e a caridade, sendo que fornece condições para o real desenvolvimento dos surdos, equiparando-os com os demais integrantes da sociedade. Seu papel é o de dar suporte para esse desenvolvimento, além de defender os direitos da comunidade surda junto a órgãos oficiais para garantir essas condições de igualdade." (FENEIS, 2003: 9)

Neste contexto, as fontes documentais revelam que a FENEIS, ao lutar pelo acesso à língua de sinais, advogava também a importância da organização política da comunidade surda em prol da defesa deste direito:

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que temos que assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva a despeito das dificuldades que possam existir relacionadas a comunicação. (FENEIS, 1988: 3)

O surdo não se colocou acomodado esperando de braços cruzados a ajuda de órgãos governamentais ou não governamentais em busca de um ato caridoso. Sujeito de sua própria ação, ele não se sentiu coitado e partiu para a luta com suas próprias armas em busca de uma real integração e da satisfação de suas reais necessidades de comunicação. Esta luta é travada dia a dia com profissionais, pais e outros segmentos sociais, já que seu objetivo visa a derrubada do muro que separa surdos e ouvintes. (FENEIS, 1997: 4)

Gesser (2009) esclarece que esta perspectiva, defendida pelo movimento surdo e pela FENEIS, rejeita a ideologia dominante vinculada aos estereótipos constituídos pelo saber clínico e avista outras formas de vivenciar a diferença, compreendendo a surdez como um *modus vivendi* relacionado com uma apreensão do mundo por meio do visual e não do sonoro. Nakagawa (2012) acrescenta:

(...) a surdez abandona o campo discursivo das deficiências, da patologia e dos enunciados biomédicos e passa a ocupar um lugar privilegiado no campo dos estudos da cultura, das ciências sociais, da linguística, da educação e antropologia, como um objeto novo a suscitar cada vez mais interesse por parte de militantes e investigadores. Para além de narrativas clínicas e de postulados médicos, falar e sinalizar sobre a surdez é adentrar em questões de identidades, expressões culturais, diferenças, lutas por conquistas e efetivações de direitos. (Nakagawa, 2012: 24-25)

Na direção socioantropológica, as línguas de sinais, por terem um *input* visual e perceptível aos surdos, são defendidas como as línguas naturais dessa comunidade, que passa a ser representada a partir de sua pertença a uma minoria linguística com marcas culturais próprias e detentora de uma língua visuoespacial.

4. O papel da FENEIS no processo de reconhecimento linguístico da Libras

Brito (2021) explica que a reivindicação pelo reconhecimento jurídico da língua sinalizada pelos surdos brasileiros ao longo do século XX tornou-se uma campanha de abrangência nacional. Por meio do financiamento da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e de parcerias com

outras associações, a FENEIS obteve recursos para a construção de escritórios regionais em diferentes capitais, ampliando sua atuação no território brasileiro:

[...] tendo em vista a especificidade do modo de comunicação em sinais dos surdos, que à época dependia quase que exclusivamente da interação face a face para ocorrer, uma das estratégias mais recorrentes das lideranças surdas para divulgar o movimento e arregimentar novas adesões era visitar pessoalmente associações de surdos, assim como instituições para educação ou atendimento de surdos. Esses deslocamentos pelo território brasileiro consumiam muitos recursos, os quais foram em grande parte viabilizados por verbas públicas que assim aumentaram a capacidade de lideranças surdas ligadas à FENEIS de realizar ações de formação e mobilização de indivíduos, grupos e associações de surdos. (Brito, 2021: 123)

A instituição buscou atuar em diferentes esferas para divulgar a língua de sinais e a cultura surda. Assim, como aponta Brito (2021), estes esforços englobaram um conjunto de ações coletivas em prol de uma causa dos ativistas surdos que, gradativamente, passou a ser chamada de campanha nacional para a oficialização da Libras. Nos relatórios analisados, são citados os seguintes tipos de atividades:

- Elaboração de mídias, como programas de TV, e contratação de intérpretes de línguas de sinais para legendagem de programas televisivos, garantindo o acesso da comunidade surda à informação: Jornal Visual na TV Educativa e Jornal de Minas na TV Minas (FENEIS, 1987);

- Realização de eventos científicos para discussão de questões teóricas a respeito das línguas de sinais, metodologias de ensino e questões sociais, como aspectos culturais, emocionais e econômicos da comunidade surda: Ciclo de palestras na área da surdez, Grupo de trabalho dos profissionais de Comunicação Total do Rio de Janeiro, Encontro de Estudos de Intérpretes de Surdos do Rio Grande do Sul (FENEIS, 1990); Encontro Carioca de Intérpretes (FENEIS, 1998); V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue (FENEIS, 1999);

- Divulgação, através de veículos de comunicação de massa e periódicos, informações a respeito da Língua Brasileira de Sinais, das possibilidades educacionais e da capacidade laboral dos sujeitos surdos para a conscientização de pais, educadores, empregadores, autoridades e do público: Jornal da FENEIS (FENEIS, 1995); Revista FENEIS (FENEIS, 1999);
- Elaboração, publicação e distribuição de cartilhas e materiais informativos sobre a Libras, o desenvolvimento social do surdo, a função dos intérpretes e as metodologias de ensino para surdos (FENEIS, 1994);
- Apoio à elaboração de projetos de lei para a garantia de direitos da comunidade surda: Projeto de Lei nº 131 de 1996 e Projeto de Lei nº 236 de 1996 (FENEIS, 1996); Projeto de Lei nº 4857 de 1998 (FENEIS, 1999);
- Assessoramento a profissionais das áreas de Educação, Cultura, Saúde e Comunicação para o atendimento adequado ao público surdo (FENEIS, 1998);
- Acompanhamento diário de notícias sobre a comunidade surda divulgadas pela mídia e contato com os jornais ou programas para a correção de inconsistências, como: a modificação do termo “surdo-mudo” por “surdo”, o uso correto do nome “línguas de sinais” no lugar de “linguagem de sinais”, “linguagem dos gestos” ou “mímica”, entre outros (FENEIS, 1998);
- Formação de grupos de pesquisa para a realização de estudos sobre Libras, Cultura Surda, metodologias para o ensino de Libras a ouvintes e produção de materiais didáticos em formato de papel e em fitas de vídeo VHS (FENEIS, 1999);
- Elaboração de um dicionário da Libras, em parceria com a USP, com cerca de quatro mil sinais (FENEIS, 1999);
- Oferta de cursos em diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de reforçar a aprendizagem de surdos inseridos no mercado de trabalho: Curso de

Língua Portuguesa para surdos, Oficina de Informática e Oficina de Inglês aplicado à Informática (FENEIS, 2000); Curso Encontro para Leitura e Curso de Português para Surdos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (FENEIS, 2000);

- Parceria com instituições de ensino superior no apoio à implementação de cursos de português para surdos e à presença de intérpretes em salas de aula para a inserção de surdos em universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de Surdos no Brasil (FENEIS, 2000);

- Projeto, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação, para a construção de um tradutor automático português-Libras com diferentes tipos de entrada, textos orais e escritos (FENEIS, 2002).

Os exemplos acima evidenciam de que modo a FENEIS investiu seus recursos, em diferentes âmbitos, para a difusão da Língua Brasileira de Sinais pelo país. Tais ações contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas sobre a Libras e a sua defesa como primeira língua das comunidades surdas; para a disseminação desta língua e da cultura surda para a sociedade em geral para a conscientização das demandas e direitos da comunidade surda; e para a promoção de cursos de Libras, escolas e universidades para surdos, garantindo seu acesso à educação e ao mercado de trabalho. Entre as iniciativas realizadas pela instituição, destacam-se dois campos de interesse: a criação de cursos de Libras e o apoio à valorização da profissão de intérprete de línguas de sinais.

Entre as fontes documentais analisadas, o relatório de atividades de 2001 aponta que o primeiro curso de língua de sinais da instituição foi oferecido em 1989, treze anos antes da promulgação da Lei 10.436. No entanto, o relatório de atividades do segundo ano da instituição, publicado em 1988, refere ao oferecimento de cursos de línguas de sinais em diferentes cidades do país já naquele período:

CURSO

- Curso de Libras aos professores e surdos na cidade de Cabo (Pernambuco)
 - Curso de Libras no período de um ano, administrado pelos diversos professores surdos, orientados pelo Coordenador de Libras
 - Curso de Libras na APAE em Curvelo (MG)
- (FENEIS, 1988: 12)

No mesmo relatório, é feita uma referência à profissão de intérprete da Libras. Esta carreira surgiu a partir da demanda por profissionais especializados para desempenhar a tarefa de mediação na interação entre surdos e ouvintes. Segundo o documento, a carreira consistia na seguinte função:

O QUE É INTÉRPRETE EM LÍNGUA DE SINAIS?

É um tradutor que serve de intermediário para que se compreendam os que falam línguas ou idiomas diferentes. No caso dos surdos que têm sua língua diferente do português, se comunicam através dos sinais e alfabeto manual ou digital.

O intérprete da Língua de Sinais facilita muito a comunicação e compreensão. É um intermediário entre os dois mundos: ouvintes e surdos. (FENEIS, 1988: 14)

O apoio à profissionalização da carreira do intérprete tinha como principais metas promover a integração da comunidade surda à sociedade e garantir que aquela tivesse acesso à informação e a serviços públicos. Esta defesa é proposta como uma solução para o problema de comunicação existente entre surdos e ouvintes, argumento utilizado pelos movimentos surdos também na luta pelo reconhecimento da Libras.

A partir de 1990, são criados a Coordenação dos Cursos de Língua Brasileira de Sinais e o Departamento de Intérpretes. A coordenação dos cursos tinha como função administrar os cursos oferecidos pela FENEIS em sua sede e em outras cidades, além de divulgar informações sobre a língua e oferecer formação contínua mensais aos instrutores. De acordo com o relatório de 1994 da instituição, seus objetivos eram:

6.3 - COORDENADORIA DO CURSO DE Libras

6.3.1 - OBJETIVO

A sua finalidade é divulgar a Língua Brasileira de Sinais - Libras, através de cursos, tais como o Curso de Libras para o público e o Curso para Instrutores de Libras.

Desenvolve o trabalho de conscientização junto à sociedade quanto ao direito dos surdos exercerem a sua cidadania com liberdade e respeito.

Difunde a Língua Brasileira de Sinais - Libras, buscando a sua defesa e valorização.

Busca também a valorização e o reconhecimento dos Instrutores de Libras, com remuneração pelos serviços prestados. (FENEIS, 1994: 7)

Já o Departamento de Intérpretes era responsável por apoiar a valorização do intérprete a nível profissional, oferecendo remuneração pelo seu trabalho e promovendo sua especialização através de palestras e formações. A instituição buscou incentivar também a contratação de intérpretes para trabalhar em empresas, em setores públicos e em eventos.

Anos depois, ambos os setores ganharam abrangência nacional e ampliaram sua ação na luta pelo reconhecimento da língua de sinais brasileira e da profissão de intérprete de Libras. O relatório de atividades da instituição de 1993 faz referência ao Departamento Nacional de Libras e ao Departamento Nacional de Intérpretes em Língua Brasileira de Sinais, que apresentavam como objetivos:

4.10 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE Libras

A sua finalidade é divulgar a Língua Brasileira de Sinais - Libras através de cursos, tais como o curso de Libras para o público e o Curso para Instrutores de Libras.

Faz o trabalho de conscientização da sociedade de que os surdos são cidadãos e, como tais, devem exercer a sua cidadania com liberdade e respeito.

Busca difundir a Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua natural dos surdos, através de sua valorização e defesa.

Luta também pelo reconhecimento dos Instrutores de Libras, com remuneração pelos serviços prestados. Apenas instrutores surdos e autorizados pela FENEIS podem ensinar Libras. (FENEIS, 1993: 14-15)

4.9 - DEPARTAMENTO NACIONAL DE INTÉRPRETES EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

É um órgão nacional que coordena o registro de profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e zela pelo direito da comunidade surda de ter acesso a qualquer tipo de informação através de um profissional intérprete.

E tem como finalidade: 1) o reconhecimento da Libras; 2) a valorização e reconhecimento do profissional intérprete; 3) o registro dos intérpretes de Libras e cumprimento do Código de Ética do Intérprete em Libras. (FENEIS, 1993: 14)

A FENEIS, por meio de parcerias governamentais e privadas, promovia cursos em escolas públicas e em empresas localizadas em diferentes estados, além de oferecer capacitações para intérpretes e profissionais que trabalhavam com surdos. No relatório de atividades de 1996, é referido que o número de interessados pela aprendizagem desta língua foi aumentando significativamente ao longo dos anos a partir da atuação da instituição:

[...] a Federação foi procurada por empresas conveniadas, entidades diversas e instituições educacionais para o desenvolvimento de cursos de língua de sinais. Convites foram encaminhados de várias partes do país, demonstrando assim uma enorme necessidade de aumento do número de instrutores preparados para esta tarefa. Dentre os interessados pode-se notar a crescente demanda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, preocupadas com o ensino dos seus alunos surdos. Foram desenvolvidos tanto cursos como oficinas de Libras em municípios de diversos Estados brasileiros, quando pais e profissionais puderam ter acesso a esta modalidade de comunicação gestual. (FENEIS, 1996: 7)

Em 2002, no ano do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão de natureza visual-motora da comunidade surda brasileira, foi criado o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a FENEIS e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Albres (2005) explica que esse programa teve o objetivo de fornecer condições para que crianças surdas aprendessem a língua de sinais do contexto brasileiro. Conforme descreve o relatório de atividades de 2002 da instituição:

Tendo em vista que a língua através da qual o surdo expressa e compreende uma mensagem com facilidade é a língua de sinais e que seus professores, mesmo os especialistas em deficiência auditiva, ainda necessitam de estudá-la para utilizá-la em sala de aula, considerando a extrema carência de professores com conhecimentos sobre a Língua de Sinais e de intérpretes, justifica-se o Programa executado.

[...] a Feneis, em parceria com o MEC/SEESP, se propôs realizar cursos para instrutores surdos, para professores (surdos e ouvintes), bem como cursos para professores-intérpretes, visando à melhoria da educação de, aproximadamente, 50.000 alunos matriculados na educação básica.
[...] A carreira dos professores que fazem parte dos sistemas estaduais ou municipais de educação prevê sua formação continuada, e o curso de Língua de Sinais ora proposto foi um fator de enriquecimento profissional sem precedentes. (FENEIS, 2002: 19)

Para a implementação da proposta, o MEC iniciou a criação de Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento aos surdos em cada estado do território nacional e, junto a FENEIS e o INES, ofereceu em 28 estados: grupos de estudos sobre a Libras; grupos de estudos sobre metodologia para o ensino de Libras; cursos básicos de Libras; cursos de capacitação para novos instrutores surdos em Libras; cursos de interpretação em Libras⁸. Segundo dados do relatório de atividades de 2002 da FENEIS, os cursos tiveram a participação de 468 profissionais nos cursos para instrutores, 1.193 profissionais nos cursos para professores e, ao todo, 818 profissionais aprovados.

O oferecimento de cursos de Língua Brasileira de Sinais e o investimento na capacitação e profissionalização de intérpretes de Libras possibilitaram a difusão da língua em diferentes setores da sociedade. Como resultados da sua atuação, a instituição aumentou significativamente a oferta no ensino de língua de sinais para surdos, incentivou a formação linguística de profissionais que trabalhavam com este público e impulsionou o conhecimento sobre esta língua e a cultura surda ao divulgar materiais com informações para a sociedade em geral.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar a atuação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no processo de reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais como uma língua. O breve panorama desenvolvido evidencia que a instituição contribuiu para a organização política da

⁸ Para mais informações, consultar o Relatório Anual de Atividades da FENEIS de 2002. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_2002

comunidade surda, fortalecendo a reivindicação coletiva pelo reconhecimento das dimensões política, linguística, social e cultural da surdez.

As análises revelam que a defesa pela valorização da Libras se embasou historicamente nas concepções de que esta língua era o meio de comunicação, o meio de acesso à cultura e meio de acesso ao conhecimento pela comunidade surda. Desta forma, seu reconhecimento era o único modo de garantia do acesso à cidadania e a direitos pelos surdos.

Observa-se também nos documentos analisados uma forte crítica ao assistencialismo. O discurso promovido pela instituição destacava a responsabilidade da comunidade surda na luta por seus direitos e a convocava para assumir a liderança nesta reivindicação, argumentando que as conquistas só viriam a partir da organização política dos sujeitos surdos. Esta posição combateu a ideologia dominante da época, que concebia a surdez a partir de uma visão medicalizada, e provocou mudanças na compreensão social dos surdos: se antes eram considerados portadores de uma deficiência e vistos como inferiores aos ouvintes devido a sua condição supostamente limitante, esses sujeitos passaram a reclamar o reconhecimento da surdez como uma diferença linguístico-cultural.

Por fim, constata-se a presença de inúmeras estratégias da FENEIS para a difusão, consolidação e reconhecimento da Libras. Entre elas, destacam-se as iniciativas no âmbito da oferta dos cursos de língua de sinais e da valorização da profissão do intérprete de Libras. Essas ações foram fundamentais para a ampliação do acesso do sujeito surdo à Libras e a serviços em instituições públicas e privadas, assim como para a divulgação das línguas de sinais e da cultura surda por todo o país, de modo a conscientizar a população geral sobre as demandas e as necessidades desta comunidade.

Referências

Albres, N. de A. (2005). *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190866>

- Anachoreta, V. (2022). Ensino para surdos no Brasil no século XX contribuições de educadores para a área. *Linguarum Arena*, 13, 29-43.
- Anachoreta, V. (2023). A Escola Nova e a educação de surdos no Brasil na década de 50. Em *Pelos Mares da Língua Portuguesa 5 - Língua e ensino* (397-418). Aveiro: UA Editora.
- Batista, R. de O. (2020). *Fundamentos da pesquisa em historiografia linguística*. Campinas: Editora Mackenzie.
- Brito, F. B. de. (2021). *Movimento Social Surdo e luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: CRV.
- Dória, A. R. (1954). *Compêndio da educação da criança surda-muda*. Rio de Janeiro: MEC / INSM.
- Dória, A. R. (1957). *Introdução à didática da fala*. Rio de Janeiro: MEC / INSM.
- Dória, A. R. (1958). *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro: MEC / INSM.
- FENEIS. (1987). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1988). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1990). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1993). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1994). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1995). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1996). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1997). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1998). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (1999). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (2000). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (2001). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (2002). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- FENEIS. (2003). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: FENEIS.
- Gesser, A. (2009). *Libras: que língua é essa?* Parábola.
- Jannuzzi, G. S. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Brasil: Autores Associados.
- Koerner, E. F. (2014). *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Braga: Estúdio de Artes Gráficas.
- Klein, M. (2005). *Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador*. <https://cultura-sorda.org/movimentos-surdos-constituicao-do-surdo-trabalhador/>
- Lopes, M. C., & Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24, 3 (2006), 81-100.
- Moura e Silva, A. J. (1896). *Relatório apresentado ao Diretor do Instituto dos Surdos*. Imprensa Nacional.
- Nakagawa, H. E. (2012). *Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8801/1/ulfl128697_tm.pdf
- Quadros, R. M. (2004). *Bilinguismo: as línguas na educação de surdos*. FILE III - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas.

- Rocha, S. M. (2008). *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos* (2ª ed.). MEC/INES.
- Rocha, S. M. (2009). *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13970@1>
- Rodrigues, I. C. (2002). *Debates em educação bilíngue para surdos: vozes que habitam o dizer não*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Sánchez, C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. CEPROSORD.
- Silva, R. R. (2003). *A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Em R. M. Quadros, *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 14-37.
- Skliar, C. B. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Ed.), *Educação & Exclusão - Abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (106-153). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Soares, M. A. (2015). *A educação de surdo no Brasil*. Autores Associados.
- Strobel, K. L. (2009). *História da educação de Surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Swiggers, P. (2019). Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In R. de O. Batista (Org.). *Historiografia Linguística* (45-80). São Paulo: Contexto.
- Widell, J. (1992). As fases históricas da cultura surda. *Revista do GELES*, 6, 20-49.

A Língua Gestual Portuguesa na educação de surdos: um olhar sobre a política e a prática bilingue

[Portuguese Sign Language in the education of Deaf People: a look at bilingual policy and practice]

Jorge Pinto

Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (Portugal)
jpinto@ese.ipp.pt

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (157-176). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora8>.

RESUMO: Neste texto apresentar-se-ão os fundamentos do modelo bilingue na educação de alunos Surdos em Portugal, realçando a importância da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. Percorremos alguns itens, como as características da Língua Gestual Portuguesa língua e uma breve referência à sua história; abordamos as mudanças nas políticas educativas seguidas em Portugal tendo como pano de fundo os dois principais modelos conceptuais da surdez, o modelo clínico e o modelo sociocultural. Discutem-se as potencialidades do modelo bilingue no desenvolvimento psicossocial, cognitivo e linguístico dos alunos Surdos, sublinhando os desafios associados a práticas educativas inclusivas e culturalmente adequadas. Finalmente, lançamos alguns desafios com a finalidade de promover a aquisição de competências de leitura e escrita do aluno surdo, com base no sistema *SignWriting* como ferramenta complementar para o registo gráfico das Línguas Gestuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; educação bilingue; Surdez; Língua Gestual Portuguesa; *SignWriting*; políticas educativas.

ABSTRACT: This paper presents the foundations of the bilingual model in the education of Deaf students in Portugal, highlighting the importance of Portuguese Sign Language as the first language and Portuguese as the second language. We refer some properties of Portuguese Sign Language and its brief history; we address the changes in educational policies followed in Portugal having as background the two main conceptual models of deafness, the clinical model and the sociocultural model. We discuss the potential of the bilingual model in the psychosocial, cognitive and linguistic development of Deaf students, highlighting the challenges associated with inclusive and culturally appropriate educational practices. Finally, we present some challenges with the aim of promoting the acquisition of reading and writing skills in Deaf students, based on the *SignWriting* system as a complementary tool for the graphic recording of sign languages.

KEYWORDS: Inclusive education; bilingual education; deafness; Portuguese Sign Language; *SignWriting*; educational policies.

Introdução

As dificuldades escolares experimentadas pelo Surdo¹ relacionam-se, genericamente, com experiências linguísticas e escolares deficitárias a que este aluno é exposto. Agrava-se o quadro quando, desde tenra idade, este comunica no seio de uma família em que todos são ouvintes e é praticamente ignorada a língua gestual (LG). De salientar que mais de 95% dos surdos nascem no seio de família ouvinte. A ideia de que o Surdo revela poucas competências ao nível escolar formal está muitas vezes refletida na forma de organização dos currículos, quando evidenciam baixas expectativas sobre este aluno, num clima modelado por práticas por vezes pouco exigentes. Com base na ideia de que o professor deve acompanhar o ritmo do aluno através da redução ou simplificação de conteúdos académicos, pauta-se essa metodologia, muitas vezes, por ensino de palavras isoladas, apostando-se mais na consideração e no uso da linguagem como uma espécie de amontoado de vocábulos. Esta forma de pensar o Surdo é, muitas vezes, alicerçada na ideia de que este apresenta dificuldades de abstração. Contudo, as dificuldades de abstração, a existirem, estão mais relacionadas com vivências do aluno surdo em contextos linguísticos e escolares insatisfatórios, dado que a surdez não carrega consigo uma limitação cognitiva (Botelho, 2010). O Surdo pensa, com todas as complexidades inerentes ao ato de pensar, mas para tal tem de ter disponível uma língua que lhe forneça um *feedback* contínuo para a sua “fala”.

¹ Com base em Santana (2007: 33), “Surdo” com S maiúsculo “reflete também questões políticas, de poder e de inserção social” e simboliza “uma nova fase de luta pelo direito à diferença”. Este termo pretende realçar a existência de uma comunidade cultural que compartilha “uma língua comum” e que se identifica por meio dela. Por outro lado, “surdo” com s minúsculo é associado à condição clínica ou biológica da perda auditiva.

1. Um vínculo prioritário: fundamentos para a aprendizagem e utilização das Línguas Gestuais

Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem...), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda (Santana, 2007: 33).

A ideia subjacente à noção de comunidade Surda, acima referida, traz como implicação ligar a surdez e a língua que lhe é natural, com o objetivo de definir uma realidade social (Santana, 2007). Neste contexto, o conceito de língua natural deve ser esclarecido. Segundo Correia (2009), língua natural refere-se àquela que é adquirida e produzida por indivíduos que estão fisiologicamente predispostos para a linguagem, tratando-se de um sistema linguístico que surge espontaneamente em comunidades humanas e que é utilizado de forma regular para comunicação.

Se as línguas naturais foram criadas de forma espontânea por aqueles que lhe dão uso para cumprir as suas necessidades de comunicação, de expressão de ideias, dos sentimentos e ações, socorremo-nos de Slomski (2010) que, reforçando Sánchez (1991), refere que a língua natural cumpre também outros papéis:

- a) é determinante na formação da consciência, amplia o mundo percebido, assegura o processo de abstração e generalização, é veículo de transmissão de informação e cultura e de interação humana;
- b) somente as línguas naturais permitem, mediante aquisição natural, o desenvolvimento normal das capacidades comunicativas, linguísticas e cognitivas do ser humano (Slomski, 2010: 50).

Santana (2007) sublinha que a língua gestual reconhece o indivíduo Surdo como “sujeito de linguagem” e tem o poder de transformá-lo em indivíduo diferente e não anormal. Sem nos alongarmos em reflexões sobre as expressões “identidade”, “cultura” e “comunidade surdas”, pretendemos realçar a importância da língua gestual como um vínculo que faz pertencer o Surdo a um grupo específico-Surdo, arrastando com isso a ideia de que só nesse grupo ele adquire a sua própria identidade - a identidade Surda.

Importa percorrer, ainda que de forma breve, o caminho seguido até ao reconhecimento da língua gestual como veículo cultural e social que permite ao Surdo identificar-se e participar na sua comunidade com todos os direitos concedidos a qualquer cidadão.

Historicamente, tendo o ensino sido pautado por processos educativos baseados no oralismo, este deixou marcas profundas na educação dos surdos. Tal como refere Skliar (1998: 15), este tem estado, permanentemente, em contacto com um “discurso ouvintista” obrigando-o a “olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”, dando à fala o poder de ser considerada a única forma de ser equiparado ao ouvinte, numa espécie de relação de poder. Assim, a crítica dirigida à educação oralista refere-se aos projetos educacionais que se centraram numa perspetiva clínico-patológica da surdez, desvalorizando as capacidades do Surdo para a aquisição da língua gestual. O oralismo, nas suas diversas formas, projetou a educação do Surdo para o fracasso, não oferecendo condições efetivas para este se desenvolver e valorizar enquanto pessoa, impondo-se uma modalidade à qual não pode ter acesso natural. Podemos afirmar que o oralismo contribuiu para dificultar o acesso dos surdos a atividades intelectuais, assim como ao mercado de trabalho, oferecendo-lhes apenas atividades profissionais de pouca exigência académica.

Uma das possibilidades de se reconhecer os bloqueios na educação de surdos tem uma correspondência direta com os olhares e reflexões sempre voltados ao fator deficiência e não à diferença linguística como prioridade de ensino. Contrapõe-se, deste modo, uma conceção tradicional advinda de um paradigma clínico-patológico que olha a surdez como um défice, a uma conceção socioantropológica (Skliar, 2001). Nesta visão, a surdez passa a ter uma visibilidade que ultrapassa a perspetiva redutora da deficiência e considera a pessoa surda como alguém diferente, pertencente a uma minoria linguística e/ou a um grupo cultural (Pacheco & Caramelo, 2005). Consideramos, tal como referimos no início, o conceito de vínculo prioritário para destacar a relação essencial entre a Língua Gestual, a Identidade e a Cultura Surda.

São enfatizados os aspetos positivos da surdez, como língua, cultura e comunidade. Uma visão social da surdez, tal como se apresenta, está alinhada com

os princípios existentes na Declaração dos Direitos Humanos, nas recomendações da ONU, nas declarações da UNESCO, nas Diretrizes da Declaração de Salamanca e acima de tudo em conformidade com a noção de direitos universais, como o direito à educação de todos, independentemente da sua história de vida (Slomski, 2010).

2. Línguas Gestuais - breve história e suas características

O pensamento é desenvolvido e a comunicação e a apreensão dos elementos da realidade são captados e assimilados pelo homem através de uma língua, entre elas as línguas gestuais. Várias pesquisas deram a conhecer que a criança, seja surda ou ouvinte, numa fase de aquisição da linguagem, se socorre dos gestos para manifestar as suas necessidades, assim como para estabelecer vínculos sociais significativos. Umas e outras utilizam gestos no início desta aquisição, dando estes, posteriormente, lugar a gestos referenciais, ou seja, a signos que são estruturados no pensamento da criança, para representar os referentes, sendo, desta forma, construídos num contexto de interação (Fávero & Pimenta, 2006). No que concerne à criança ouvinte, o gesto, fazendo parte da comunicação, vai dando lugar à palavra, podendo, no entanto, continuar a ser utilizado como reforço comunicativo da linguagem oral. Para a criança surda, o gesto continuará a ser a sua “fala”, pois este compartilha do mesmo espaço visual onde se estabelece a comunicação.

As línguas gestuais começaram a ser reconhecidas a partir dos estudos de William Stokoe, em 1960, sendo o primeiro autor a defender o *status* destas línguas. As línguas gestuais anteriormente “eram entendidas apenas como gestos elementares, uma linguagem sem estrutura que justificasse serem reconhecidas como língua” (Nascimento & Correia, 2011: 31). Stokoe (1960) foi pioneiro na atribuição de nomenclatura distinta no âmbito da linguística da língua gestual. Nos seus estudos referentes à ASL (*American Sign Language*), Stokoe descobre

semelhanças estruturais entre a ASL e as línguas vocais², verificando que cada parâmetro, como a configuração das mãos, a localização e o movimento, abarca um número limitado de elementos, tal como o alfabeto fonológico das línguas vocais apresenta um número limitado de sons. Porém, ambos os tipos de línguas possuem um número ilimitado de possibilidades. Assim, a partir da publicação dos seus estudos e de estudos de seus colaboradores, surgem as condições que dão sustentabilidade e credibilidade às línguas gestuais como línguas plenas, naturais e com estrutura e gramática próprias.

Uma língua gestual é uma língua manuo-motora, fundamentada na produção de gestos e de expressões facial e corporal, percebida através da visão. Apesar da existência de uma multiplicidade de línguas gestuais, todas elas partilham determinadas estruturas morfológicas, “devido à influência da metáfora e da iconicidade na sua estrutura” (Correia & Coelho, 2015: 194-195).

A fim de reforçar o reconhecimento das línguas gestuais como línguas legítimas e plenas, sublinhamos alguns aspetos fundamentais das suas propriedades estruturais e funções.

Estes incluem características como a criatividade, porquanto permitem a produção de um infinito número de enunciados com base em um número finito de léxicos gestuais, transformando-as em línguas produtivas; deslocamento, isto é, conferem a possibilidade de as mensagens se referirem a acontecimentos ou objetos que em relação ao gestuante possam estar afastados no tempo ou no espaço; dupla articulação, ou seja, a propriedade pela qual as unidades significantes mínimas se dividem em unidades mínimas sem significado (Correia & Coelho, 2015).

À característica estrutural da criatividade, já referida, associa-se a recursividade, bem como outras características que encontramos, igualmente, nas línguas vocais. Apontamos a contrastividade, querendo mostrar que as unidades fonológicas do sistema de uma língua se regem por oposições contrastivas, pares

² Usaremos o termo “vocais” para referenciar as línguas cuja produção é realizada com recurso ao aparelho fonador, em detrimento de “orais”, que entendemos ser um termo adequado para expressar a natureza espontânea da comunicação, independentemente do sistema articulatório de produção.

de palavras, como por exemplo: <gato> <pato> (pares mínimos), em que a alteração de uma unidade fonológica por outra, mantendo as restantes, modifica o sentido da palavra. Na Língua Gestual Portuguesa, doravante LGP, podemos apontar como exemplo os gestos de /AINDA_NÃO/ e /FREQUENTEMENTE/, sendo que, bastará alterar uma das cinco unidades simatosémicas³, por exemplo, a expressão facial, mantendo-se as restantes quatro, para que se modifique o significado.

Importa ainda mencionar que as línguas gestuais são sistemas em constante desenvolvimento, em resultado da evolução histórica e sociocultural, como por exemplo a alteração sofrida por alguns vocábulos ou de outros que caem em desuso (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Jackobson (1960, citado por Amaral, Coutinho & Martins, 1994) refere que tal como as línguas vocais, as línguas gestuais podem ainda ser analisadas sob o ponto de vista das suas funções: função referencial, possibilitando informação objetiva; função emotiva, facultada pelas expressões faciais e corporais que acompanham o gesto; função conativa, sendo a mensagem organizada de forma a influenciar o recetor e tendo na língua gestual elementos específicos equivalentes ao vocativo e ao imperativo; função fática, servindo para estabelecer ou manter contacto emissor-recetor, sem necessidade de recurso à função referencial; função metalinguística, sendo aquela que possibilita a reflexividade, ou seja, aporta informação sobre a própria língua; função poética, evidenciando-se nas línguas gestuais através do alargamento do espaço articulatório, através de movimentos rítmicos corporais e da expressão corporal para reforçar elementos gestuais. Esta última função pretende elaborar uma realidade nova, revelada pela sua função estética e/ou poética, pela sua subjetividade, podendo conduzir à elaboração de vários sentidos para a mesma mensagem (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Uma das especificidades linguísticas das línguas gestuais é a simultaneidade, isto é, o que nas línguas vocais ocorre maioritariamente de forma linear, sequencial e temporalmente, nas línguas gestuais ocorre simultaneamente, concorrentemente e em vários níveis (Sacks, 2011). O enunciado em língua gestual, sendo multilinear,

³ *Simatosémicas* é a nomenclatura definida por Capovilla e Garcia (2011), referindo-se não só aos parâmetros quirémicos, como também às unidades mínimas correspondentes à expressão. De origem grega: *símatos* (gesto); - *ema* (unidade mínima).

faculta informações heterogêneas de modo simultâneo. A simultaneidade dá a possibilidade da apreensão em simultâneo do objeto linguístico e do discurso sobre esse mesmo objeto. Enquanto “uma das mãos se encarrega de incarnar o objeto, a outra, apontando esse objeto, pode fazer um comentário sobre ele, uma análise sémica ou etimológica, uma explicação complementar esclarecedora ou até uma glosa, assumindo, assim, uma postura metalinguística” (Correia & Coelho, 2014:110). Na LGP, a linearidade e a sequencialidade temporal também estão presentes ao nível mais macro, como na sequência de gestos que compõem frases e no encadeamento de ideias no discurso.

Por último, resta-nos referir que as línguas gestuais partilham entre si outros aspetos, tais como: a quadrimensuralidade, a iconicidade e a possibilidade de uso de léxico *standard* ou de *transfers*.

Enquanto a fala opera numa única dimensão - a duração no tempo - , as línguas gestuais utilizam quatro dimensões: três dimensões do espaço (altura, profundidade e lateralidade) e uma dimensão temporal (duração do gesto). Estas dimensões não se limitam a unidades mínimas, mas permeiam toda a estrutura da língua gestual, influenciando desde a composição dos gestos até à construção de frases e discursos. Este uso das dimensões permite que as línguas gestuais articulem simultaneamente informações heterogêneas, enriquecendo a comunicação visuoespacial (Correia & Coelho, 2015).

A iconicidade pode ser entendida como a característica das línguas gestuais que possibilita o reconhecimento do objeto com o modelo percetivo desse mesmo objeto, ou seja, “os aspetos fundamentais do percebido são selecionados com base em códigos de reconhecimento que são culturais” (Bouvet, 2011, citado por Correia & Coelho, 2014:115). No entanto, embora as línguas gestuais, à primeira vista, possam ser naturalmente icónicas devido à correspondência entre o gesto e a realidade representada, essa relação de semelhança não é dominante. Como salientam Amaral, Coutinho e Martins (1994), muitas línguas gestuais apresentam também elementos arbitrários, que não têm qualquer relação direta com o referente, reforçando assim a complexidade destas línguas como sistemas linguísticos completos. Embora as línguas gestuais, à primeira vista, sejam naturalmente icónicas, dado a correspondência entre o gesto e a realidade por ele

representada, há que ter em conta, após atenta observação, que essa relação de semelhança, embora podendo estar presente, não é dominante neste tipo de comunicação (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Após darmos a conhecer algumas características das línguas gestuais, importa agora referir o modelo bilingue - bicultural proposto atualmente na Educação de Surdos em Portugal.

3. Modelo bilingue-bicultural na política educativa de Surdos em Portugal

Pretendemos, nesta secção, refletir sobre os fundamentos-base que dão suporte à proposta educacional bilingue-bicultural, com base no atual modelo legislativo português, o Decreto-Lei n.º 54/2018.

A conceção bilingue da educação de surdos diferencia-se de um modelo baseado na educação monolingue puramente oralista. De facto, o método oralista tentou justificar a existência do aluno Surdo com base na sua normalização, focalizando a intervenção em métodos remediativos com o objetivo de o "recuperar", sendo esta, em nosso entendimento, uma visão redutora e restritiva e que se torna penalizadora do Surdo enquanto cidadão.

Uma das teorias mais importantes no domínio da aquisição da linguagem é postulada por Chomsky (1986, citado por Quadros, 2008), sublinhando que o ser humano já nasce com uma pré-disposição inata para adquirir essa competência. De acordo com Quadros (2008), se há um mecanismo de aquisição de linguagem que é transversal a qualquer ser humano, precisando apenas de ser impulsionado através de vivências linguísticas estimulantes e adequadas, então a criança Surda deverá ter acesso natural à LG o mais cedo possível. Ainda com base nas teorias de Chomsky, a autora reforça que, se a capacidade de linguagem é considerada inata, então uma língua gestual poderá ser considerada "como possível expressão da capacidade natural para a linguagem" (Quadros, 2008: 22).

O oralismo, enquanto proposta educacional vigente durante largo tempo, contrariou tais teorias. Tem-se como prioridade a criação de um ambiente

linguístico ajustado à criança Surda, ou seja, proporcionar-lhe a aquisição natural de linguagem a partir de estímulos adequados, dando-lhe acesso à sua língua natural, língua adquirida de forma espontânea, e tal como é referido pela mesma autora “sem intervenção sistemática e formal” (Quadros, 2008: 108).

Cabe ainda acrescentar que, para além do recurso linguístico apropriado às características da criança em questão, o contacto com os adultos utilizadores da mesma língua, assim como com pares com quem possa estabelecer interações, assegurará o desenvolvimento socioemocional equilibrado, permitindo-lhe a sua identificação com o outro. Assim, as condições proporcionadas pela escola deverão perseguir tais objetivos, ou seja, uma língua apropriada, um ambiente com figuras significativas que servem de modelo identitário e, do mesmo modo, o contacto regular e monitorizado com a família, de forma a assegurar à criança Surda uma comunicação eficaz que lhe permita a descoberta do mundo.

Outro aspeto a considerar, e de acordo com pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição de línguas gestuais, ao se estabelecer uma comparação entre os processos de aquisição da linguagem pelas crianças surdas e crianças ouvintes, há muitos aspetos em comum. Queremos com isto dizer que passam ambos, surdos e ouvintes, pelas mesmas fases ou estágios. Contudo, as pesquisas habitualmente analisam as produções linguísticas de crianças surdas, filhas de pais também eles surdos, ou seja, expostas a *input* linguístico adequado, o que representa apenas 5% a 10% do universo surdo. Ora, a grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, o que torna este processo bastante diferente. Se as línguas gestuais são línguas naturais para o indivíduo Surdo, esta aquisição tem período crítico ou ideal para a sua aquisição e, neste caso, vai processar-se de forma deficitária, uma vez que a criança Surda vai iniciá-la mais tarde. Por outro lado, sendo a falta de audição compensada pelo aumento da capacidade visual do Surdo, então, quando se expõe esta criança a uma língua oral, está a “desprezar-se” a sua maior habilidade.

Sob esta perspetiva, uma LG, quando adquirida precocemente, é considerada a primeira língua da criança surda e a mais apropriada para a sua educação e pleno desenvolvimento, nos aspetos psicossocial, linguístico e cognitivo, tal como sustentam diversos estudos (Quadros, 2008; Baptista, 2009; Slomski, 2010; Carvalho, 2012; Gomes, 2014; Freitas, 2020). Segundo Carvalho e

Mineiro (2020: 4), a LGP, reconhecida na Constituição Portuguesa em 1997 como “a língua na qual se deve desenrolar a educação das crianças surdas”, constitui um marco essencial na transição de políticas oralistas para um modelo bilingue, que se baseia no reconhecimento da LGP como língua natural e primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa (LP), na sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua (L2).

Uma resposta educativa diferenciada, assente nos princípios de igualdade e de equidade, deverá contemplar os aspetos referidos. Assim, a modalidade educativa bilingue para alunos Surdos tem sido, até ao momento, a mais ajustada para o seu desenvolvimento.

Acentuamos que uma língua vocal como a Língua Portuguesa só será viável ao Surdo através da aprendizagem da escrita, reconhecendo-se que, através dela, se abrem novas possibilidades no seu desenvolvimento. Torna-se evidente que o domínio do escrito permitirá ao Surdo o acesso aos bens culturais do seu país, do mesmo modo que lhe proporcionará o acesso ao conhecimento, através da prática da leitura.

Reconhece-se ainda que a inserção das duas línguas na matriz curricular deve constituir um processo que não afasta nenhuma delas da sua cultura de origem, mas antes deve possibilitar ao aluno Surdo mover-se na cultura maioritária, sem que isso implique a desvalorização da sua própria cultura. Ou seja, trata-se do domínio de duas línguas, das suas estruturas linguísticas, assim como das culturas que lhes estão subjacentes.

Assumir-se um modelo bilingue na educação do Surdo é dar-lhe, deste modo, a oportunidade de se desenvolver conjuntamente com modelos surdos e com modelos ouvintes, libertando-o da incomunicabilidade, ou seja, da falta de interação com outros. Por outro lado, tal como refere Coelho (2010a: 218), um modelo educacional bilingue deve “ter como eixo fundamental a identidade e os marcadores culturais⁴ surdos, o que pressupõe um intercâmbio cultural, no qual não

⁴ “Traços culturais relevantes, que emergem enquanto elementos significativos, estruturantes e organizadores das narrativas dos indivíduos, e que contribuem para os processos de construção identitária destes, no seio de uma dada comunidade” (Coelho, 2010b: 21).

apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas no qual outras culturas sejam também contempladas.”

Como pano de fundo num panorama educacional bilingue-bicultural, urge determo-nos não só nestes princípios orientadores, mas ainda na importância de uma formação inicial e contínua de todas as categorias socioprofissionais que compõem este cenário. Todos os profissionais, como professores, terapeutas, educadores, intérpretes, assistentes operacionais, assim como os alunos surdos e ouvintes de uma escola verdadeiramente bilingue, necessitam de desenvolver, de forma continuada, competências comunicativas no âmbito da LGP.

O Programa do XXI Governo Constitucional definiu como uma das suas prioridades da ação governativa a implementação de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Em conformidade com a atual legislação, as escolas são colocadas perante o paradigma da educação inclusiva, com os princípios e normas que devem garantir essa inclusão, “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Artigo 1º, ponto 1, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Em termos genéricos, podemos dizer que este caminho apresenta como suporte referencial o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível para acesso ao currículo, afastando-se a conceção de que é preciso categorizar para poder intervir. Pressupõe um trabalho de equipa, abrangendo uma larga esfera de atores e serviços, incluindo lideranças de escola, docentes, técnicos, pais e/ou encarregados de educação, equipas multidisciplinares de apoio à aprendizagem e à inclusão, centros de apoio à aprendizagem, equipas de saúde, centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

As mudanças anunciadas responsabilizam as escolas no sentido da reflexão sobre processos pedagógicos a adotar, com especial enfoque ao nível das salas de

aula e da organização e gestão curricular das atividades, apelando a dinâmicas diferenciadas, assim como a metodologias flexíveis e inovadoras.

No âmbito da educação do aluno Surdo, o mesmo Decreto-Lei, no seu Artigo 15º - Escolas de Referência para a Educação Bilingue - refere esta resposta educativa especializada como aquela que, a partir do modelo de educação bilingue, garante ao aluno Surdo o acesso ao currículo nacional comum.

Recuando um pouco no tempo, um passo histórico fundamental no nosso sistema educativo, no âmbito da surdez, foi o reconhecimento da LGP a partir da Lei Constitucional de 1997. No seu art.º 74, alínea h), direcionado ao Ensino, é referido que é da responsabilidade do Estado Português “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Esta valorização da LGP, considerada no seu aspeto cultural e de instrumento de acesso à educação de alunos Surdos/as, foi o início de uma progressiva evolução com vista à implementação da educação bilingue. De acordo com Coelho (2010a), no momento deste reconhecimento da LGP, sustentado através de um dispositivo legal, dá-se início ao direito de acesso da educação dos alunos Surdos, crianças e jovens, através do reconhecimento da língua específica de uma comunidade linguística minoritária. No ano imediato, em 1998, o Despacho n.º 7520/98 veio estabelecer a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), passando a considerar-se como oficial a perspetiva educacional bilingue. Os formadores de LGP, formados quer pela Associação Portuguesa de Surdos (APS), quer, também, pela Associação de Surdos do Porto (ASP), passaram a integrar as equipas das UAAS. Pensamos ser de interesse referir aqui que, e de acordo com a reflexão de Gomes (2012 : 93), “as políticas educativas em Portugal, no que concerne à Educação Especial e, mais precisamente, à educação de surdos se constituem enquanto reflexo de uma política europeia e global.”

Cabe salientar e sublinhar a importância dos movimentos sociais e políticos em defesa da educação inclusiva, tal como sugerem Santos, Coelho e Klein (2017). Na tentativa de discorrer um pouco sobre as influências globais e concretamente europeias na elaboração da legislação referente à educação especial e de surdos, relembremos as palavras de Gomes (2012: 54):

(...) verificamos que, em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) e a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa começaram, a partir de finais da década de 80 do século passado, a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a estes órgãos em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações destes órgãos para os seus Estados-membros.

Para um melhor entendimento destas influências, nomeadamente a reconfiguração de significados da surdez, da língua gestual e da educação de Surdos em Portugal, e situando-nos nos anos oitenta, reportamo-nos a Afonso (2008), que aponta os intercâmbios com os países nórdicos, mais especificamente com a Suécia, no âmbito do acordo Luso-Sueco.

Além disso, cabe destacar outras iniciativas, como o intercâmbio realizado com os Estados Unidos, através da Universidade de *Gallaudet*, permitindo formação a dois formadores surdos, no ano de 1981, com base em metodologias de ensino e investigações em línguas gestuais.

Exerceram, igualmente, influência na organização da legislação portuguesa, no que tange à educação de surdos, o movimento associativo surdo português e, do mesmo modo, os estudos académicos iniciados na década de oitenta sobre a temática da LGP (Santos, Coelho & Klein, 2017).

Uma importante mudança na educação de alunos Surdos só acontece, porém, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro⁵, assumindo-se de forma mais clara uma educação bilingue para esta população, através da aplicação de medidas concretas, nomeadamente a concentração de Surdos em escolas de referência (EREBAS). A atual legislação do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho reforça o papel destas escolas com recurso específico de apoio à aprendizagem e inclusão designando-as apenas de Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB). Paralelamente a este Decreto, surge o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, o qual confere à escola uma maior autonomia e gestão flexível do currículo.

⁵ Com as respetivas alterações consignadas na Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Nestes espaços educativos, para além de se assegurar as duas línguas, a LGP e a LP, esta última na sua modalidade preferencialmente escrita, são criados momentos de reflexão e formação. Todo este processo tem por base um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. Para a sua operacionalização, integram-se docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

O contributo das medidas legislativas no nosso país configura, em termos evolutivos, um avanço significativo para a modernização do sistema educativo, quando acrescido de uma eficaz organização de estruturas de ordem política e social de suporte às escolas.

4. Possíveis caminhos para um pleno ensino bilingue

Apesar da existência de uma multidimensionalidade de conceitos de bilinguismo, e não tendo sido pretensão deste artigo analisar a sua vertente psicolinguística, tivemos antes como objetivo expor, ainda que de forma genérica, o quadro legal que tem sustentado a educação de Surdos em Portugal e que dá fundamento a uma escola que se pretende verdadeiramente inclusiva. Referimos o ensino bilingue como um marco histórico significativo na procura de soluções ou de respostas adequadas à educação de Surdos e, neste cenário, fundamentámos a importância do uso de línguas específicas e apropriadas, as línguas gestuais, no caso a LGP.

A surdez, encarada como uma característica da diversidade humana, inscreve-se no contexto desta filosofia bilingue e bicultural, possibilitando o entendimento de que as diferenças entre falantes ou usuários das línguas devem ser consideradas como uma mais-valia, tal como tão bem expressa o decreto regulamentar em vigor no nosso país, no plano da educação escolar.

Finalmente, ao falarmos na LGP, vendo-a e sentindo-a como um veículo cultural, comunicacional e de desenvolvimento cognitivo do Surdo, somos levados a pensar no rumo a seguir por esta mesma língua (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Se nos detivermos nos frágeis resultados académicos obtidos por uma parcela expressiva de Surdos, relativamente ao domínio de competências de leitura e de escrita, deveremos questionar-nos sobre possíveis formas de complementar a aprendizagem e o uso da LGP.

Sendo evidente que a LGP é eficiente para assegurar a comunicação do Surdo com pares e adultos que dominem esse mesmo código, ela não subtrai a necessidade do domínio da escrita da Língua Portuguesa, como forma de o Surdo desenvolver as suas funções cognitivas e, conseqüentemente, conquistar a sua autonomia intelectual e social.

Sempre movidos pela vontade implícita de tentar ir ao encontro de caminhos que procurem um novo rumo na educação do Surdo, apontamos como possibilidade para uma mais eficaz operacionalização do modelo bilingue proposto e oficializado em Portugal, a aplicação de um sistema de escrita das línguas gestuais – *SignWriting*⁶, como primeira escrita do Surdo.

Tendo como elemento de partida as línguas gestuais, o sistema *SignWriting* “representa as suas unidades gestuais” principais, as “suas propriedades e relações”. Com “características gráficas esquemáticas”, o *SignWriting* é um “sistema notacional”, constituído por um diversificado conjunto de elementos de “representação das principais características gestuais das línguas de sinais” (Stumpf, 2004: 147). Segundo Capovilla e Raphael, “[e]nquanto escrita, o *SignWriting* é um sistema secundário de representação de informação baseado no sistema primário que é a Língua de Sinais” (2006: 1495).

Capovilla, Sutton e Wöhrmann (2011: 216) referem que a escrita de gestos regista a “forma física e visível” do signo gestual e “não o seu significado”. Não se trata de um sistema de escrita “*semantográfica* ou *ideográfica*”, mas sim de um “sistema de escrita visual direta e assente na forma visível” dos gestos. Referem,

⁶ Segundo Pinto (2015), o *SignWriting* é um sistema de escrita visual, criado por Valerie Sutton em 1974, que permite a escrita de línguas gestuais. Este sistema adapta-se a qualquer língua gestual do mundo e possibilita aos surdos escreverem as suas próprias ideias sem a necessidade de recorrer a uma segunda língua (vocal). O *SignWriting* tem sido reconhecido como uma ferramenta importante na pedagogia das línguas gestuais, promovendo o desenvolvimento da competência linguística ao registar os detalhes dos gestos.

ainda, que uma vez sabendo *SignWriting*, quando o leitor encontra um gesto escrito nesta modalidade, será capaz de ler e de emitir o gesto que lhe corresponde.

Na atualidade, o ensino / aprendizagem do *SignWriting* pode constituir-se como um dos maiores desafios a enfrentar na área da educação de Surdos, dadas as exigências associadas à implementação de um sistema notacional que permita representar visualmente as características das línguas gestuais.

Conclusão

Reportando-nos ao tema que estava na génese da realização deste artigo, concluímos que os desafios da implementação de um modelo educacional bilingue para os alunos Surdos têm exigido não apenas adaptações legislativas e metodológicas, mas também uma mudança de mentalidade que valoriza as diferenças.

O reconhecimento e uso da LGP no desenvolvimento escolar do Surdo em Portugal é um marco importante na sua inclusão e a possibilidade do uso do *SignWriting* poderá constituir-se como um avanço fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito pela identidade cultural do Surdo. O *SignWriting* assume um papel facilitador, pois acaba por contribuir para uma melhor estruturação do discurso do aluno surdo sendo uma ponte de acesso ao português escrito.

“Quando as diferenças são realmente compreendidas como tal, nada da existência da escola e da educação poderão permanecer desatentas à necessidade de sábias e criteriosas mudanças” (Tété, 2005: 99).

Referências

- Afonso, C. (2008). *Reflexões Sobre a Surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Baptista, M. M. (2009). *Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Barreto, M. & Barreto, R. (2012). *Escrita de sinais sem mistérios* (Vol. 1). Belo Horizonte: Edição do Autor.
- Botelho, P. (2010). *Linguagem e letramento na educação dos surdos - ideologias e práticas pedagógicas* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Capovilla, F. C. & Garcia, W. (2011). Visemas, quiremas e bípodes implumes: Por uma revisão taxonômica da linguagem do surdo. In F. C. Capovilla (Org.), *Transtornos de aprendizagem: Da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação* (Vol. 2) (82-91). São Paulo: Memnon.
- Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2006). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira* (Vol II). São Paulo: EDUSP.
- Capovilla, F. C., Sutton, V. & Wöhrmann, S. (2011). Recursos metalinguísticos na educação bilíngüe Libras-Português do surdo: como ler-escrever a articulação visível dos sinais de Libras via SignWriting e das palavras faladas do Português via SpeechWriting promovendo leitura orofacial e leitura-escrita alfabéticas. In F. C. Capovilla (Org.), *Transtornos de Aprendizagem - 2, da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação* (206-285). São Paulo: Memnon.
- Carvalho, P. V. (2012). *Educação bilingue para surdos: Uma experiência portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, P. V. & Mineiro, A. (2020). Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal. *Educação Unisinos*, 24, 1-12. doi:10.4013./Edu.2020.241.25
- Coelho, O. (2010a). Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*, 36, 197 - 221.
- Coelho, O. (2010b). Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. (19-100). Porto: Livpsic.
- Correia, F. S. & Coelho, O. (2014). Revolução de Abril, Educação de surdos/as e ensino da Filosofia. Da deficiência à pertença cultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 103-119.
- Correia, F. S. & Coelho, O. (2015). Aprender/Ensinar Filosofia em Língua Gestual Portuguesa. *Reflexão e Ação*, 23(3), 193-217.
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.
- Correia, I. S. C. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade suprasegmental. *Exedra*, 1, 57-67.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. *Diário da República n.º 3/2008, Série I*, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (Artigo 15º, ponto 1.). *Diário da República n.º 129/2018, Série I*, de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (Artigo 1º, ponto 1.). *Diário da República n.º 129/2018, Série I*, de 6 de julho.
- Despacho Normativo 7520/98, *Diário da República n.º 104/98, Série II*, de 6 de maio.
- Lei constitucional n.º 1/97 (Artigo 74º, alínea h)). *Diário da República n.º 218/97, Série I-A*, de 20 de setembro.
- Fávero, M. H. & Pimenta, M. L. (2006). Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica [online]*, 19(2), 225-236. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200008>.

- Freitas, L. (2020). *A língua gestual e o ensino de surdos: Uma reflexão sobre as práticas bilíngues*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, M. C. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: Entre os discursos identitários e os discursos de regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Gomes, M. C. (2014). *As políticas para a educação de surdos em Portugal: Das orientações internacionais à recontextualização nacional*. Porto: Universidade do Porto.
- Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a morfologia dos gestos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pacheco, N. & Caramelo, J. (2005). Os poderes instituintes de uma cultura surda. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (21-35). Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, J. (2015). *O SignWriting como um sistema de escrita apropriado às línguas gestuais. Um contributo para o desenvolvimento de competências de escrita do aluno Surdo?*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Quadros, R. M. (2008). *Educação de surdos: A aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e linguagem - aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Santos, Â. N., Coelho, O. & Klein, M. (2017). Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>.
- Skliar, C. (1998). *Um olhar sobre as diferenças* (2ª ed). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (Org) (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Slomski, V. G. (2010). *Educação bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá Editora.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure: Na outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stumpf, M. R. (2004). Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In A. da Silva Thoma & M. Corcini Lopes (Orgs.). *A invenção da surdez. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (143-158). Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Tété, V. (2005). A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (97-105). Porto: Edições Afrontamento.

LISTA DE AUTORES

Alessandro Augusto de Souza Vasconcelos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Brasil)

Anderson Almeida-Silva

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

Universidade do Estado de São Paulo (Brasil)

Beppie van den Bogaerde

ACLC / Universidade de Amsterdão (Holanda)

Celda Maria Gonçalves Morgado

Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (Portugal)

Deonísio Schmitt

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Giorgia Zorzi

Universidade de Ciências Aplicadas da Noruega Ocidental (Bergen, Noruega)

Jorge Manuel Ferreira Pinto

Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (Portugal)

Josep Quer

ICREA / Universidade Pompeu Fabra (Barcelona, Espanha)

Juliana Tasca Lohn

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Lúcio Cruz Silveira Amorim

Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Mara Susana Pereira Moita

Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (Portugal)

Neide Catarina Nogueira Gonçalves

Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (Portugal)

Ronice Müller de Quadros

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Organização e financiamento



Apoios

