
Plurilinguismo na educação de surdos indígenas: relato de experiência de professor surdo em classe especial de surdos em uma escola indígena em Ipuacu-SC

Rivael Mateus Fabricio

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

E-mail: rivael.fabricio@uffs.edu.br

ORCID: 0000-0002-1123-8968

Natalyê Fonseca Steffen Miranda

Instituição: Associação de Surdos de Chapecó - ASC

E-mail: natalyemiranda@gmail.com

ORCID: 0009-0009-6601-3270

Naiara Letícia Valentini

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

E-mail: naiara.valentini@uffs.edu.br

ORCID: 0000-0003-2629-4783

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir o plurilinguismo na educação de surdos indígenas, apresentando aspectos gerais sobre o bi/plurilinguismo em comunidades surdas, o bi/plurilinguismo na educação indígena e a realidade linguística dos estudantes surdos indígenas. Além disso, descreve-se uma experiência vivenciada no ensino de estudantes surdos em uma escola indígena localizada em Ipuacu, Santa Catarina. Essa experiência permitiu observar e analisar práticas de educação plurilíngue desenvolvidas nesse ambiente escolar, destacando a relevância de estratégias educacionais que respeitem e integrem a diversidade linguística e cultural desses estudantes. Os resultados desta vivência evidenciam a importância de políticas educacionais que valorizem o plurilinguismo como forma de garantir a inclusão e o fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos surdos indígenas. A experiência na escola indígena mencionada ressalta que o reconhecimento e a implementação de práticas plurilíngues no contexto educacional são fundamentais para promover uma educação inclusiva, respeitosa e efetiva para estudantes que vivem em realidades linguísticas diversas.

Palavras-chave: Plurilinguismo e educação. Surdez e bilinguismo. Educação indígena. Indígenas surdos. Libras.

Plurilinguism in the education of indigenous deaf people: experience report of a deaf teacher in a special class for deaf people in an indigenous school in Ipuacu-SC

Abstract: this article aims to discuss plurilingualism in the education of indigenous deaf students, presenting general aspects of bi/plurilingualism in deaf communities, bi/plurilingualism in indigenous education, and the linguistic reality of indigenous deaf students. In addition, it describes an experience in teaching deaf students in an indigenous school located in Ipuacu, Santa Catarina. This experience allowed us to observe and analyze plurilingual education practices developed in this school environment, highlighting the relevance of educational strategies that respect and integrate the linguistic and cultural diversity of these students. The results of this experience highlight the importance of educational policies that value plurilingualism as a way of guaranteeing the inclusion and strengthening of the cultural and linguistic identities of indigenous deaf students. The experience in the aforementioned indigenous school highlights that the recognition and implementation of plurilingual practices in the educational context are fundamental to promoting an inclusive, respectful, and effective education for students who live in diverse linguistic realities.

Keywords: Plurilingualism and education. Deafness and bilingualism. Indigenous education. Deaf indigenous individuals. Libras.

Plurilingüismo en la educación de personas sordas indígenas: relato de experiencia de un profesor sordo en una clase especial para personas sordas en una escuela indígena de Ipuacu-SC

Resumen: este artículo tiene como objetivo discutir el plurilingüismo en la educación de personas sordas indígenas, presentando aspectos generales del bi/plurilingüismo en comunidades sordas, el bi/plurilingüismo en la educación indígena y la realidad lingüística de los estudiantes sordos indígenas. Además, se describe una experiencia de enseñanza con alumnos sordos en una escuela indígena ubicada en Ipuacu, Santa Catarina. Esta experiencia nos permitió observar y analizar las prácticas de educación multilingüe desarrolladas en este entorno escolar, destacando la relevancia de estrategias educativas que respeten e integren la diversidad lingüística y cultural de estos estudiantes. Los resultados de esta experiencia resaltan la importancia de políticas educativas que valoren el multilingüismo como forma de garantizar la inclusión y el fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas de las personas sordas indígenas. La experiencia en la mencionada escuela indígena resalta que el reconocimiento y la implementación de prácticas multilingües en el contexto educativo son fundamentales para promover una educación inclusiva, respetuosa y efectiva para estudiantes que viven en realidades lingüísticas diversas.

Palabras clave: Plurilingüismo y educación. Sordera y bilingüismo. Educación indígena. Indígenas sordos. Libras.



INTRODUÇÃO

O multilinguismo é uma realidade mundial. Conforme Raso, Mello e Altenhofen (2011), em 90% dos países é falado mais de um idioma, assim como o Brasil (Maher, 2007), como podemos identificar a partir da presença dos povos indígenas e de imigrantes de outros países, que chegaram ao Brasil em diferentes épocas, oriundos de países como Itália, Alemanha, Ucrânia, França, Haiti, Síria, Venezuela, Senegal, entre outros, que falam suas próprias línguas.

O Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou a existência de 274 línguas indígenas (IBGE, 2023). Além disso, Altenhofen (2013) identificou 56 línguas alóctones, ou seja, provenientes de processos migratórios. No contexto das línguas de sinais, destaca-se a Libras (Língua Brasileira de Sinais), reconhecida legalmente (BRASIL, 2002), e outras 16 línguas de sinais identificadas em estudos de Silva e Quadros (2019), Gomes e Vilhalva (2021) e Araújo e Oliveira (2021), revelando a diversidade linguística existente no país.

Observa-se, portanto, que, embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleça a língua portuguesa como língua oficial do Brasil e como principal língua de instrução no ensino regular, o multilinguismo presente no país promove o contato entre línguas, incentivando o desenvolvimento do plurilinguismo em diferentes domínios. Essa perspectiva alinha-se às definições de bi/plurilinguismo apresentadas por Mackey (1972), Baker (2006) e Grosjean (1997; 2008), que concebem o bi/plurilinguismo como um comportamento linguístico caracterizado pelo uso de diferentes línguas em contextos variados e com finalidades distintas, tanto no âmbito individual quanto social.



Constata-se que o multilinguismo e o plurilinguismo estão significativamente presentes na região Oeste de Santa Catarina. De acordo com o levantamento realizado por Horst e Krug (2021), é possível identificar mais de 12 variedades linguísticas na região, abrangendo línguas alóctones e autóctones, havendo entre elas variedades que ainda carecem de estudos mais aprofundados e de registros formais (Mahl, 2015; Wolschick, 2016; Wepik, 2017; Hasselstron, 2018; Fornara, 2019; Zamaro, 2021; Miranda, 2023; Horst, Valentini e Pfeifer, 2023).

Essa realidade é particularmente evidente nos espaços escolares, que congregam estudantes de diversas etnias e especificidades linguísticas. Esse contexto transforma a sala de aula em um ambiente propício para a promoção do plurilinguismo no âmbito individual e para a vivência do plurilinguismo em uma perspectiva coletiva.

No Oeste de Santa Catarina, é possível observar, em uma mesma turma de estudantes, a diversidade linguística e cultural resultante da presença de alunos indígenas, imigrantes haitianos e venezuelanos, descendentes de imigrantes alemães e italianos de terceira ou quarta geração, além de estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), além da presença de surdos imigrantes que utilizam outras línguas de sinais, como os surdos venezuelanos, que se comunicam por meio da Língua de Sinais Venezuelana (LSV).

No contexto da educação de surdos, a legislação estabelece diretrizes claras para a promoção de uma educação bilíngue. O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), prevê a oferta dessa modalidade educacional por meio da atuação de profissionais especializados, incluindo o professor bilíngue (como regente ou segundo professor), o professor de Libras, preferencialmente surdo, e o intérprete educacional.

A presença desses profissionais especializados, aliada ao ensino de línguas estrangeiras previsto no currículo escolar e à interação com colegas usuários de



diferentes línguas, possibilita que um mesmo estudante surdo transite regularmente por duas ou mais línguas. Entre elas, destacam-se a Libras, a língua portuguesa, o inglês, o espanhol e, eventualmente, outras línguas de sinais, línguas orais indígenas e línguas de imigração. Nesse contexto, os estudantes surdos também vivenciam, de maneira cotidiana, o bi/plurilinguismo no âmbito da educação regular.

No Oeste de Santa Catarina, além da educação regular, observa-se a oferta de ensino plurilíngue em modalidades específicas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, previstas no parecer nº 2/2020 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, atualmente em processo de homologação. Essas modalidades incluem a "educação em regiões de fronteiras", a "educação especial para surdos" e a "educação escolar indígena".

A educação em áreas de fronteira, na região Oeste de Santa Catarina, é implementada por meio do “Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira”, uma iniciativa conjunta entre os municípios de Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Misiones). O projeto visa promover o ensino das línguas espanhola e portuguesa por meio de uma política linguística voltada ao bilinguismo, além de fomentar intercâmbios culturais entre os países Brasil e Argentina (SAGAZ, 2013).

No contexto da educação especial para surdos no município de Chapecó, é oferecido um projeto de turmas bilíngues em tempo integral inseridas em uma escola regular da rede estadual de ensino. Implementado em 2021, o projeto também foi iniciado em outros dois municípios de Santa Catarina, embora atualmente não esteja mais ativo nessas localidades. O projeto adota a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e língua de alfabetização e instrução, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, é abordada como segunda língua. (FLORES, 2021; CLIC RDC, 2023).

No que tange à educação escolar indígena, considerando as particularidades estabelecidas pelas Diretrizes para o funcionamento das escolas



indígenas, normatizadas pela Resolução nº 3, de 1999 (BRASIL, 1999), constatou-se, por meio de pesquisa realizada no Portal da Educação Institucional da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED SC, s.d.) a presença de escolas indígenas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina no Oeste do estado, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro1 - Escolas indígenas no Oeste de Santa Catarina vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina

Escola	Município
Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Pirã	Seara - SC
Escola Indígena de Educação Básica Sape Ty Ko	Chapecô – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'nó	Chapecô – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Mbya Limeira	Entre Rios – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Linha Matao	Entre Rios – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Paiol de Barro	Entre Rios – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Vila Nova	Abelardo Luz – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karenh	Abelardo Luz – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental Baixo Sambura	Ipuaçu – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental São José	Ipuaçu – SC
Escola Indígena de Ensino Fundamental São Pedro	Ipuaçu – SC
Escola Indígena de Educação Básica Pinhalzinho	Ipuaçu – SC
Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre	Ipuaçu – SC

Fonte: Autores (2025).

A partir deste contexto e considerando as modalidades de "educação especial de surdos" e "educação escolar indígena", o presente trabalho propõe uma breve análise sobre o bi/plurilinguismo de surdos, a educação escolar indígena e, conseqüentemente, a educação plurilingue de surdos indígenas. Para ilustrar essa temática, é apresentado um relato de experiência de ensino de estudantes surdos indígenas, ministrado por um professor surdo em uma das escolas indígenas localizadas no Oeste de Santa Catarina, no município de Ipuaçu.

SURDEZ E BILINGUISMO/PLURILINGUISMO



A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma das línguas de sinais do Brasil, de modalidade visual-espacial, amplamente adotada como primeira língua pelos surdos, o português escrito sendo frequentemente utilizado como segunda língua, ou a Libras como língua matriz e o português como língua adicional (Soler e Martins, 2022).

O sujeito surdo é capaz de utilizar línguas em modalidades distintas, sendo elas visual-espacial e oral-auditiva. Nesse contexto, as contribuições teóricas de diversos autores, bem como de algumas pesquisas e publicações científicas na área de línguas de sinais e bilinguismo, como Quadros (2000), Capovilla (2011), Lacerda & Mantelatto (2000) e Skliar (1998), defendem que a valorização dos surdos e de sua comunidade linguística é fundamental para o reconhecimento das línguas de sinais como a primeira língua visual-espacial.

Grosjean (2008, p. 23) propõe, nesse contexto, o princípio da complementaridade, que "estabelece que os bilíngues utilizam suas línguas para diferentes propósitos, em distintos domínios e com diversas pessoas". Considerando esse princípio, os surdos empregam suas línguas, sejam de sinais ou orais, conforme os aspectos situacionais que caracterizam o ambiente e os interlocutores. Por exemplo, podem utilizar a língua de sinais em interações familiares ou com outros surdos, enquanto recorrem ao português em contextos profissionais. No caso das crianças surdas cujos pais são, em sua maioria, ouvintes, é comum o uso da língua oral no ambiente doméstico e da língua de sinais na escola ou em associações de surdos. Dessa forma, há uma variação no domínio de uso das línguas de sinais e do português, com surdos utilizando uma língua em maior quantidade de domínios do que a outra, dependendo das circunstâncias sociais e contextuais.

Uma característica do indivíduo surdo que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) é que, ao se comunicar diretamente com outro surdo, ele possui maior facilidade de interação e comunicação. Isso ocorre



porque a língua de sinais, sendo de modalidade espaço-visual, favorece uma comunicação mais eficiente e fluida, o que constitui uma motivação para a interação comunicacional.

Em relação a realidade bi/plurilingue de surdos no Oeste de Santa Catarina, Miranda (2023) confirmou em sua pesquisa através da metodologia da Dialetologia Pluridimensional, a ocorrência do bi/plurilinguismo Libras/Português em indivíduos surdos de diferentes localidades, sendo homens e mulheres com idades e formações educacionais diferentes, considerando as funções de uso das línguas, o autorreconhecimento bilíngue, e histórico linguístico dos informantes investigados.

Ademais, esses autores ressaltam que o sujeito surdo, ao utilizar duas línguas com modalidades distintas, é considerado bilíngue, assim como o bi/plurilinguismo não está necessariamente condicionado apenas ao uso de modalidades distintas de línguas, mas sim também ao uso de duas ou mais línguas de sinais, independentemente de estarem associadas a línguas orais, configurando um contexto de bi/plurilinguismo.

O sujeito surdo pode adquirir a língua de sinais de forma natural, por meio de sua inserção no processo dialógico com a comunidade surda, interagindo de maneira espontânea, trocando ideias, expressando sentimentos e desenvolvendo sua interpretação, semântica e pragmática. Esse processo de aquisição linguística possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, desde a infância, de maneira similar ao que ocorre com o sujeito ouvinte.

Compreende-se, portanto, que o conceito de conforto linguístico refere-se ao fato de que a língua de sinais, enquanto língua natural dos surdos, proporciona uma comunicação visual, favorecendo a interação, o desenvolvimento do conhecimento conceitual, a interpretação e a aprendizagem, todos elementos fundamentais para um processo de desenvolvimento adequado.



De fato, o sujeito surdo, ao conviver com duas línguas distintas, seja de forma simultânea ou separada, não pode ser considerado monolíngue. É por meio dessa interação com duas ou mais línguas e culturas que o surdo se constitui como indivíduo, desenvolvendo-se em um contexto bi/multilíngue e culturalmente plural.

De acordo com a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como forma de comunicação e expressão da população surda, sendo considerada a segunda língua do país. Portanto os sujeitos surdos, que sempre estiveram presentes em nossa sociedade e nas escolas inclusivas, nas escolas bilíngues, têm muitos dos seus direitos linguísticos conquistados, relacionado à possibilidade de diálogo e participação social e liberdade de expressão.

O Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), representa um avanço significativo para a construção da educação de surdos. Entre seus objetivos, destaca-se a garantia do acesso à comunicação, à informação e à educação para as pessoas surdas em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Além disso, o decreto estabelece diretrizes para a formação de professores de Libras, com o intuito de qualificá-los para o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Com o objetivo de assegurar a formação adequada do professor e instrutor de Libras, conforme disposto no decreto, é necessário que o docente siga as seguintes diretrizes:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação



ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

O professor, ao atender aos alunos surdos, deve respeitar a Língua de Sinais como a primeira língua desses alunos, utilizando-a como base para o processo de aprendizagem. É fundamental também que o docente considere os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e comunicativas. Conforme estabelece o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), é imprescindível que o ensino siga essas diretrizes para garantir a inclusão e o aprendizado dos alunos surdos.

A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS E O ESTUDANTE SURDO INDÍGENA: UM INDIVÍDUO PLURILÍNGUE

A educação escolar brasileira para os povos indígenas representa uma conquista do direito a uma educação diferenciada, bem como a conquista de um espaço adequado, em resposta à necessidade de escolarização dos indígenas em todo o território nacional. Para compreender como se organiza a educação indígena no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96), em seus artigos 78 e 79, estabelece que cabe ao Estado oferecer aos alunos indígenas uma educação bilíngüe, ou seja, que seja ministrada simultaneamente em português e nas



línguas indígenas. Atualmente, o currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora a cultura indígena, como exemplificado pelo ensino da língua Kaingang, em que a língua Kaingang é ensinada como primeira língua e o português como segunda língua.

O modelo educacional diferenciado, especificamente bilíngue e intercultural, são conceitos indissociáveis, que apresentam um currículo que leva em consideração as dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas, respeitando a diversidade. Conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2007), "neste período, os povos indígenas no Brasil começaram a reivindicar seus direitos perante o governo nacional, incluindo o direito a uma educação diferenciada que respeitasse sua diversidade cultural, assim como suas formas de viver e de pensar".

No caso do aluno surdo indígena, inserido em um contexto de educação indígena, observa-se a necessidade do processo de aquisição da língua de sinais como um meio fundamental para a imersão da criança surda, facilitando sua comunicação e interação.

Nessa perspectiva, observa-se a coexistência de pelo menos três línguas distintas: a língua indígena, o português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as quais interagem para formar diferentes formas linguísticas que constituem a subjetividade do aluno. Nesse contexto, estão presentes a L1, L2 e L3. Assim, o aluno surdo indígena interage em seu ambiente cultural, adquirindo a competência comunicativa necessária para o desenvolvimento de sua identidade tanto como indivíduo quanto como ser social.

Além das línguas orais e do português, é possível que as comunidades de surdos indígenas desenvolvam uma língua de sinais própria ou um sistema de comunicação baseado em sinais, adaptado às suas especificidades culturais e sociais. Essas línguas de sinais, comumente compartilhadas dentro das comunidades indígenas surdas, desempenham um papel fundamental na expressão e na



transmissão de saberes, valores e práticas culturais. Elas não apenas funcionam como meios de comunicação eficazes, mas também como elementos centrais na construção da identidade e no fortalecimento dos laços comunitários. Dessa maneira, as línguas de sinais ou as formas de comunicação sinalizada nas comunidades surdas indígenas configuram-se como componentes essenciais no processo de socialização, garantindo o direito à educação e promovendo uma interação plena no contexto cultural específico dessas populações.

Pesquisas, como a realizada por Gomes e Vilhalva (2021), identificaram a presença de línguas de sinais em diversas aldeias indígenas, como a Língua de Sinais Sateré-Maué, na microrregião de Piritins, no Amazonas (Azevedo, 2015); a Língua de Sinais Pataxó, na aldeia Coroa Vermelha, na Bahia (Damasceno, 2017); a Língua de Sinais Guarani-Kaiowá, entre os índios Guarani-Kaiowá (Coelho, 2011; Vilhalva, 2012; Lima, 2013); e a Língua de Sinais Terena, entre os índios Terena (Vilhalva, 2012; Sumaio, 2014).

A partir da pesquisa realizada por Giroletti (2008), foi possível identificar a presença de sinais Kaingang na Terra Indígena Xapecó, especificamente na aldeia Sede, em Ipuacu, na escola indígena em que se vivenciou a prática de ensino nas classes de surdos. O objetivo da pesquisa foi identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang daquele local e compreender o contexto em que os sinais linguísticos de comunicação dos surdos se legitimam e se entrelaçam com a Língua de Sinais Brasileira (LSB).

Como resultado, a pesquisa indicou que os surdos indígenas inicialmente utilizavam sinais para se comunicar com seus familiares e, posteriormente, passaram a ter acesso à LSB. Segundo a autora, "a LSB deu sentido à comunicação, que antes servia apenas para entender e ser entendido. Ancorados na LSB, conseguiram compreender os conceitos básicos nos conteúdos trabalhados com a LSB como L1."



Além disso, ela destaca que "a partir dessa relação entre seus sinais e a LSB, foram criando outros sinais indispensáveis ao seu contexto" (Giroletti, 2008, p. 145).

Considerando esse contexto, relataremos, em seguida, a experiência de um dos autores do presente artigo, desenvolvida e vivenciada com alunos surdos indígenas, localizada em terras do povo indígena Kaingang em Ipuçu, Santa Catarina.

Nossas perspectivas e reflexões sobre a aquisição da primeira língua de sinais indígena pelos alunos surdos devem reconhecer que essa língua pode ser a língua de sinais própria de cada comunidade indígena, respeitando as especificidades linguísticas de cada grupo, assim como a convivência, a interação e o contato dentro da comunidade surda indígena. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), como segunda língua, não substitui a língua de sinais indígena, mas complementa o processo educacional, ampliando as possibilidades comunicativas dos alunos. É fundamental que os alunos surdos indígenas tenham a oportunidade de aprender Libras, pois isso amplia suas opções de comunicação e interação com a comunidade surda em geral.

O surdo indígena também pode ser considerado bi/plurilíngue, potencialmente possuindo mais de uma língua, incluindo as distintas modalidades de realização linguística, como a Língua de Indígena de Sinais Indígena e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na modalidade visuoespacial e as escritas da língua indígena local e do português brasileiro referentes à modalidade oral-auditiva dessas línguas.

O aluno surdo indígena, cuja língua de sinais é sua primeira língua, pode utilizar tanto as línguas de sinais indígenas quanto a Libras, dependendo da sua comunidade, do contexto em que está inserido e das influências culturais e sociais que moldam seu ambiente.

Em muitas comunidades indígenas, a língua de sinais local desempenha um papel fundamental na comunicação, variando conforme a etnia ou o grupo, e sendo um meio essencial de interação dentro dessas comunidades. A Língua Brasileira de



Sinais (Libras), por sua vez, é a língua de sinais oficialmente reconhecida no Brasil, podendo ser desenvolvida como primeira ou segunda língua, dependendo de contextos e de interações com a sociedade em geral. Nesse sentido, o aluno surdo indígena tem a possibilidade de desenvolver fluência em diferentes línguas de sinais, além da língua indígena oral e do português brasileiro, tornando-se bi/plurilíngue e multicultural. A partir disso, considerando aspectos relacionados à escolarização de surdos indígenas, surge o questionamento: qual é o papel do professor no ensino de primeira língua para alunos surdos indígenas?

O papel do professor, seja surdo ou ouvinte, no ensino da primeira língua para alunos indígenas surdos é essencial para assegurar que o aluno surdo tenha acesso à comunicação, ao conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo de forma significativa e contextualizada.

Assim, o foco recai sobre a língua utilizada na transmissão de informações, comunicação, expressão de ideias e interação. O aluno indígena surdo não se restringe a uma ou duas línguas, como a língua de sinais e/ou outra língua. É evidente que um surdo indígena pode dominar múltiplas línguas, incluindo as modalidades linguísticas sinalizadas e as línguas oralizadas, sejam locais ou de comunidades gerais, interagindo tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte.

As línguas de sinais indígenas, embora ainda não reconhecidas oficialmente em nível nacional, merecem respeito, assim como todas as línguas. A primeira língua de sinais indígena adquirida pelo aluno surdo, que envolve conceitos de sinais e comunicação, é essencial para o seu processo de aprendizagem. Esse processo vai além da simples memorização de sinais, englobando a compreensão de sua aplicação em diferentes contextos sociais e culturais, o que enriquece e torna a aprendizagem mais significativa. O papel do professor é fundamental, pois deve estar atento às necessidades individuais de cada aluno surdo indígena, respeitando sua língua de sinais nativa, incentivando a motivação e promovendo o desenvolvimento das



habilidades de comunicação, uma vez que o aluno está imerso na convivência da comunidade surda indígena. A seguir, é apresentado um relato de experiência vivenciado por um dos autores deste artigo, considerando sua perspectiva enquanto professor surdo no ambiente educacional contextualizado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM IPUAÇU-SC

A experiência de ensino foi realizada no ano de 2009, em uma escola situada no município de Ipuacu, localizado na região Oeste do estado de Santa Catarina, especificamente na aldeia Sede. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), o município conta com uma população aproximada de 7.643 habitantes, dos quais 4.200 residem na Terra Indígena Xapecó.

Na terra indígena mencionada encontram-se organizadas 16 aldeias da etnia Kaingang, uma família de Xokleng, um grupo de Guaranis e uma família de Guarani-Xetá. Essa população está localizada nas aldeias: Sede, Olaria, Água Branca, Fazenda São José, Serrano, Aldeia Serro Doce, Pinhalzinho, Baixo Samburá, Linha Matão, Paiol de Barro, João Veloso, Linha Guarani, Linha Limeira (Zanin e Dill, 2021, p. 145, apud Nacke et al., 2007).

A escola em questão é a maior escola indígena do estado de Santa Catarina. Ela prevê em seu Projeto Político Pedagógico a classe especial de surdos e foi no processo de ensino-aprendizagem entre professor surdo e estudantes surdos indígenas neste espaço que desenvolvemos um relato de experiência.

Com base nas experiências adquiridas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), é fundamental que o professor surdo reconheça e compreenda que a Libras possui uma natureza essencialmente visuoespacial. Essa característica é igualmente relevante no processo de ensino para



alunos surdos indígenas, considerando as especificidades linguísticas e culturais envolvidas.

Adotando, portanto, uma abordagem metodológica inovadora, que considera a Língua de Sinais Kaingang como primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua e o português como terceira língua, é fundamental que a proposta pedagógica se baseie em uma metodologia comunicativa e interativa. Além disso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de processos avaliativos que contemplem as diferentes modalidades linguísticas envolvidas, abrangendo tanto as línguas orais-auditivas, como o português, quanto as visuais-espaciais, como a Libras.

O aluno surdo indígena utiliza diversas línguas em seu processo de comunicação e interação social, sendo elas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o português e a língua Kaingang oral, além dos sinais Kaingang. A comunicação ocorre, em primeiro lugar, por meio da língua de sinais, a qual desempenha um papel central na interação visual com outros surdos dentro da comunidade. A segunda língua utilizada é o Kaingang oral, acompanhado da escrita por meio de desenhos e gravuras, prática comum no ambiente familiar e social, o que assegura o respeito à identidade e à cultura indígena. A terceira língua corresponde ao português escrito, empregado com o propósito de possibilitar a comunicação e a interação em contextos externos à comunidade indígena. Além disso, observa-se a presença dos sinais Kaingang, que complementam as práticas comunicativas do aluno surdo indígena.

A atividade foi realizada em 2003, período em que as perspectivas de educação para surdos começaram a ser incorporadas à comunidade. A experiência ocorreu em ambiente coletivo, proporcionando aos alunos surdos indígenas a oportunidade de contato com três idiomas. Durante esse processo, o professor de Libras identificou os desafios inerentes tanto para si quanto para os alunos, considerando as distintas características, formas de interação e dimensões afetivas



envolvidas. Assim, evidenciou-se a necessidade de um ensino de qualidade, pautado em abordagens pedagógicas diferenciadas, capazes de atender às especificidades dos alunos surdos indígenas, cujas demandas educacionais apresentam particularidades em relação aos demais estudantes surdos.

O contato direto com os alunos surdos indígenas teve como motivação inicial a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no momento compreendida como sua primeira língua. No entanto, observou-se que esses alunos já utilizavam, desde a infância, sinais caseiros conhecidos como sinais Kaingang, desenvolvidos no contexto familiar e comunitário. Diante dessa realidade, o professor atuou de forma sistemática no processo de ensino, promovendo o aprendizado da Libras e favorecendo a ampliação das competências comunicativas dos alunos surdos indígenas.

A Língua de Sinais é uma língua naturalmente humana, que permite aos indivíduos surdos aprenderem a se comunicar por meio de sinais, facilitando a interação entre os interlocutores. Esse processo de aprendizagem contribui para o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas, afetivas e emocionais dos alunos surdos, promovendo um avanço significativo no seu desenvolvimento linguístico.

Ao longo do tempo, o professor observou que os alunos surdos indígenas estavam se desenvolvendo em contato com quatro línguas: Kaingang, Língua Kaingang de Sinais, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Português na modalidade escrita. Cada uma dessas línguas possui suas particularidades, mas o aspecto crucial é que os alunos estavam interagindo entre si, possibilitando a comunicação tanto dentro da comunidade indígena quanto com os surdos pertencentes a essa comunidade, além da comunicação possibilitada para espaços além da comunidade.

A fluência na comunicação entre os alunos foi de grande importância, pois cada um demonstrou interesse em aprender a língua de sinais, o que refletia uma



sensação de pertencimento à sua comunidade. Esse processo de aprendizado proporcionou aos alunos a oportunidade de se expressar, recebendo atenção e tendo suas necessidades, angústias e anseios atendidos. Esse contexto revela a superação de desafios históricos, como a falta de respeito e o preconceito, enfrentados por uma comunidade que passou por diversas formas de marginalização.

Durante o desenvolvimento das aulas, um grande desafio relatado foi o de estabelecer uma forma eficaz de ensino para os alunos, uma vez havia dificuldades na comunicação ou interação entre eles. Diante disso, o professor observou a necessidade de adotar estratégias e metodologias adequadas para promover o aprendizado. Em diversos momentos, eram três os professores na sala de aula (professor de Kaingang, professor surdo e professora da sala regular), o que exigia flexibilidade e adaptação. Após discussões, ficou decidido que cada um deveria trabalhar com os alunos surdos indígenas utilizando, prioritariamente, abordagens visuais e concretas, a fim de facilitar o processo de aprendizagem e atender às necessidades específicas dos estudantes.

No contexto da metodologia adotada, a atuação na sala de aula era realizada por três professores: um professor de Kaingang, um professor surdo e uma professora bilíngue. Os três docentes colaboravam no processo de ensino, utilizando a língua de sinais como a primeira modalidade linguística, seguida pelo Kaingang escrito e pelo português escrito, que são utilizados como segundas modalidades linguísticas. Essa abordagem foi definida visando atender às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos indígenas, proporcionando uma aprendizagem integral e contextualizada.

A escassez de materiais didáticos relacionados ao contexto em questão disponíveis representa uma limitação significativa nas estratégias pedagógicas específicas, particularmente no ensino da Língua de Sinais. A ausência de recursos adequados, como jogos educativos, alfabetos, livros e outros materiais visuais e



interativos, dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso são os jogos interativos, que poderiam contribuir consideravelmente para o enriquecimento do vocabulário em Língua de Sinais, facilitando a aquisição de novos termos e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajante para os alunos.

É importante ressaltar o disposto no Artigo 16 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (Nações Unidas, 2008), que assegura: “os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas, e de ter acesso a todos os demais meios de informação não indígenas, sem qualquer discriminação”. Este princípio se aplica diretamente ao contexto educacional dos alunos surdos indígenas, pois, à medida que esses estudantes conquistam o direito de receber informações e interagir, torna-se essencial que o professor respeite sua língua materna, utilizando estratégias pedagógicas adequadas. Entre essas estratégias, destaca-se a adaptação de conteúdos e a utilização da Língua de Sinais como primeira língua, a fim de garantir que o processo de ensino seja acessível, eficiente e culturalmente respeitoso.

A avaliação de alunos surdos indígenas deve considerar o contexto linguístico específico de cada aluno, observando atentamente seu desenvolvimento ao longo do processo de aprendizagem. Assim, compreendeu-se como fundamental realizar uma observação direta, levando em conta que esses alunos têm a língua de sinais como sua primeira língua. Nesse processo avaliativo, foi observado o domínio dessa língua, evidenciado pela produção de sinais, pela capacidade de expressar suas ideias de forma clara e pela participação ativa nas atividades propostas, garantindo que a avaliação refletisse de maneira clara suas habilidades e progressos linguísticos.

Por meio da abordagem relatada, o professor enfatizou que foi possível promover o aprendizado e a comunicação dos alunos em questão, tanto em Libras quanto no português escrito, além das línguas presentes na comunidade. Ao longo do processo, o professor relatou que os alunos estavam satisfeitos com sua capacidade de



interagir não apenas entre si, mas também com a comunidade indígena e a comunidade surda, o que evidenciou a importância da comunicação e da inclusão social em suas trajetórias de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariamente à concepção amplamente disseminada de que o Brasil é um país monolíngue, conforme um dos mitos discutidos por Altenhofen (2004), constatamos que o plurilinguismo é uma realidade não apenas evidenciada pelas estatísticas, mas também manifestada de forma tangível na experiência cotidiana.

Observa-se que o bilinguismo e o plurilinguismo não se restringem às línguas orais, mas também abrangem a interação entre línguas de sinais e línguas orais, como o português e a Libras. Esse fenômeno é especialmente relevante na região Oeste de Santa Catarina, corroborando as pesquisas realizadas por Miranda (2023) nessa área. Além disso, destaca-se a presença do plurilinguismo entre estudantes surdos indígenas da Terra Indígena Xapecó, especificamente alunos da escola referida no relato, que utilizam as línguas orais Kaingang e Português, bem como as línguas de sinais Kaingang e Libras. Essa realidade demonstra a viabilidade de aprender e adquirir diversas línguas, independentemente de sua modalidade, reforçando o status linguístico de cada uma delas.

É possível constatar a significativa diversidade linguística presente no Oeste de Santa Catarina, evidenciando a riqueza do contato entre as diferentes línguas, especialmente aquelas observadas no contexto da escola em questão.

Observamos, também, os desafios que a prática educacional enfrentou diante dessa diversidade linguística. Contudo, considerando o papel fundamental da escola na promoção da consciência linguística (Horst, Krug e Fornara, 2017), é possível implementar essa prática por meio de conhecimento especializado, disposição para o



acolhimento e a adoção de atitudes que valorizem o multilinguismo e plurilinguismo no processo de ensino. Isso contribui para a preservação linguística, ao mesmo tempo que fomenta as línguas e a cultura dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Revista de Letras Norte@mentos**. Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; OLIVEIRA, Analú Fernandes de. LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES NO BRASIL: o caso da língua de sinais Macuxi. **Revista de Letras Norte@Mentos**, [S.L.], v. 14, n. 37, p. 224-240, 29 out. 2021. Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. <http://dx.doi.org/10.30681/rln.v14i37.7756>.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 18 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL. Interessado Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer nº 2/2020. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei No . 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999b**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 17 de nov. de 1999. Republicada em 14 de dez. de 1999.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD. Brasília-DF, nº. 3, abril 2007. Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 24/06/2018

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. NAÇÕES UNIDAS Rio de Janeiro, 2008. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf

GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais. **Coleção Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil**, v. II. Editora CRV. Curitiba, PR, 2021, 110p.

GROSJEAN, Francois. The bilingual individual. **Interpreting: International Journal Of Research And Practice In Interpreting**, [S.L.], v. 2, n. 1-2, p. 163-187, 1 jan. 1997. John Benjamins Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro>.

FLORES, Ana Paula. Escolas públicas bilíngues LIBRAS-Português em Santa Catarina: conheça um pouco sobre a iniciativa. **Educação Bilíngue**. 03 mai. 2021. Disponível em: <<https://educacaobilingue.com/2021/05/03/escolas-publicas-bilingues-libras-portugues-em-santa-catarina-conheca-um-pouco-sobre-a-iniciativa/#comments>>. Acesso em 18 jan. 2025.

FORNARA, Ana Elizabeht. **Aspectos do bilinguismo Deutsch-português em Saudades-SC e talian-português em Nova Erechim-SC**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Curso de, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3253>. Acesso em: 19 set. 2024.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.

HASSELSTRON, Munick Maria. **Línguas de imigração em contato com o português no oeste catarinense: crenças e atitudes linguísticas**. 2018. 149. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos



Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1925>. Acesso em: 18 jan. 2025

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo; FORNARA, Ana Elizabeht. ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO E REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO OESTE CATARINENSE. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, [S.L.], v. 32, n. 62, p. 1-16, 26 jun. 2017. Semestral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.72292>. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/72292/42108>>

HORST, Cristiane; VALENTINI, Naiara Letícia; PFEIFER, Mauriclei. Ensino de português para imigrantes e ensino de Libras para indígenas e não indígenas brasileiros e imigrantes: duas experiências no ensino superior. **Revista de Letras Norte@mentos**, v.16, n 46, p. 138-157, 16 out. 2023. Semestral. Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop - MT. <https://doi.org/10.30681/rln.v16i46.11397>. Acesso em: 18 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: Indígenas primeiros resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. [ed.]. *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague : Mouton, 1972. p. 554-584.

MAHL, Carla Lasch. **Manutenção linguística da variedade alemã "Hunsrückisch" em São Carlos - SC**. 2015. Artigo - Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Graduação em Letras Português-Espanhol Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1272>. Acesso em: 18 jan. 2025

MIRANDA, Natalyê F. S. **Situação linguística do Oeste Catarinense: bilinguismo Libras-português de indivíduos surdos**. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6596>. Acesso em: 10 jul 2024.



PORTAL DE TURISMO DE IPUAÇU. **Reserva Indígena Xapecó**. Disponível em: <<https://turismo.ipuacu.sc.gov.br/o-que-fazer/item/reserva-indigena-xapeco>>. Acesso em 13 de ago. 2022)

PROJETO bilíngue é realizado em Escola Estadual de Chapecó. **Clic RDC**. 15 set. 2023. Disponível em: <<https://clircdc.com.br/educacao/projeto-bilingue-e-srealizado-em-escola-estadualde-chapeco/>>. Acesso em 17 jan. 2025.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, n3 p.54, 2000.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. **Os contatos linguísticos e o Brasil**: Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: Mello, Heliana; Raso, Tommaso; Altenhofen, Cléo V. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira**: Análise de uma ação político linguística. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2013.

SILVA, Diná Souza; QUADROS, Ronice Muller. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, out. 2019. Mensal. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n10-342>.

SANTA CATARINA. **Portal da Educação Institucional**. Governo do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação [s.d]> Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Acesso em 18 jan. 2025.

SOLER, P. S., & MARTINS, V. R. de O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, vol. 35, p.1–21. 15 dez. 2022. Universidade Federal de Santa Maria, RS. <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>. Acesso em 18 jan. 2025.

ZAMARO, Letícia Cunha. **A situação linguística dos ítalo-brasileiros e imigrantes haitianos na cidade de Chapecó-SC**. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/3927>. Acesso em: 18 jan. 2025.

WEPIK, Fernanda F. **Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2017.



WOLSCHICK, Isaura. **Aspectos do bilinguismo alemão-português na comunidades de Mondaí e São João do Oeste - SC**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/760>. Acesso em: 19 jan. 2025.

