



**CULTURAS, IDENTIDADES E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO
ENSINO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO – PLAC**

**Dinaura Batista de PÁDUA (UFMT)¹
Renan Monezi LEMES (UNEMAT)²**

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre estratégias de acolhimento linguístico-cultural para estudantes surdos no ensino superior em Mato Grosso, considerando a interação entre línguas, culturas e identidades em um contexto de divergências e convergências. Destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas para o ensino-aprendizagem do Português que atendam tanto surdos quanto ouvintes em um mesmo espaço educacional. A análise baseia-se nos estudos de Barbosa e São Bernardo (2017) sobre “Português como Língua de Acolhimento”, conceito originalmente voltado para imigrantes e refugiados, mas aqui adaptado à realidade de vulnerabilidade social enfrentada por surdos brasileiros devido às barreiras linguísticas. O estudo propõe práticas pedagógicas bilíngues e bimodais que respeitem as especificidades desse público, promovendo seu pleno desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento. Libras. Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This study aims to reflect on linguistic and cultural welcoming strategies for deaf students in higher education in Mato Grosso, considering the interaction between languages, cultures, and identities in a context of divergences and convergences. It highlights the need for inclusive pedagogical practices for teaching and learning Portuguese that address both deaf and hearing students in the same educational space. The analysis is based on the studies of Barbosa and São Bernardo (2017) on “Portuguese as a Welcoming Language”, a concept originally designed for immigrants and refugees, but here adapted to the social vulnerability faced by deaf Brazilians due to linguistic barriers. The study proposes bilingual and bimodal pedagogical practices that respect the specificities of this audience, fostering their full educational development.

Keywords: Welcoming Language. Libras. Portuguese Language. Teaching and Learning.

Introdução

Moita Lopes (1996) defende que a Linguística Aplicada (LA) é uma área de investigação interdisciplinar, indisciplinar e transdisciplinar, no sentido de que haja um diálogo sem fronteiras entre os campos teóricos, que trabalham na resolução de problemas de

¹ Doutora em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil. E-mail: dinaurabatista@gmail.com.

² Doutorando em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Professor substituto do departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT. E-mail: renan.monezi@unemat.br.



uso da linguagem (de natureza processual), a fim de desenvolver conhecimento teórico, a partir de métodos de investigação de natureza interpretativista.

Ao avançar em suas reflexões, Moita Lopes (2006) apresenta quatro aspectos que devem constituir a LA, quais sejam: 1) reestruturação interdisciplinar, uma vez que se trata de uma área de mestiçagem, de diálogo com o mundo contemporâneo; 2) relação entre teoria e prática (lembrando que a prática tem estado sempre adiante da teoria), trazendo à tona as vozes daqueles que vivem as práticas sociais; 3) redefinição do sujeito social, entendido como heterogêneo, fragmentado e fluido; 4) foco nas questões éticas e de poder.

A partir dessas lentes, este estudo propõe reflexões sobre ensinar e aprender Língua Portuguesa num cenário que tem sido constituído muito recentemente em nosso país (sobretudo no Estado de Mato Grosso) e que envolve questões outras - além do campo dos estudos linguísticos - como questões sociais, pessoais, de afetividade, culturais e identitárias. No caso aqui apresentado, trata-se de um espaço marcado pelas diferenças, pela carência de materiais didáticos específicos, pela necessidade de capacitação docente, e pela demanda de políticas públicas mais alteritárias e menos autoritárias, que levem em consideração todos os atores sociais envolvidos.

1 Libras e Língua Portuguesa

(...) Ser Surdo de Direito é ser “ouvido” ... é quando levanto minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades. Se, você Ouvinte, me representa, leve meus ensejos e minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa que deve ser. No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser surdo. Entenda somente isso!
Shirley Vilhalva, trecho do poema Lamento oculto de um surdo³

Muito se tem discutido, nos anos recentes, sobre o papel central dos sistemas de ensino no processo de inclusão com vistas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ademais, os estudos linguísticos sobre Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos têm se tornado cada vez mais expressivos. Inúmeras pesquisas têm sido realizadas em torno desse processo de inclusão/interação entre surdos e ouvintes, sendo nosso propósito, neste trabalho, contribuir com essas investigações.

Sabemos que, até a década de 1960, o surdo era proibido de usar a própria língua, além de ter que se esconder e se isolar, por não se adequar ao padrão social de “normalidade”,

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A>. Acesso em 11 de set. de 2019.



como inúmeros outros grupos minoritários. Conseqüentemente, o preconceito com relação às pessoas surdas cresceu ao longo da história e produziu traumas e distorções sobre sua identidade e lugar social. Somente a partir dos estudos pioneiros de Willian Stokoe, as línguas de sinais começaram a ser estudadas como sistema linguístico (Quadros e Karnopp 2004). Tais pesquisas foram fundamentais para impulsionar os estudos linguísticos de diversas línguas pertencentes à modalidade visoespacial, permitindo que, na atualidade, línguas como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) sejam reconhecidas pelas sociedades às quais pertencem.

No contexto brasileiro, questões acerca da inclusão de surdos no âmbito educacional ganharam destaque após o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos brasileiros, pela Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que definiu, entre outras ações, a criação de cursos de graduação em Letras Libras, com o objetivo de formar professores (licenciatura) e intérpretes (bacharelado) de Libras, além de priorizar o acesso do surdo ao ensino superior, garantindo a estes uma reserva de vagas nos processos seletivos desses cursos.

No Estado de Mato Grosso, o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Licenciatura) teve início no ano de 2014, na Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá, onde as turmas são compostas por acadêmicos surdos e ouvintes, um professor (surdo ou ouvinte) e uma dupla de intérpretes (responsáveis pela mediação linguística).

Esse novo contexto tem levado às salas de aula do ensino público superior um número cada vez mais expressivo de estudantes e professores surdos, constituindo espaços de interação entre sujeitos que utilizam duas línguas distintas, a Libras e a Língua Portuguesa, que possuem modalidades de percepção e produção díspares, sendo a primeira visoespacial e a segunda oral-auditiva, criando, portanto, ambientes bilíngues e bimodais.

Em uma sala de aula composta apenas por ouvintes brasileiros, é comum perceber diferentes níveis de conhecimento e uso da Língua Portuguesa. Contudo, nesse novo modelo de sala de aula, as diferenças mostram-se evidentemente maiores. Especificamente no ambiente acadêmico, constatamos que os surdos chegam ao ensino superior com expressiva defasagem em relação à Libras e à modalidade escrita da Língua Portuguesa, tendo em vista a inexistência, até o momento, das duas disciplinas na Educação Básica.

Tais lacunas no aprendizado das línguas interferem no desenvolvimento de todo o percurso acadêmico desses estudantes, culminando em constantes conflitos em diversas



situações de comunicação e gerando traumas e estigmas que afastam, cada vez mais, brasileiros surdos e ouvintes pelo fato de utilizarem línguas diferentes. Assim, o surdo vem sendo configurado como um estrangeiro em seu próprio país, sem acesso a informações, sempre a depender de terceiros (intérpretes, amigos ou pessoas da família).

Nesse contexto, conscientes de que nenhuma língua existe de forma isolada, mas se influenciam mutuamente (Crystal, 2005), e partindo das informações que trazemos mais adiante acerca do envolvimento da Língua Portuguesa e da Libras no contexto educacional, nos propomos a refletir sobre estratégias de acolhimento linguístico-cultural de estudantes surdos no âmbito da educação superior. Para tanto, se faz necessário compreender as bases epistemológicas do conceito de língua de acolhimento, partindo para uma análise da relação entre cultura, identidade e língua de sinais embasados nos relatos dos desafios vivenciados na experiência de ensinar e aprender Língua Portuguesa em sala de aula bilíngue e bimodal (Libras [visoespacial] e Português [oral-auditiva]).

2 Entre sinais e palavras

Em nossa experiência na regência de disciplinas regulares de Leitura e Produção de Textos no Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no período de 2015 a 2019, verificamos, ao contrário dos ouvintes, a maior parte dos alunos surdos interagiu apenas entre si, mantendo-se como expectadores, observando o que se passava no ambiente sem manifestar opiniões ou dúvidas, a menos que fossem inquiridos diretamente pela professora. Era notável, inclusive, certa resistência (em alguns casos, rejeição e desprezo) desses alunos ao estudo da Língua Portuguesa.

Diante de tais dificuldades, criamos, no início do ano letivo de 2019, o Projeto de Extensão “Entre sinais e palavras: oficina de ensino-aprendizagem de Libras e Português” (chamado pelos participantes simplesmente de “Projeto Sinais-palavras”), com o objetivo de atender estudantes surdos, desenvolvendo capacidades comunicativas por meio da modalidade escrita da Língua Portuguesa em diferentes situações de comunicação.

A equipe do projeto foi composta por uma docente coordenadora/ministrante das oficinas, três docentes consultores de Libras e Português, uma intérprete (que atuou como apoio ao grupo) e quatro estudantes ouvintes (que atuaram como monitores). O projeto atendeu apenas uma turma, com carga horária anual de 120 horas. As oficinas ocorreram aos



sábados, no período matutino, e atendeu 11 (onze) estudantes surdos regularmente matriculados no Curso de Letras Libras.

Considerando o contexto que deu origem ao projeto e as especificidades dos aprendentes, definimos como estratégia fundamental a utilização da Libras pela ministrante, garantindo uma interação direta entre professora e alunos, sem a mediação de intérprete, ou seja, a professora ensinava a Língua Portuguesa (L2) para surdos utilizando, para tanto, a Libras (L1). Ao mesmo tempo, professora e monitores ouvintes tinham a oportunidade de praticar e aprender Libras ao interagirem com os surdos para se comunicar. Desse modo, por meio da interação e da vivência, todos ensinavam e aprendiam juntos.

É importante destacar que, no início do primeiro encontro, os surdos chegaram meio receosos e questionavam sobre o motivo da presença de colegas ouvintes na sala (os monitores). Entretanto, ao perceberem que - diferentemente do que ocorria em sala de aula regular - a professora e os monitores utilizariam somente a Libras para conduzir a oficina, enquanto a intérprete participaria apenas como apoio nos diálogos, se sentiram mais animados e motivados a interagir. Sendo assim, todos participaram ativamente das atividades, apresentando dúvidas, questionamentos, complementando explicações e também dando exemplos.

Para organizar os planos de ensino, nos orientamos pelos estudos de Kleiman (2013), que define três aspectos fundamentais para a construção de sentidos de um texto, quais sejam: o conhecimento linguístico/textual, conhecimento de mundo e o conhecimento enciclopédico. No processo de leitura, esses conhecimentos interagem entre si, constituindo o chamado conhecimento prévio, sem o qual não há compreensão. Por fim, a autora defende que o conhecimento linguístico cumpre papel principal no processamento do texto.

Nesse viés, as primeiras oficinas tiveram como foco identificar o que os alunos conheciam sobre aspectos morfológicos da Língua Portuguesa, com atividades que envolveram itens lexicais e classes gramaticais a partir de contextos de uso da língua. Como exemplo, podemos citar a primeira atividade, que consistiu na elaboração de um pequeno texto (em modalidade escrita) para responder a pergunta: “quem é a pessoa que eu mais admiro e por quê?”. A partir dessa atividade, trabalhamos três categorias gramaticais (substantivo, verbo e adjetivo – apresentadas, primeiramente, como nome, ação e característica), e discutimos temáticas da vida pessoa e profissional, entre outros aspectos da vida cotidiana.



Esse primeiro passo foi o mote para iniciar diálogos sobre diversas situações de comunicação, favorecendo a interação entre os cursistas (surdos) e os monitores (ouvintes), tendo a professora no papel de mediadora desse processo, estreitando os laços entre os participantes e criando um ambiente mais favorável ao aprendizado.

Por se tratar de uma segunda língua, era comum os alunos questionarem a professora sobre o significado de algumas palavras. Ao perceberem que cada palavra pode ter diversos significados, a depender do contexto de uso, demonstravam surpresa e reflexões sobre diferentes situações em que a escrita do Português é imprescindível. Da mesma forma, ficavam impressionados ao perceber que um único sinal em Libras pode significar várias palavras diferentes de classes gramaticais distintas em Português. Estariam as fronteiras se abrindo?

Com o foco nos diálogos cada vez espontâneos, as atividades nas oficinas foram se tornando mais dinâmicas, com direito a comemoração a cada avanço. Os planos de ensino eram reorganizados a cada encontro, sempre considerando as necessidades que os aprendentes apresentavam e os interesses que demonstravam. Isso trouxe à tona características, especificidades e potencialidades de cada participante no que se refere ao aprendizado.

Essa aproximação também fez emergir histórias de vida antes ignoradas, levando a reflexões mais profundas sobre os porquês de tanta resistência daqueles acadêmicos surdos à Língua Portuguesa. Dessa forma, foi possível transformar dificuldades em oportunidades para desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem e, ainda, buscar novos caminhos para alcançar objetivos comuns.

Sendo assim, é inegável que a educação de surdos carece de estudos, pesquisas, investimento em formação profissional e estrutura física. Cabe, ainda, abrir espaços para experiências com práticas mais visuais no ensino de línguas, contemplando surdos e ouvintes no mesmo espaço de interação. Para tanto, é pertinente conhecer cada vez mais sobre as peculiaridades linguísticas, culturais e identitárias do sujeito surdo.

3 Aspectos culturais e identitários do povo surdo

Inicialmente, cabe esclarecer, conforme Strobel (2009), a distinção entre comunidade surda e povo surdo. A pesquisadora define que comunidade surda abrange surdos e ouvintes sinalizantes (família, intérpretes, professores, amigos) que, muitas vezes, militam pela causa surda, participando de entidades representativas. No entanto, o povo surdo é composto apenas



por surdos que, ligados pela surdez, compartilham percepções de mundo, cultura, identidade, costumes, tradições e históricas.

Em segundo lugar, é importante ter a percepção sobre os diferentes níveis de surdez, como podemos examinar no quadro abaixo, que apresenta a Classificação do grau da perda auditiva:

Quadro1: Classificações de perda auditiva

Média Tonal	Denominação	Habilidade para ouvir a fala
≤ 25 dBNA	Audição normal	Nenhuma dificuldade significativa
26-40 dBNA	Perda auditiva de grau leve	Dificuldade com fala fraca ou distante
41-55 dBNA	Perda auditiva de grau moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação
56-70 dBNA	Perda auditiva de grau moderadamente severo	A fala deve ser forte; dificuldade para conversação em grupo
71-90 dBNA	Perda auditiva de grau severo	Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada.
≥ 91 dBNA	Perda auditiva de grau profundo	Pode não entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial.

Fonte: Lloyd e Kaplan (1978)

Entendendo que o grau de surdez é apenas um dos fatores que interferem diretamente no desenvolvimento das habilidades de comunicação, cabe examinar os conceitos de cultura e a identidades surdas, evidenciando, ainda mais, o caráter heterogêneo das pessoas surdas.

Obviamente, a cultura surda não tem relação com etnia ou nacionalidade; vinculando-se a questões de direito coletivo, vivência e construção de identidade. Strobel (2009) apresenta alguns “artefatos culturais” característicos da cultura surda, isto é, elementos que constituem a forma de ver, entender, se expressar e transformar o mundo, quais sejam:

1. *Experiência visual* - os surdos percebem o mundo através de seus olhos;
2. *Desenvolvimento linguístico* - criação, utilização e difusão das línguas de sinais;
3. *Família* – o nascimento de surdos em famílias ouvintes, na maioria das vezes, é visto como um problema; mas em famílias de surdos, é um acontecimento de grande alegria;
4. *Literatura surda* – criações e adaptações de obras literárias em língua de sinais;



5. *Artes visuais* - criações artísticas que sintetizam suas emoções, histórias, subjetividades e a sua cultura, como as artes plásticas, músicas e o teatro surdo;
6. *Vida social e esportiva* – vivência em comunidades organizadas;
7. *Política* - lutas sociais através de organizações e associações;
8. *Materiais* - criações e transformações materiais, tais como o uso das tecnologias, celulares, campanhas luminosas etc.

Ao tomar o conceito de identidade como um conjunto de características que distinguem uma pessoa da outra, notamos que as identidades surdas podem ser classificadas sob aspectos culturais, visuais e sociais. Desse modo, Perlin (1998), define:

1. *Identidade Flutuante*: o surdo se reconhece e manifesta de acordo com os ouvintes;
2. *Identidade Inconformada*: o surdo se sente numa identidade inferior e não consegue captar e se manifestar de acordo com os ouvintes;
3. *Identidade de Transição*: o surdo passa por um conflito cultural devido ao contato tardio com a comunidade surda, passando da comunicação visual-oral (geralmente truncada) para a comunicação visual sinalizada;
4. *Identidade Híbrida*: surdos que nasceram ouvintes e perderam a audição posteriormente, tendo presentes as duas línguas;
5. *Identidade Surda*: ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais.

A autora destaca que o multiculturalismo⁴ está claramente presente na construção de cada uma dessas identidades, tendo em vista que elas se fortalecem na interação com o outro. Compreender tais possibilidades identitárias e conhecer a heterogeneidade das pessoas surdas nos possibilita entender que tipo de comunicação é mais adequado a cada indivíduo. Ademais, é importante reconhecer que existem questões muito particulares, relativas a experiências pessoais, que também precisam ser consideradas.

4 A ressignificação dos conceitos de língua no contexto da educação de surdos

⁴ É importante esclarecer que o termo “multiculturalismo” é utilizado por Perlin (1998) para destacar o caráter heterogêneo da construção de cada identidade. Esta tem relação não apenas com o nível de surdez, mas com o tipo de comunicação utilizado (falar e/ou sinalizar) por cada indivíduo surdo em suas interações sociais; influenciando, por conseguinte, a sua formação cultural, isto é, conforme Strobel (2009), a forma como o surdo compreende a si e ao mundo, como acessa informações, se expressa e produz conhecimento.



Para iniciar esta reflexão, consideremos os estudos de Quadros (1997, p. 67) referentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos. A autora defende que a Libras deve ser a primeira língua (L1) do sujeito surdo, uma vez que é esta a sua língua natural, e a LP deve ser sua segunda língua (L2), já que esta é a língua majoritária brasileira. Ademais, afirma que a condição física do surdo tem influência direta no seu processo de aquisição de línguas e que, sendo assim, o professor precisa entender as particularidades do desenvolvimento da primeira língua (visoespacial) para, por fim, criar condições necessárias para a aquisição de uma segunda língua (oral-auditiva). Por esta lente, passemos a examinar diferentes conceituações sobre “língua”, para, em seguida, analisar a influência dessa definição sobre as práticas de ensino.

Em nossas investigações (Lightbown e Spada 1999; Richards e Schimdt 2002), percebemos que inúmeras pesquisas sobre aquisição de segunda língua (L2) apresentam o conceito de primeira língua (L1) como sendo sinônimo de língua materna (LM), língua nativa ou língua de conforto (aquela que a criança escolhe utilizar por se sentir mais confortável).

Porém, precisamos nos atentar ao fato de que essas definições se restringem a línguas orais-auditivas, utilizadas por sujeitos ouvintes. Tais estudos são basilares para as redefinições admitidas a partir do reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais. No contexto de interação entre surdos e ouvintes, entre línguas orais-auditivas e línguas visoespaciais, os conceitos de língua tornam-se mais complexos, dadas as diversas possibilidades de aquisição de linguagem, pois:

Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês etc.) ou modalidade visoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa etc.) (Quadros 2004, p. 24).

A autora reafirma o *status* linguístico da língua de sinais como língua natural, isto é, um sistema linguístico criado espontaneamente por seus usuários com o fim social de permitir a comunicação entre os seres humanos.

Em consonância, Slomski (2010) destaca que a língua natural é essencial para a formação da consciência humana, para a transmissão de informação e culturas, e o desenvolvimento das capacidades comunicativas, linguísticas e cognitivas do ser humano.



Skljar (1999, 2009) também defende que os sujeitos surdos devem ser bilíngues. É na escola que devem adquirir e desenvolver sua língua natural (visual e espacial) e a língua nacional (falada e escrita). Em outras palavras, a escola deve respeitar a língua natural e as modalidades de percepção e produção da língua de cada estudante.

Quadros (1997) afirma que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, o que interfere sobremaneira no processo de aquisição de linguagem, uma vez que esses indivíduos não são expostos à sua língua natural no período adequado à aquisição da L1, em situações comunicativas reais do cotidiano familiar.

Corroborando com essas informações, apresentamos a seguir o perfil dos acadêmicos surdos que participaram do Projeto “Entre sinais e palavras”.

Quadro 2: Perfil dos participantes

Nº	Grau de surdez	Oraliza	Pais surdos ou ouvintes	Com que idade ingressou na escola	Com que idade aprendeu Libras	Como aprendeu Libras	Como se comunica com a família
1	Profunda	Sim	Ouvintes	9 anos	desde a infância	com uma tia surda	Em Português e gestos
2	Moderada	Não	Ouvintes	5 anos	9 anos	na escola	Com gestos
3	Profunda	Não	Ouvintes	5 anos	2 anos	em casa e na escola	Em Libras com a mãe
4	Moderada	Sim	Ouvintes	3 anos	12 anos	na escola	Em Português
5	Profunda	Não	Ouvintes	6 anos	7 anos	na escola	Em Libras com a mãe
6	Moderada	Sim	Ouvintes	8 anos	18 anos	na escola	Em Português
7	Profunda	Não	Ouvintes	3 anos	3 anos	na escola	Em Libras e Português escrito
8	Moderada	Não	Ouvintes	5 anos	12 anos	na escola	Em Português
9	Profunda	Não	Ouvintes	5 anos	5 anos	na escola e em casa	Em Libras com a mãe
10	Profunda	Não	Ouvintes	5 anos	5 anos	na escola	Em Libras com a mãe
11	Profunda	Sim	pai surdo moderado	14 anos	21 anos	na escola	Em Português

Fonte: Elaboração própria

Neste pequeno grupo de 11 (onze) estudantes, com faixa etária era entre 19 e 38 anos, apenas 1 (um) é filho de pai surdo e mãe ouvinte, enquanto os demais são filhos de pai e mãe ouvintes. Dos 7 (sete) surdos profundos, 2 (dois) oralizam, e entre os 4 (quatro) moderados, 2 (dois) oralizam. A maioria, 8 (oito) participantes, aprendeu Libras na escola.



O participante número 6, que ingressou na escola aos 8 anos de idade, começou a aprender Libras somente aos 18.

Já o participante 11 ingressou na escola somente aos 14 anos e, mesmo sendo surdo profundo e filho de pai surdo, só começou a aprender Libras aos 21, na escola.

Apenas 1 (um) participante afirmou que se comunica com a família em Libras; 4 (quatro) só se comunicam em Libras com a mãe no âmbito familiar; 3 (três) se comunicam em Português oralizado ou gestos; e 4 (quatro) se comunicam em Português oralizado.

Neste cenário extremamente heterogêneo, Quadros (1997) orienta que o profissional de ensino que deseja trabalhar com Língua Portuguesa como L2 para surdos deve considerar as particularidades inerentes à condição de ser surdo; entender que a Libras deve ser a L1 do sujeito surdo e a Língua Portuguesa deve ser sua L2; e ter clareza sobre como ocorre o desenvolvimento da linguagem do surdo (visoespacial) para planejar o trabalho de ensino de uma segunda língua (oral-auditiva).

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade urgente de se considerar em nosso planejamento de ensino a história de aquisição de linguagem de cada estudante surdo; como ele se identifica nesse contexto entre línguas, culturas e identidades; como ele prefere se comunicar; e quais as necessidades e potencialidades individuais em sala de aula. O trabalho docente deve ser orientado pelo contexto de cada turma, propiciando a organização de estratégias de ensino-aprendizagem de Português mais coerentes e eficazes.

5 Inclusão para quem?

A lei 10.436/2002, ao reconhecer a Libras como língua das comunidades surdas do Brasil também institui que esta não substitui a forma escrita da Língua Portuguesa. Sendo assim, determina, por meio do Decreto 5.626/2005, a inserção da disciplina de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos em todos os níveis da educação. Para tanto, o Artigo 14 do documento define que as instituições federais de ensino devem ofertar cursos de formação de professores para: ensino e uso da Libras, tradução e interpretação, e ensino do Português como L2 para surdos.

No entanto, o estado de coisas evidenciado em nossa experiência com acadêmicos surdos se mostra ainda distante do que foi determinado em lei há mais de quinze anos. Muitos surdos ainda vivem como estrangeiros em seu próprio país, sem acesso ao aprendizado formal da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.



Entendemos que uma língua não substitui a outra, não é melhor nem pior, nem certa nem errada, são línguas genuínas, com semelhanças e diferenças em seus aspectos constitutivos. Somos nós, nas inúmeras situações de comunicação, que temos a autonomia para demarcar fronteiras ou construir pontes, estabelecendo o distanciamento ou a aproximação entre surdos e ouvintes.

Em consonância, os constructos teóricos de Bakhtin e o Círculo, a partir da concepção dialógica da linguagem, defendem que “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo” (Bakhtin e Voloshinov 1929 [2006, p. 109]). É por meio das relações comunicativas entre sujeitos que a língua entra na vida, num intenso e cíclico movimento de encontros e desencontros. O sujeito se constitui pelo olhar do outro, numa relação de alteridade fundante do diálogo e, da mesma forma, a linguagem se constitui e se desenvolve por meio das relações sociais entre os sujeitos.

É preciso repensar a noção que temos sobre inclusão. Ser incluído, nesse contexto, significa se comunicar, entender e ser entendido, expor ideias e visões de mundo, acessar outros pontos de vista, agir socialmente. Sujeitos surdos e ouvintes devem ser igualmente incluídos por meio da interação linguística: uma via de mão dupla. Em outras palavras, para que haja inclusão de fato, o ouvinte deve ter acesso ao aprendizado da Libras, bem como o surdo à Língua Portuguesa.

6 Português como língua de acolhimento (PLAc)

Tradicionalmente, os cursos de Português voltados ao público estrangeiro são chamados de PLE - Português como língua estrangeira, PE - Português para estrangeiros, ou PLA - Português como língua adicional (Barbosa e São Bernardo 2017, pp. 434-437). Porém, no atual cenário de intensos processos migratórios, que envolve falantes de diversas línguas, oriundos de diversas partes do mundo, as demandas relacionadas ao aprendizado do Português exigem “movimentos didáticos mais específicos”. Assim, antes de definir a língua de acolhimento, as autoras apresentam alguns conceitos de língua correlacionados:

i) língua materna (LM): também denominada L1 ou língua nativa, é a primeira língua adquirida; aquela que se usa desde o nascimento ou ainda a transmitida pelos pais; *ii)* língua estrangeira: a que é ensinada, em geral, onde ela não é falada; *iii)* segunda língua: é ensinada em contexto de imersão, no qual a língua ensinada é a dominante; e *iv)* língua para fins específicos: destinada a aprendentes que possuem demandas específicas para o uso dessa língua (Barbosa e São Bernardo 2017, p.434).



Para definir “língua de acolhimento”, as autoras coletam insumos de cada um desses conceitos. Na sequência, apresentam informações a partir dos estudos de outros pesquisadores - Nathalie Auger (2009); Hervé Adami (2009); Rosana de Sá Amado (2011); Maria Helena Ançã (2004); Maria José Grosso (2010) - que investigam o ensino de línguas para imigrantes e refugiados, destacando aspectos como: contexto social, objetivos, público-alvo, necessidades educacionais e de trabalho, sobrevivência, interação, integração, afetividade, cidadania.

Desse modo, ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. (Barbosa e São Bernardo 2017, 435).

Conforme estudos de Barbosa (2019, pp. 214-217), a denominação “Português Língua de Acolhimento – PLAc” começou a ser utilizada em 2001, em Portugal, para se referir uma especialidade de ensino de Português que tem como público-alvo imigrantes e refugiados em razão de inúmeros contextos (políticos, religiosos, de crises etc) e que, conseqüentemente, apresentam demandas específicas (sociais e laborais), que precisam ser consideradas nas atividades de ensino-aprendizagem do Português. A pesquisadora cita que a denominação “língua de acolhimento” também vem sendo utilizada na França no contexto de ensino de Francês para imigrantes e refugiados recém-chegados àquele país, promovendo uma mudança de perspectiva, com um caráter mais positivo para o ensino de Francês.

Ao adentrarem em território estrangeiro, os grupos de imigrantes necessitam de acolhimento para se integrar à nova língua e cultura da nação que os recebe. Logo, nesta perspectiva, o ensino-aprendizagem está relacionado à questão laboral, de acesso a direitos e de integração cultural e social.

No Brasil, a “língua de acolhimento” vem sendo defendida como uma especialidade nova no contexto de Português segunda língua/língua estrangeira (Amado 2011, apud Barbosa 2019, p. 214) e, como tal, carece de formação de professores. Acerca disso, Barbosa e São Berardo (2017) destacam o papel desses profissionais nesse contexto: “(1) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua e (2) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele/ela e a



sociedade anfitriã.” Para tanto, além da formação adequada, as autoras destacam a importância do planejamento e do material didático para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Barbosa (2019 pp. 209-226) apresenta a sua experiência como professora e coordenadora, desde 2013, do projeto “PROACOLHER: português como língua de acolhimento” do Instituto de Letras/Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília, que oferta cursos de Português para imigrantes e refugiados recém-chegados a Brasília. A pesquisadora destaca a importância da língua para que essas pessoas possam agir com alguma autonomia nesse espaço novo, para entender e serem entendidas em diferentes situações. Paralelo a isso, os professores se empenham em “compreender os significados de ensinar e de aprender português em circunstâncias novas, desafiadoras e para um público com perfis tão diversificados” (Barbosa e São Bernardo 2017, p. 211), ajustando, repensando e reconstruindo as atividades a cada semestre, para atender a cada grupo.

Tal experiência revela um intenso intercâmbio cultural, uma vez que os materiais didáticos utilizados no projeto são criados e adaptados para atender as necessidades que os alunos demonstram ter e, nesse diálogo entre línguas e culturas, o professor aprende sobre a cultura do estrangeiro e ressignifica sua própria cultura, criando elos, aproximando concepções, valores e contextos.

Nesse cenário marcado pelas diferenças culturais e identitárias, a aprendizagem de uma nova língua não ocorre de forma simples, visto que o fator emocional, dadas as expectativas desses sujeitos diante de uma nova realidade, interfere sobremaneira nesse processo. Desse modo, as autoras explicitam que: “Ao propor esse conceito, retomamos o sentido mais amplo (res)guardado por toda língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente” (Barbosa e São Bernardo 2017, p. 2, apud Cruz 2017, p. 25). Logo, o contexto e os objetivos do ensino de Português para esses sujeitos devem contemplar as demandas específicas que estes apresentam, como tradução de documentos, revalidação de diplomas, colocação no mercado de trabalho etc.

Nessa mesma direção, Cruz (2017, p. 23) ressalta que: “Conhecer a língua do país acolhedor é, portanto, fator fundamental para que o migrante possa integrar-se à essa sociedade, possibilitando a ele tornar-se um ator social e a agir livremente nesse novo ambiente.” Logo, diferente de outras definições de língua aqui apresentadas, a língua de acolhimento “é uma forma de integrar-se linguística e socialmente em uma comunidade



quando se está vulnerável e, assim, poder acessar e usufruir de seus direitos e exercer plenamente a sua cidadania” (Cruz, p. 24).

6.1 Português como língua de acolhimento de brasileiros surdos

Retomando o contexto da educação de surdos, para promover avanços concretos nas práticas pedagógicas em salas de aula bilíngues e bimodais, entendemos ser fundamental (e urgente) uma mudança na perspectiva teórica e metodológica do ensino. Em situação semelhante à dos imigrantes e refugiados que se encontram no Brasil, os surdos brasileiros também carecem de acolhimento, sobretudo quando ingressam no ensino superior, onde apresentam demandas relacionadas ao âmbito educacional, laboral e social, ou seja, ao exercício pleno da cidadania.

Para evidenciar tal aproximação entre os dois cenários (imigrantes e surdos) nas palavras de Barbosa (2019, no prelo)⁵:

Sabemos que a aprendizagem de uma nova língua não é de natureza simples tampouco neutra, pois é marcada pela complexidade, uma vez que se vincula às relações que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades. Essa realidade coloca em xeque nossas certezas e nossa capacidade de interpretar e compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas à língua materna.

A autora esclarece que a denominação “língua de acolhimento” tem uma proximidade direta como conceito de “língua para fins específicos”, pois vincula-se às necessidades dos aprendentes, a partir das quais se define o planejamento e a seleção de materiais didáticos e atividades para o ensino.

Para além da inclusão, os estudantes surdos carecem de acolhimento no âmbito escolar (desde as séries iniciais), pois mais do que uma segunda língua, o Português deve se configurar, para estes, uma língua de acolhimento, que proporcione o intercâmbio cultural entre surdos e ouvintes, que possibilite diálogos por meio dos quais todos se entendam, compartilhem conhecimentos, experiências e aprendam a enfrentar dificuldades, desafios e obstáculos.

⁵ Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes. Aguardando publicação pela Editora Pontes. Título do livro: Fronteiras linguísticas em contextos migratórios: cidadanias em construção. Organização: Sabine Gortovitz.



É imperioso, tanto para o imigrante refugiado quanto para o brasileiro surdo, conhecer a língua do país para exercer seu papel de cidadão, para agir socialmente, acessando direitos e reconhecendo seus deveres em sociedade. Dessa forma, de acordo com os estudos de Cruz (2017, p. 24), a partir desse empoderamento linguístico – uma vez que a língua é elemento essencial para a vida em sociedade - é possível desfazer as imagens estereotipadas que se faz sobre aqueles que não fazem uso da língua majoritária do país, eliminando barreiras entre as pessoas, motivando “integração, acolhimento e afetividade”.

Nesse viés, Auger (2008 apud Barbosa 2019) chama a atenção para as representações das línguas e das culturas do outro, que geralmente é homogeneizado e equivocadamente categorizado por aqueles que deveriam acolher. A autora afirma que as diferenças devem ser consideradas como um recurso nas atividades de ensino, promovendo a interação e valorizando o intercâmbio cultural.

Ser surdo não significa pertencer a uma categoria específica de sujeitos, enquadrados a uma única estratégia de ensino, visto que os surdos têm identidades diferentes, além de histórias de vida e processos de aquisição de linguagem diversas, o que acarreta demandas diferenciadas dentro da sala de aula. Do mesmo modo, os imigrantes não chegam ao país da mesma forma, oriundos de um mesmo território e pelos mesmos motivos. Trata-se, portanto, de um grupo também heterogêneo, com processos diferentes de deslocamentos, com necessidades, interesses e perspectivas diversas. Logo, as estratégias de ensino de língua para estes públicos devem ser traçadas a partir do reconhecimento de suas demandas específicas.

Por fim, cabe traçar um paralelo entre essas duas categorias de aprendentes, a fim de evidenciar, ainda mais, as suas semelhanças em relação à sociedade em que se encontram.

Quadro 3: semelhanças entre imigrantes e brasileiros surdos

Imigrantes refugiados no Brasil	Brasileiros surdos
São minoria, pois representam um número de pessoas menor em relação ao contexto específico, dados os processos migratórios	São minoria, uma vez que, no Brasil, cuja população é de mais de 200 milhões, a população de surdos é de mais de 9 milhões de pessoas.
São socialmente vulneráveis, ou seja, estão em desvantagem em relação àqueles estrangeiros que vêm ao Brasil a passeio ou a negócios, por exemplo. Encontram-se destituídos de seu lar, de seus direitos, cultura e identidade.	São (em grande parte) socialmente vulneráveis, estando em desvantagem pelas barreiras de comunicação nas mais diversas esferas, dependendo do apoio do outro para ter acesso a informações.
São minorizados, isto é, destituídos de poder,	São minorizados, isto é, destituídos de poder,



estigmatizados e, muitas vezes, indesejados, por suas diferenças físicas, linguísticas, culturais, religiosas etc.	estigmatizados e, também, muitas vezes, indesejados, em função das diferenças linguísticas, culturais e identitárias.
--	---

Fonte: Elaboração dos autores

Tais semelhanças confirmam a nossa tese de que as estratégias de ensino para estudantes surdos devem ser embasadas no conceito de PLAc - Português como língua de acolhimento, com metodologias pensadas a partir da interação com o aprendente, considerando suas necessidades específicas de ensino-aprendizagem.

A casa do surdo é o Brasil, mas a língua do Brasil não é a língua do surdo. É preciso desfazer a relação hierárquica entre a Língua Portuguesa e a Libras, a fim de amenizar os conflitos entre os falantes dessas línguas, de modalidades tão diferentes, que carregam culturas e identidades tão distintas, mas pertencem a uma única nação.

Conforme defendido por Maher (2007), o ensino de língua nesses contextos deve se apoiar em três pilares: a) a politização dos aprendentes sobre seus direitos e dos seus deveres; b) a educação do entorno, para que a população reconheça tais direitos; c) avanços na legislação, que só serão promovidos a partir da integração desses sujeitos à sociedade que os acolhe.

No caso específico dos estudantes surdos, o primeiro passo é leva-los a entender que o conhecimento da modalidade escrita da Língua Portuguesa é fundamental para que eles possam ampliar suas ações na sociedade, acessar novos espaços e novos conhecimentos, participando ativamente de decisões que afetam suas vidas em sociedade.

Da mesma forma, é imprescindível que as pessoas da comunidade em que esses estudantes estão inseridos conheçam e participem das iniciativas de inclusão e aprendam a respeitar esses atores sociais.

Por fim, a partir do momento em que todos estejam conscientes sobre seu papel social nos espaços que ocupam, é possível promover avanços em políticas públicas que legitimem esse processo de inclusão e reconheçam, de fato, esses cidadãos.

Considerações finais

Por meio das atividades práticas desenvolvidas nas oficinas do projeto de extensão “Entre Sinais e Palavras”, percebemos níveis distintos de conhecimento prévio e de aprendizagem ao final de cada processo de avaliação. Isso confirma a heterogeneidade dos



estudantes surdos. Seria ingenuidade, como critério para definir estratégias de ensino, considerar todos os estudantes surdos como pertencentes de única categoria, limitados à modalidade linguística ou à condição de ser surdo. Cabe, sim, identificar as necessidades de cada estudante ao longo do processo de ensino, entender como cada um aprende, refletir sobre como ensinar, que materiais didáticos selecionar e como avaliar, considerando, sempre, as diferenças entre cada um e as necessidades que demonstram ter.

É fundamental, portanto, analisar e selecionar materiais didáticos e gêneros discursivos que contemplem práticas textuais que façam parte do cotidiano dos alunos surdos, a fim de trabalhar com as mais diferentes produções. É preciso abrir espaço para diálogos e discussões que nos permitam repensar as práticas educacionais envolvendo os surdos no contexto educacional brasileiro e apontar caminhos possíveis para uma educação coerente, justa e inclusiva.

Nesse sentido, é imperiosa a reflexão sobre a importância de um trabalho conjunto entre professor e intérprete, a fim de aproximar surdos e ouvintes no âmbito da sala de aula, promover a interação, facilitar o trabalho de interpretação e, conseqüentemente, gerar uma efetiva compreensão por parte dos acadêmicos.

Assim, ampliando as bases teóricas e metodológicas do PLAc para o contexto da educação de surdos, visamos promover o acolhimento linguístico e cultural desses brasileiros na escola, desde a séries iniciais até a universidade. Para tanto, ainda carecemos de investimentos em formação continuada dos profissionais da educação, tendo em vista os novos desafios no processo de inclusão/interação entre surdos e ouvintes no âmbito educacional.

Referências

BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, V. N. (1929 [2006]). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec.

BARBOSA, L. M. A. (2019). “Português língua de acolhimento: o que a prática nos ensina?”, in: SILVA, W. M.; SILVA, W. R. e Campos, D. M. (Orgs.) **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores.

BARBOSA, L. M. A. e SÃO BERNARDO, M. A. D. (2017). “Língua de Acolhimento”, in: CAVALCANTI, L; BOTEAGA, T; Tonhati, T. e ARAÚJO, D. (Orgs.) **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Ed. UnB.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

BRASIL Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

CRUZ, Ingrid Sinimbu (2017). **Português como língua de acolhimento: reflexões sobre avaliação.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

CRYSTAL, David (2005). **A revolução da linguagem.** Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda.

KLEIMAN, Angela (2013). **Texto & Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes Editores.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. (1999). **How languages are Learned.** Oxford.

LLOYD L. e KAPLAN H. (1978). **Audiometric interpretation:** a manual of basic audiometry: Press.

MAHER, T. M. A. (2007), “Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo”, in: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, pp. 255-270.

MOITA LOPES, L.P. (1996). **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L.P. (2006). “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”, in: MOITA LOPES, L.P. (Org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editora, pp.13-44.

PERLIN, G.T.T. (1998). “Identidades surdas”, in: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

QUADROS, Ronice Müller de (1997). **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed.

QUADROS e KARNOPP Lodenir Becker (2004). **Língua de sinais:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed.

RICHARDS, J.C. e SCHIMDT, R (2002). **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.** 3. ed. Essex: Longman.

SKLIAR, Carlos (1999 [2009]). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação.



SLOMSKI, Vilma Geni (2010). **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá.

STROBEL, Karin (2008). **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC.

