

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Letícia de Sousa Leite*

Resumo: A presente pesquisa, em estágio inicial, tem como objetivo geral analisar como tem se constituído o processo de formação de professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos, na perspectiva dos multiletramentos, nas instituições de ensino superior no âmbito federal do estado de MG. Convém pensar que o processo de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar no Atendimento Educacional Especializado para surdos deve considerar a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Diante disso, a prática dos multiletramentos pode favorecer o ensino de escrita e leitura para os surdos, uma vez que os surdos apresentam condições para essa aprendizagem, em que “uma das condições para assegurar o cumprimento dessa premissa relaciona-se à prática de tomar textos que circulam socialmente como ponto de partida para o trabalho em sala de aula” (FERNANDES, 2006, p. 139). Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo será circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Godoi (2019), Karnopp (2012), Lodi (2004), Quadros (1997), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentarão as discussões. O presente estudo se justifica por constatar a escassez de trabalhos e estudos voltados para a referida temática.

Palavras-chave: Multiletramentos; Formação de professores; Língua Portuguesa; Segunda língua; Surdos.

Abstract: This research, on its early stages, has as a main goal to analyze how is it exactly that the educating and forming new Portuguese as a second language teacher process has been developing within the hearing impaired community, following through a multi-literacy perspective inside the higher education institutions in the federal overview of Minas Gerais State, in Brazil. It is relevant for the development of Portuguese teachers, to consider their performance in the specialized educational system for hearing impaired, given the fact that deafness is characterized by a visual experience and the deaf are a part of a cultural-linguistic community of their own. In face of those information, the practice of multi-literacy can favor the teaching of reading and writing for deaf people, as the deaf community presents conditions for developing such skills, considering that "one of the conditions to assure the fulfillment of this premises, related to the habit of getting texts that are highly known in a social perspective, and take into a classroom context". (FERNANDES, 2016, p. 139). In a more theoretical and methodological frame, the study shall have its foundations on the works of Godoi (2019), Karnopp (2012), Lodi (2004), Quadros (1997), among other researchers. And, also, the official decree 7.611/11 will cover a more bureaucratic perspective, as well as serve as a parameter for further discussions. This study proves to be relevant when we find out the shortage and scarcity of studies and researches in such an important theme as this one.

Key words: multi literacy, teacher's development, Portuguese Language, Hearing Impaired, Deaf Community.

* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Tradutora e Intérprete de Libras da UFU. leticia.leite@ufu.br

1 Aspectos introdutórios

A promoção da educação bilíngue para os alunos surdos pressupõe o pleno desenvolvimento da língua de sinais permeando o processo de ensino e aprendizagem de tais aprendizes, o que tem se mostrado um significativo desafio. Levando em conta as especificidades linguísticas dos surdos, o seu direito se fundamenta na aquisição da Libras – Língua de Sinais Brasileira, antes de iniciar o aprendizado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Nesse contexto de aquisição e aprendizagem de línguas, para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a estas práticas por meio da língua de sinais.

Na oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, doravante AEES, um direito fundamental desses estudantes é ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo processo de comunicação realizado na oferta desse atendimento. Godoi (2019, p. 3) defende “que é direito do surdo ter seu processo de escolarização na perspectiva bilíngue, tendo a Libras com a língua de instrução”. Nessa linha de pensamento, entendo com a autora que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística. Com isso, não é demais enfatizar que o trabalho linguístico desenvolvido no AEES deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino, como um trabalho de assessoria no sentido de buscar atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

No contexto do AEES, enfoque do presente trabalho, Damazio e Alves (2010) abordam sobre os três momentos didático-pedagógicos que devem buscar nortear a organização didática idealizada a partir do diagnóstico inicial do aluno surdo. De acordo com essas autoras, tal organização deve ser elaborada pelo professor envolvendo o Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa. Essas considerações permitem evidenciar a relevância do ensino de línguas no AEES pautada em uma perspectiva bilíngue.

A esse respeito, convém pensar sobre o processo de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar no AEES levando em conta a concepção de surdez caracterizada por uma experiência visual em que os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Levantamentos prévios apontaram que a carência de professores para atuar nessa área implica na ausência de formação desses profissionais. Os professores de Língua Portuguesa desconhecem as implicações da surdez no processo de aprendizagem enquanto segunda língua. Logo, as instituições formadoras não estão formando profissionais para atuar nessa área específica.

Outras inquietações permeiam o processo de ensino e aprendizagem de LP como L2 para os alunos surdos no que se referem às metodologias de ensino que desconsideram a especificidade linguística desses estudantes. Considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual, a Língua Portuguesa deverá ser ensinada com ênfase na escrita. Um processo educativo que visa à promoção do ensino em condições de igualdade para os alunos surdos, deve considerar a possibilidade em multiplicar as fontes de informação para coleta de dados de qualidade considerando a maneira visual como o surdo aprende, a possibilidade dos registros das atividades acontecerem em língua de sinais registrados em vídeos, e diferentes instrumentos e/ou procedimentos que reconheçam a sua singularidade linguística.

Diante do exposto, a prática dos multiletramentos pode favorecer o ensino de escrita e leitura para os surdos, uma vez que os surdos apresentam condições para tal aprendizagem, uma vez que “uma das condições para assegurar o cumprimento dessa premissa relaciona-se à prática de tomar textos que circulem socialmente como ponto de partida para o trabalho em sala de aula” (FERNANDES, 2006, p. 139). Ao encontro dessa afirmação, os estudos de

Fernandes (2006) dialogam com os pressupostos teóricos de Nogueira (2014) no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos surdos por meio da interação entre textos, imagens, sons e outras semioses.

Diante do exposto e a fim de nortear a presente pesquisa, apresento os seguintes questionamentos: como tem se constituído o processo de formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nas instituições de ensino superior no âmbito federal do estado de Minas Gerais? Quais os cursos de formação de professor de Língua Portuguesa têm ênfase no ensino de segunda língua para surdos? Quais são os enfoques específicos que as instituições realizam para formar professores atuantes no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no Atendimento Educacional Especializado? Existem cursos e/ou disciplinas que enfoquem as práticas de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos?

O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência com as pessoas surdas da região durante o tempo em que atuei enquanto docente no estado de Minas Gerais, o que justifica o recorte local para desenvolver a pesquisa. As escolas em que atuei disponibilizavam o AEES, contudo, sem profissionais para atuar nesse ambiente na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda hoje as instituições escolares sofrem com a ausência desse profissional, mesmo com a determinação legal que prevê sua formação.

No contexto do cumprimento das exigências legais estabelecidas pelas políticas educacionais e linguísticas, e na formação de professores para atuar na educação dos surdos, Minas Gerais se destaca por ser o primeiro estado no Brasil a promulgar o direito de acesso a Libras, com a Lei 10.379, em 1991. Além disso, foi destaque também por ser o estado com maior número de municípios com a Lei Municipal que garantiu a Libras em todo o âmbito social e educacional.

Posteriormente, esse estado foi exemplo para todo Brasil ao decretar oficialmente a oferta de profissionais intérpretes de Libras, nas repartições públicas voltadas para o atendimento externo, e ainda, por incluir a Libras no currículo da rede de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior alicerçada às 11 (onze) universidades federais do Estado de Minas Gerais com a responsabilidade de qualificar a formação docente. Tais fatos corroboram para justificar as universidades federais do referido estado como ambiente da presente pesquisa.

Nessa perspectiva, essa temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão entre as universidades públicas, no que se refere ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no Atendimento Educacional Especializado. Busco compreender o espaço que esta temática ocupa nos currículos dos cursos de formação docente em todos os níveis da educação, pois acredito que a falta de profissionais nas escolas é um reflexo da ausência de formação pelas instituições formadoras.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como tem se constituído o processo de formação de professores de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos nas instituições de ensino superior no âmbito federal do estado de MG. Especificamente, pretendo levantar quais cursos e/ou disciplinas de formação de professor de Língua Portuguesa têm ênfase no ensino de segunda língua para surdos na perspectiva dos multiletramentos; descrever quais processos formativos voltados para o ensino de L2 para surdos cada instituição mineira desenvolve; e apontar os enfoques específicos que as instituições realizam para formar professores atuantes no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEES.

Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo será circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEES, e também ao processo de

ensino de Língua Portuguesa no AEES. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Ferreira (2003), Godoi (2019), Karnopp (2012), Lodi (2004), Quadros (1997), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentarão as discussões.

O que me motiva é o desejo de apreender a problemática da ausência de formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos no AEES na perspectiva dos multiletramentos. Nessa direção, o presente estudo se justifica por constatar a escassez de trabalhos e estudos voltados para a referida temática. Essas considerações apontam para a relevância da pesquisa ao sistematizar informações referentes ao processo de formação dos profissionais atuantes no AEES no ensino de Língua Portuguesa como L2.

2 Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

Considerando que o processo de apropriação da Língua Portuguesa para os alunos surdos enquanto segunda língua na modalidade escrita pressupõe a utilização de estratégias diferentes, Lodi (2004) afirma que a sala de aula não é o único ambiente em que pode ocorrer tal aprendizagem. Por consequência, o AEES se transforma em um espaço adequado para tal aquisição, favorecendo diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa (L2) para surdos demanda uma formação específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a Língua de Sinais Brasileira.

Para as intenções deste texto, o termo aprendizagem de segunda língua (L2), segundo McLaughlin (1978), implica uma situação de aprendizagem formal, correção de erros, no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. Nessa direção, de acordo com Krashen (1982) é importante distinguir a aquisição de L2 de aprendizagem de L2. Para este autor, no processo de aquisição de L2 os falantes não precisam ter um conhecimento consciente das regras da nova língua, portanto, podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade.

Por outro lado, Krashen (1982) afirma que a aprendizagem de L2 demanda um conhecimento das regras da nova língua em que tal processo ocorre por meio da correção de erros, que auxilia o aprendiz a uma representação mental correta da generalização linguística. Diante de tais aspectos, é possível constatar que existem diferenças no ensino de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) para alunos surdos. Ao levar em conta que a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua para tais alunos, o processo de aprendizagem requer um ambiente específico para tal, o AEES.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o AEES é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. De acordo com Damázio (2007, p. 38), o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. Diante de tal desafio frente à demanda pungente, surge um questionamento no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos, no AEE.

A esse respeito, Damázio (2007) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do

diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

As discussões em torno do processo de inclusão dos alunos surdos e da formação dos profissionais para atuar na educação de tais é recente, mas só passou a ser amplamente disseminado a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico à Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

O referido Decreto regula, além de outras ações, a questão da formação do Professor de Língua Portuguesa para atuar no Atendimento Educacional Especializado. Em seu artigo 14 estabelece que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Além disso, o artigo 11 prevê que o Ministério da Educação promoverá programas específicos para a criação de cursos de graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula também em seu artigo 13 que

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de Língua Portuguesa para surdos. Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas. Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal.

As aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aquisição da Língua Portuguesa. Quando o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente.

Diante do exposto, a inclusão para o aluno surdo depende de uma mudança política linguística não somente na escola, mas em todo o sistema da educação. Reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo educativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos. Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades educativas. Como resposta a esses desafios, os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos (FERNANDES, 2007).

No processo de ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos, as especificidades identitárias e culturais dos surdos são aspectos importantes a serem considerados. Nogueira

(2015) defende que os alunos surdos fazem parte de contextos sóciohistoricamente complexos, multilíngues e multimodais e, portanto, as múltiplas trajetórias de constituição cultural e linguística desses alunos precisam ser levadas em conta no ensino e aprendizagem de línguas. A análise desta situação sugere que as práticas de multiletramentos abrem possibilidades para significar a aprendizagem dos alunos surdos alicerçando o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesse caminho, a utilização dos recursos visuais somados aos diferentes textos que circulam na sociedade podem se mostrar eficazes no processo de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. A esse respeito, Fernandes (2006) esclarece que

O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento para apropriação pelos surdos. Dessa forma, é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras (...). A aceitação dessa premissa traz algumas consequências para o processo educacional que merecem reflexão. (FERNANDES, 2006, p. 135).

Cabe destacar que a reflexão proposta por Fernandes (2006) em relação ao processo educacional dos surdos, deve compreender também a formação docente. Com a finalidade de possibilitar ao professor a utilização de estratégias e recursos objetivando a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos surdos, os multiletramentos podem contribuir levando em conta a experiência visual que é compartilhada por esses alunos. Nesse caminho, se o desejo é promover a aprendizagem da língua escrita para o aluno surdo, a pedagogia inspirada nos multiletramentos pode se mostrar mediadora para relativizar as fronteiras existentes entre a modalidade visual das línguas de sinais e língua escrita.

A discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos e a formação de professores para atuar na perspectiva bilíngue do ensino da LP como segunda língua no AEE é recente. Um levantamento de Teses e Dissertações sobre as referidas temáticas no banco da CAPES, identificou poucos trabalhos. Dentre eles, Veronice Batista dos Santos defendeu a Dissertação *Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo*[†], em 2011, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A autora aborda questões referentes ao ensino-aprendizagem do aluno surdo que tem a língua de sinais como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. A sua pesquisa enfocou a função do professor de Língua Portuguesa, no sentido de verificar de que forma ele interage com esse aluno e que papel desempenha na construção do conhecimento linguístico desse indivíduo. A análise das questões em sala de aula e aprendizagem de segunda língua foi ancorada na Linguística Aplicada.

A pesquisa de mestrado de Telma Gomes Novato Santanna intitulada *Escrevo numa língua que não é minha. Apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita por surdos alfabetizados*[‡], em 2012, na Universidade Federal de São Carlos, investigou caminhos para aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos articulando a proposta bilíngue de LP como L2. Os dados foram coletados em uma escola pública municipal, no AEE de Língua Portuguesa. A análise dos dados mostrou que a mediação é o ponto crucial de todo o processo.

Carolina Comerlato Sperb, em sua Dissertação *O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*,[§] em 2012, na Universidade

[†] Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 01 out. 2019

[‡] Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 01 out. 2019

[§] Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 01 out. 2019

Federal do Rio Grande do Sul, analisou como os professores entendem a proposta do AEE e como esse atendimento ocorre em escolas no Rio Grande do Sul segundo professores e alunos surdos. A pesquisa contribuiu para levantar outros questionamentos sobre a formação dos profissionais que atuam no AEE, sobre a Língua Portuguesa ensinada enquanto segunda língua e sobre as práticas educacionais para surdos desenvolvidas nas escolas investigadas.

Diante do levantamento apresentado observei que existem diferentes trabalhos enfocando o ensino de Língua Portuguesa para surdos. As questões trazidas até aqui evidenciam a escassez e praticamente a ausência de trabalhos voltados à formação do professor para atuar no ensino de Língua Portuguesa no AEES, o que justifica essa pesquisa. Assumo como justificativa também, o fato de não se ter encontrado em estudos processos formativos para profissionais dessa área nas instituições formadoras locais.

Nessa direção, é forçoso admitir a urgência de trabalhos que considerem a avaliação do processo de formação dos professores de Língua Portuguesa para atuar na perspectiva do ensino da LP como L2 para surdos, voltado para o AEES, considerando que este é o espaço de atuação desse profissional. Reitero a problemática da demanda pungente, visto que os surdos têm muita dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo especialmente pelos textos escritos que veiculam mais de 90% do conhecimento.

3 O letramento dos alunos surdos e o AEES

No contexto da educação de alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva é oportuno reconhecer as angústias e os questionamentos provocados pelas inquietações que envolvem o processo educacional dos aprendizes surdos. Falar da educação de tais sujeitos significa, em primeiro lugar, reconhecer que eles fazem parte de uma população que permaneceu por muitos anos à parte do convívio social ou limitados ao assistencialismo e à filantropia. Historicamente, a educação dos indivíduos surdos habitou o espaço da educação especial. Eles eram considerados como pessoas que não aprendiam e não possuíam direitos civis, religiosos, políticos, dentre outros.

A fim de deflagrar ações socioeducativas inclusivas para as pessoas surdas é preciso também reconhecer as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos, assegurando que as características desses sujeitos sejam consideradas também como representatividade social. As questões que envolvem o pressuposto de uma educação inclusiva que considere as necessidades educacionais de todos os alunos aparecem em diferentes estudos e pesquisas. O reconhecimento e o respeito às diferenças humanas exigem o envolvimento de toda a sociedade para a sua aceitação e, mais que isto, empenho para transformar o ambiente educacional para um público alvo de múltiplas manifestações culturais, sociais e linguística.

Com efeito, é importante questionar o quão desafiador é o diálogo da diversidade no contexto escolar. Em qualquer processo educacional as diferenças e o direito à inclusão precisam ser considerados. Quando se fala em diferenças, tudo se resolve pelo social. Contudo, a escola deve exercer o papel que lhe foi conferido, o de propiciar conhecimento, ensino e aprendizagem, considerando a particularidade de cada indivíduo. Neste sentido, é fundamental que a escola compreenda e dissemine as peculiaridades das funções dos profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos surdos, onde a centralidade do currículo passa a ser o sujeito, sua cultura e o seu ritmo de aprendizado.

É preciso contemplar e considerar todas as diferenças. A educação tem que estar voltada para o sucesso de todos os alunos. Compreendo que não deve haver apenas um modo, técnica ou metodologia que consiga atender à diversidade existente no contexto escolar. Uma receita única e absoluta imposta pela visão tecnicista de uma educação padronizada não contempla a heterogeneidade existente no sistema educativo. A fim de promover o acesso ao currículo pela singularidade, em se tratando da educação dos surdos, o Decreto nº 5.626/2005,

determina sobre a qualificação profissional daqueles que atuarão no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recurso e/ou classes de apoio, e também na sala regular de ensino.

Ao regulamentar a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 instaura a política linguística que reconhece a Libras como segunda língua oficial, “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. O capítulo IV do referido Decreto prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. No que tange à formação docente para atuar na educação dos surdos, o Decreto 5.626/05 atribui ao poder público e às demais instituições de ensino credenciadas ao MEC, tal responsabilidade. Mesmo após 10 anos da regulamentação da Lei 10.436/02 as iniciativas ainda se mostram tímidas diante da demanda pungente.

Por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino nas escolas comuns, pontuando que a maioria dos estabelecimentos desconhece o aluno surdo e as consequências da surdez. Segundo, Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Importa também considerar, que para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, Karnopp (2012) postula que

Trata-se de enfatizar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, buscando práticas educacionais baseadas no ensino de segunda língua. Assim, a concepção de leitura, a análise e produção textual por sujeito surdos é tratada e concebida como prática social de linguagem, ligada aos aspectos cultural, social, histórico e ideológico. (KARNOPP, 2012, p. 228).

A esse respeito, a língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas. À luz das reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do AEES que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio e, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando através de leituras que signifiquem o saber. Mas, ao refletir sobre a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do AEES, é preciso levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares (GESUELI, 2006).

Problematicando a questão da aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, Ferreira (2003) afirma que é preciso considerar a falta de domínio de uma língua durante a idade pré-escolar. Na mesma direção, Botelho (2002) esclarece sobre a relevância de se discutir o fato de a maioria dos surdos não ter domínio da Língua Portuguesa, aspecto indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Retomando Ferreira (2003), o conhecimento e uso dos princípios e regras são importantíssimos para uma pessoa que está aprendendo o Português, seja ela surda ou ouvinte, possa usar, de forma funcional, as estruturas dessa língua.

Segundo a autora, “essas habilidades, que fazem com que um usuário produza ou compreenda estruturas linguísticas de forma funcional, são bastante negligenciadas no ensino de Português como segunda língua” (FERREIRA, 2003, p. 9). Em consonância com os aportes anteriores, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do professor conhecimentos acerca da identidade linguística do aluno surdo. Diante disso, reitero a necessidade de formação adequada dos profissionais para atuar no AEEs para surdos.

No contexto do processo de letramento dos alunos surdos, é preciso considerar de modo geral a prática da leitura como aspecto importante na formação de leitores críticos. Nesse viés, a escola é considerada como espaço principal para desenvolver as habilidades de leituras que capacitem os alunos a compreender a essência textual, estabelecendo relações e preenchendo lacunas que eventualmente possam surgir no ato de ler. No que tange aos surdos, esse processo compreende a perspectiva do letramento sob a ótica bilíngue, levando em conta a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Fundamentando a ação de formar leitores críticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) defendem um ensino de Língua Portuguesa que promova a formação de alunos conscientes e autores na construção do seu próprio conhecimento. Ao conceber a leitura como exercício da cidadania onde o leitor interage com o autor através da maneira como lê o mundo e também as palavras, isso traz implicações para o ensino da leitura no contexto escolar onde o grande desafio que se forma é vivenciar na sala de aula as práticas sociais de leitura que ocorrem para além dos muros da escola.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) definem que

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p.19).

Nessa concepção do ensino da leitura os professores são os agentes mediadores na conquista gradativa que acompanhará o leitor para toda a vida, seja lendo e relendo, interpretando e tecendo novos significados, criando um novo mundo de palavras e interagindo com a sociedade letrada da qual fazemos parte. Diante disso, a escola tem como uma de suas responsabilidades o desenvolvimento de habilidades que promovam o domínio da língua falada ao significar a língua escrita, utilizando a prática do letramento no cotidiano dos alunos e em suas relações sociais.

Quando pensamos no processo de letramento dos alunos surdos é preciso considerar a surdez como uma diferença linguística. O acesso aos conhecimentos ocorre por meio da Língua de Sinais Brasileira, a Libras, como língua natural dos surdos, com vistas a facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita. A inserção dos alunos surdos no universo da linguagem escrita confere ao AEEs um profícuo espaço para se desenvolver o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse viés, a Libras ocupa um lugar importante como primeira língua de instrução no processo de letramento de tais alunos.

Nesse contexto, Karnopp e Pereira (2004) defendem que é por meio da Libras que as pessoas surdas terão condições de comunicação, aprendizagem, socialização e de atuação na sociedade, dentre outros pressupostos para que uma pessoa seja considerada letrada. As autoras pontuam sobre o papel fundamental da língua de sinais na aquisição da leitura e da

escrita no processo de letramento das pessoas surdas, uma vez que “é ela quem vai possibilitar em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos estudantes surdos entenderem o significado do que leem”. (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 35).

No AEE de Libras, o documento que regula esse atendimento pontua que a organização didática da sala deve considerar as necessidades dos alunos surdos e dispor de recursos visuais e demais informações por meio de mapas, ilustrações, gravuras e demais estratégias que promovam a aquisição dos conteúdos abordados em sala de aula. Tratando-se da relevância da aquisição da Libras enquanto primeira língua para os alunos surdos, Martins (2005) explica que da mesma maneira que a Língua Portuguesa fundamenta a aprendizagem da língua escrita para os alunos ouvintes, a Libras compreende tamanha importância para os alunos surdos.

Nessa perspectiva, quanto mais cedo a criança surda aprender a Libras, mais cedo também terá condições de desenvolver um bom desempenho ou proficiência na língua majoritária escrita. Em síntese, a aquisição da Libras, enquanto primeira língua, confere aos alunos surdos uma aprendizagem significativa na segunda língua, a Língua Portuguesa. Ao pensar na proposta de letramento para os alunos surdos e a relevância da Libras nesse processo, Quadros (2005, p. 33) postula que “A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso possibilitará a aquisição da leitura e da escrita do Português”.

No processo de letramento dos alunos surdos envolvendo as duas línguas, é necessário um trabalho visual que contemple as especificidades desses aprendizes. Retomando o espaço do AEES e inserindo a discussão sobre a relevância da leitura na formação de sujeitos críticos, concordo com Cafiero (2010) ao afirmar que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler, já que cada texto pede uma leitura diferente. Tal afirmativa pressupõe o leitor enquanto indivíduo letrado, decidindo sobre quais estratégias devem ser utilizadas para interpretar cada gênero textual.

No sentido de efetivar a proposta do letramento, é necessário oferecer aos alunos surdos momentos oportunos para que estes desenvolvam a prática da leitura e da escrita. Nesse sentido, para uma leitura ser transformadora é preciso que o leitor crie o seu próprio caminho para interpretá-la. Em se tratando de leitores surdos, reitero as condições linguísticas de tais sujeitos e a relevância de materiais didáticos desenvolvidos de maneira a contemplar as suas necessidades educativas. Nessa ótica, o ambiente e as interações influenciam diretamente na aprendizagem do indivíduo.

O aluno surdo que tem contato com um ambiente literário, que interage com diversos tipos de leitura, que é motivado a ler, obviamente este trará para a sua realidade em sala de aula um conhecimento prévio que significará o seu ensino. Assim, é preciso que o educador leve em conta que cada aluno é diferente do outro ao mesmo tempo em que todos estão inseridos no mesmo espaço. Nessa perspectiva, não é demais enfatizar que o AEES deve desenvolver um trabalho de assessoria à sala de aula comum, instrumentalizado com materiais e recursos visuais que atendem às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Godoi (2019) esclarece que o ambiente do AEES deve ser organizado com diferentes recursos visuais tais como, painéis de gravuras, mural de avisos, fotos contextualizadas com os temas das aulas, fichas das atividades, materiais visuais em formato de vídeo, dentre outros. Damázio e Alves (2010) também consideram que os recursos imagéticos e diferentes materiais podem favorecer a aprendizagem do aluno surdo no AEES. Ao encontro dessa afirmação, Moura (2015) conclui que tudo é construído de modo visual para a comunidade surda. De acordo com esse autor, até a poesia surda é expressa visualmente, com ritmo nos movimentos realizados harmonicamente.

Essas considerações permitem evidenciar que o processo de letramento dos alunos

surdos no AEES apresenta desafios a serem superados não apenas pelos professores, mas por todos os que se encontram inseridos no contexto escolar. Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do AEES que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio. Assim, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando através de leituras que signifiquem o saber e favorecem uma aprendizagem pautada nas necessidades linguísticas dos surdos.

3 Aspectos metodológicos: trajetória a ser desenvolvida

O presente estudo abrange a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários, apresentando questões mistas - abertas e fechadas - aos sujeitos envolvidos no processo de formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos no AEE. A investigação qualitativa em educação tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 51).

Quanto ao referencial teórico para análise específica deste estudo serão efetuadas pesquisas bibliográficas em literaturas afins e em documentos oficiais da política nacional, na legislação constada através dos seguintes documentos: LDB 9.394 (1996), PCNs (1998), Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Decreto nº 7.611/2011, além de outros decretos, pareceres e recomendações governamentais e institucionais. Espero que esta análise enriqueça a discussão deste estudo alcançando satisfatoriamente o seu objetivo inicial.

Para o trabalho de campo, terei como foco as diferentes instituições federais do Estado de Minas Gerais delineada por 11 universidades: UNIFAL, UNIFEI, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, UFV, UFTM e UFVJM; em que investigarei os processos de formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nessas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse conjunto de instrumentos para coleta de dados serão incluídos também: entrevistas, questionários e observações.

Ainda nessa direção, serão analisadas as fichas das disciplinas ofertadas, além do Plano Político Pedagógico (PPP) com sua respectiva grade curricular, para o entendimento das relações que as IES de Minas Gerais têm realizado para considerar a formação docente no ensino da LP como L2 visando à educação básica. A análise de conteúdo é explicada por Bardin (1977) como uma técnica de constituição de um corpus de documentos para os procedimentos analíticos. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é realizada em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados coletados, para inferência e interpretação destes.

Após o levantamento de quantos e quais cursos em Minas Gerais apresentam um enfoque no processo de formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, os coordenadores desses cursos e alguns professores da área serão contatados. A finalidade é aplicar os questionários e, se possível, desenvolver uma entrevista. Nesse caso, professores e coordenadores constituir-se-ão participantes dessa pesquisa, cujo número dependerá da quantidade de cursos que apresentarem enfoque em trabalhos voltados para a formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Sendo assim, como síntese da base de dados, espero ter: a) análise das fichas das disciplinas ofertadas, Plano Político Pedagógico (PPP) com sua respectiva grade curricular de cada curso destacado; b) análise dos documentos internos e externos das instituições pesquisadas; c) Legislação correspondente, d) análise das respostas aos questionários e às entrevistas.

A coleta e análise dos dados considerará, primeiramente, o levantamento das instituições cujos cursos tenham ações voltadas para a formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Considerando os cursos com as especificidades buscadas, a próxima etapa compreenderá a descrição do PPP enquanto metas a serem alcançadas no processo de formação desse profissional. Na sequência, analisarei a grade curricular e as respectivas fichas de disciplinas na busca por ações de formação na área da pesquisa, sendo essa análise respaldada pelo resultado da análise dos questionários e entrevistas.

Enfim, para descrever como tem se constituído o processo de formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nas instituições de ensino superior no âmbito federal do estado de MG, a metodologia a ser adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Como procedimento de análise será realizada uma pesquisa documental, a partir do levantamento feito em documentos internos das instituições pesquisadas (PPP, Grades curriculares, Fichas de disciplinas etc.), documentos externos (Leis, decretos, portarias etc.) possibilitando uma avaliação mais objetiva dos dados complementando outras informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas que serão aplicados.

4 Considerações finais

Retomando os objetivos da presente pesquisa, ainda em estágio inicial, proponho investigar como se tem constituído o processo de formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para atuar no âmbito do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. A proposta de levantar quais cursos e/ou disciplinas de formação de professor de Língua Portuguesa têm ênfase no ensino de segunda língua para surdos na perspectiva dos multiletramentos, se deve ao fato de entender que esse processo pode favorecer a aprendizagem de tais estudantes, pautado em suas especificidades linguísticas.

A discussão apresentada neste artigo visa abrir diferentes possibilidades para estudos e pesquisas futuras com enfoque na formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos no âmbito dos multiletramentos. Como contribuição dessa pesquisa, acredito que será necessária nos cursos de formação de professores, uma vez que é uma importante temática que precisa ser discutida especialmente no que se refere ao ensino de línguas para alunos surdos. Tais considerações são de suma importância para a formação docente no intuito de propor reflexões que possibilitem uma nova maneira de ensinar línguas para os alunos surdos, fora a perspectiva que desconsidera a surdez como uma diferença linguística.

Ao discorrer sobre os reveses dessa pesquisa, é relevante considerar sobre a tímida atenção das pesquisas no que tange à formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos na perspectiva do multiletramentos. Retomando os pressupostos teóricos de Nogueira (2014) o processo de ensino e aprendizagem fundamentado na ótica dos multiletramentos pode apresentar diferentes possibilidades de interação entre textos, imagens, sons e outras semioses. Uma vez que essa pesquisa se propõe a investigar as questões supracitadas, no bojo de suas discussões, a temática sobre formação de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos carece ser melhor trabalhada a fim de propiciar aos docentes um direcionamento nos processos educativos, amenizando esse vácuo que demanda investimentos de pesquisas futuras.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília – DF.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 01 out. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 01 out. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 19)
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. SEESP/SEED/MEC, Brasília – DF, 2007.
- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandfe.pdf Acesso em: 01 out. 2019.
- FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue de surdos. In: BERBERIAN, A.P; MASSI, G.; ANGELIS, C. C. (org.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- FERREIRA, L. **Aquisição de Português Escrito por Surdos**. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.
- GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital – ETD**. Campinas, vol.7, n.2, p.110-122, 2006.
- GODOI, E. Atendimento Educacional Especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. In: **Seminário Nacional de Educação Especial**, 8., 2019. Uberlândia. Anais... Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

- KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: um busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R.L. (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.
- LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1982.
- MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009.
- McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.
- MOURA, D. R. **Libras e leitura de Língua Portuguesa para surdos**. Curitiba: Appris, 2015.
- NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII: 19-45. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014.
- NOGUEIRA, A. S. “**O surdo não ouve, mas tem olho vivo**” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269526> Acesso em: 01 out. 2019.
- QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.
- SKLIAR, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos, *in*: Silva, S., Vizim, M. (orgs). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Mercado de Letras: Campinas.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.