

Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras

Practices and political Portuguese Language teaching for deaf users of Brazilian Sign Language

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado¹
Leonardo Lúcio Vieira-Machado²

Resumo: Nossa experiência ao conviver com os surdos e suas questões com a Língua Portuguesa faz-nos defrontar com falas como: *eu não sei palavras. Quero aprender palavras.* Então, nos perguntamos: o que é aprender palavras? Assim, a proposta deste texto que é parte de uma pesquisa maior, é trazer uma reflexão sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por esses indivíduos a partir de textos em Língua Portuguesa. Todavia, o fato desses indivíduos serem usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) gera dificuldade nos professores ao terem que lidar com as modalidades dessas línguas no ensino de Língua Portuguesa como língua adicional. Num primeiro momento iremos discutir os investimentos do Estado por meio das legislações no ensino de LP para surdos e finalizaremos com a exposição de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como L2 a partir da exposição de uma das aulas descritas na pesquisa

Palavras-chave: Surdos. Educação Bilíngue. Leitura. Ensino de LP para surdos.

Abstract: Our experience in living with deaf people and their issues with the Portuguese Language makes us confront lines such as: I do not know words. I want to learn words. So, we wonder: what is to learn words? Therefore, the goal of this text is a reflection on the production of meaning in the undertaken reading by these individuals from texts in Portuguese Language. The fact that these individuals are Brazilian Sign Language (Libras) users, creates difficulty for teachers such as having to cope with the modalities of these languages when teaching Portuguese Language as L2 for the deaf. At first we will discuss the State investment through legislation on teaching PL for the deaf and conclude with strategies to teach Portuguese Language as L2 by describing one of the classes outlined in the research.

Keywords: Deaf people. Bilingual Education. Reading. PL teaching for the deaf.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: lumatosvieiramachado@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: lucio.leo@gmail.com.

Introdução

Professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de ensinar a escrita de uma língua oral-auditiva para alunos cuja percepção e comunicação não se dão por essa via e sim pela interação espaço-visual. *Preciso aprender palavras*, frase que ressoa constantemente nos discursos daqueles sujeitos surdos com os quais convivemos em diversos momentos da vida. Sendo os surdos usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, perguntamo-nos sobre como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos numa língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa.

Assim, este texto, que é um recorte de uma pesquisa maior³ tece sua argumentação com o objetivo de defender a tese de que é possível trabalhar com a construção de sentidos na leitura dos signos em LP, feita por surdos, usuários da LS, pelo viés da semântica da enunciação.

A construção de uma proposta de ensino sob essa perspectiva não é tarefa fácil, primeiramente porque significa romper com uma perspectiva formal de linguagem que prevê que os significados sejam relativamente estáveis e de fácil apreensão; depois porque lidar com a instabilidade do significado, com a fluidez dos sentidos, dentro das salas de aula, não é tarefa das mais simples, principalmente com a realidade das escolas brasileiras. (ABRAHÃO, 2014, p. 380)

O resultado dessa pesquisa se dá a partir das anotações, diários de campo, discussões feitas em 25 aulas (com duração de 2 horas cada) de Português ministradas a uma totalidade de 25 sujeitos surdos adultos (com ensino médio ou ensino superior em andamento ou concluídos). Cada encontro foi parte de um projeto de uma empresa de produtos alimentícios, do Estado do Espírito Santo, para capacitação de funcionários surdos, em parceria com a uma instituição de ensino superior.

Para a pesquisa em si, foram analisadas cinco aulas de leitura e produção de textos realizadas pelo próprio pesquisador com o grupo de alunos surdos. Para este artigo, vamos recortar uma das aulas.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo abordará no segundo capítulo, a discussão teórico-metodológica e política do ensino de LP para surdos usuários de LS e no terceiro, as práticas de ensino de LP a partir de planos de aula e descrição da mesma.

³ A pesquisa tem seu resultado registrado na dissertação de mestrado intitulada: “Produção de sentidos da língua portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais”. Pode ser encontrada no seguinte link: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1662>.

Ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos: um desafio da educação bilíngue do nosso tempo

A partir da afirmação do título: “Preciso aprender palavras”, podemos nos perguntar sobre quais expectativas temos visto os alunos surdos depositarem em torno da LP. Quais expectativas socialmente os mesmos têm acompanhado a ponto de enxergá-la como algo da ordem do impossível, do complexo e difícil?

Este trabalho tem o objetivo de, a partir de estratégias de ensino de LP como L2 ampliar a condição de leitura/escrita dos indivíduos surdos pesquisados. Ainda que se trate de uma metodologia que opta pelo trabalho com a leitura pelo próprio ato em si e seu potencial metafórico e não com a linguagem referencial, a ideia é garantir que, com toda a discussão do texto em Libras, tendo em vista que os alunos a utilizam como língua principal de comunicação, os mesmos pudessem levantar suas hipóteses a partir da ampliação de repertório lexical da Língua Portuguesa para produção de sentidos.

Vale resgatar aqui que a prática pedagógica adotada tem base na Abordagem Comunicativa. Esta foi escolhida como estratégia de ensino porque constitui o texto como ponto de partida e faz uso das experiências e conhecimentos dos alunos a aprendizagem, favorecendo o estabelecimento de objetivos para cada aula.

Escolhemos a Abordagem Comunicativa como estratégia de ensino porque se fundamenta no princípio pragmático-funcional, no qual o texto (oral e escrito) se constitui no ponto de partida e faz uso das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz para a aprendizagem, com foco no grupo de alunos em questão. De acordo com Schneider (2010), Abordagem Comunicativa tenta responder: o que este grupo precisa saber para se comunicar na língua alvo? Daí, os objetivos para cada aula são estabelecidos.

Ainda segundo Schneider (2010):

Entendemos que as aulas interativas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andamentos e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajuda-lo a seguir quando titubeia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando o aluno fala a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e retraídos, e por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem

que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e aluno), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social. (SCHNEIDER, 2010)

Todas as estratégias descritas por Schneider (2010) foram utilizadas nas aulas/encontros. A preocupação em dar leveza às aulas de Língua Portuguesa tinha como objetivo principal a aproximação dos sujeitos surdos com o texto dar ao aluno a possibilidade de desconstruir os conceitos pré-estabelecidos sobre a língua. Decidimos mostrar o prazer da leitura e a partir daí, trabalharmos com aspectos mais pragmáticos da língua através da produção de sentidos.

Trabalhar com o ensino de LP pelo viés da semântica foi um desafio, afinal, romper com uma perspectiva estrutural da língua no ensino de LP para surdos não é tarefa das mais fáceis. A relação dos surdos com a língua na perspectiva estrutural é de simples adaptação a uma linguagem posta como única possível. E concordamos com Abrahão quando a mesma afirma que: “trabalhar as relações de significação a partir de conceitos pré-fixados, herdados, estáveis, já estabelecidos pela sociedade, pode levar os indivíduos a posturas bastante comprometedoras na sua relação com a realidade” (ABRAHÃO, 2014, p. 381).

Separar um tempo diferente do tempo sem cobranças para experimentar palavras desconhecidas foi a grande ferramenta: sem nota, sem certo ou errado, apenas experimentando a língua.

A proposta desse trabalho foi de possibilitar ao aluno surdo um contato com a Língua Portuguesa sem obrigação, mas por vontade, para que pudessem entender a beleza de poemas quando estivessem diante de um. Que se emocionassem, com a alegria, com a dor, com o desejo, com a saudade que os textos escritos podem dar ou provocar, ainda que numa segunda língua (ou principalmente por isso). Para que pudessem compreender a leitura de um texto pelo prazer da leitura.

A medida que as aulas avançavam notamos, pela participação dos alunos, que a questão do enunciado (o que é dito) não é alcançado por eles. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Assim podemos perceber que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla. E que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e acesso ao texto de forma

completa e também discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e localização dos signos numa frase e num texto.

Os indivíduos da pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa

Numa conversa inicial, logo no primeiro dia de aula, vários alunos relataram da dificuldade que tiveram em seu período escolar com as regras da Língua Portuguesa. Não compreendiam conceitos de palavras nem de suas morfologias, que ora eram usados em uma sequência e estavam certas, ora eram usadas em outra e estavam erradas.

Por virem de um histórico de ensino da língua escrita via gramática (e num período em que não havia condições para uso da Libras nas escolas, seja por ausência de políticas públicas, práticas de ensino ou profissionais conhecedores da língua de sinais), seu entendimento e aprendizagem de Língua Portuguesa pautou-se na orientação “escolaresca” de “certo”, “errado”, “ganhar ponto”, “perder ponto”, sem de fato compreender o sentido do que se lê ou escreve.

Como dito anteriormente, os alunos deste grupo concluíram o Ensino Médio, sendo que alguns ingressaram no ensino superior e outros chegaram a concluir a faculdade, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Segundo Lopes (2006):

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na Língua Portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem.

A prática da aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de memorização de palavras e conceitos únicos é muito comum no processo de alfabetização dos indivíduos surdos reduzindo assim a Língua Portuguesa a um conjunto de palavras e frases.

Vieira-Machado (2013) afirma que quando o foco da educação dos surdos passa a ser a Libras, mesmo que seja para atender a uma política linguística afirmativa, um grave perigo pode emergir: reducionismos na história das conquistas surdas. Esse reducionismo passa a existir quando tudo se torna mínimo como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades surdas, capacitar “minimante” os intérpretes de Libras, os professores especialistas etc. Com esses cursos “corriqueiros” acredita-se que seja possível a existência de

um professor “capacitado”, ao lidar com o indivíduo surdo na sala de aula, onde “minimamente”, terá condições de ensinar aquilo que é papel primordial da escola: os conteúdos. Onde “minimamente”, o intérprete será capaz de interpretar e “minimamente” o professor especialista poderá se comunicar no atendimento educacional.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos. (GUEDES, 2009, p. 38)

Compreendendo que a discussão da educação de surdos passa pela educação especial, que as produções sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos se encontram nesse campo, torna-se fundamental abrir um pouco do espaço desse trabalho a fim de localizar discursivamente os indivíduos dessa pesquisa.

Políticas educacionais e sua relação estrita com o ensino de LP

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas vêm ganhando espaço com a legislação específica que ainda colocar o lugar as línguas numa perspectiva bilíngue. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais frente a essas políticas linguísticas manifestadas com a aprovação da comunidade surda.

O decreto 5.626/2005 traz a tona, profissionais que passam a fazer parte do cenário educacional do indivíduo surdo numa perspectiva bilíngue: o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais e o professor de português como segunda língua. Segundo Vieira-Machado (2013), mesmo que a atuação desses profissionais nos espaços escolares seja emergente, a formação inicial dos mesmos na perspectiva bilíngue torna-se um grande desafio.

A perspectiva bilíngue é assumida como possibilidade pela Lei de Libras 10.436/2002 e pelo decreto 5.626/2005 quando em seu teor define que o português não pode ser substituído pela Libras caracterizando-a como língua adicional e alocando a Libras como língua nacional. A ideia da condição bilíngue do indivíduo surdo está relacionada a Libras como língua de instrução e português na modalidade escrita como segunda língua.

Segundo Lopes (2007) a educação bilíngue para surdos orienta-se por dois eixos: o bicultural e o bilíngue. A condição bilíngue do surdo é caracterizada pelo domínio do português escrito e não do português oral.

A proposta bilíngue pressupõe o domínio de duas línguas, em qualquer modalidade que elas possam ser articuladas. No entanto, no caso dos surdos, há o domínio da língua de sinais, porém não há a fluência na Língua Portuguesa. [...] se ser bilíngue exige o domínio em qualquer modalidade em que uma língua é expressa, as propostas de educação bilíngue estão sendo estruturadas de forma equivocada. (LOPES, 2007, p. 69).

A ideia de que os professores estão capacitados para lidar com o indivíduo surdo na escola passa a ser uma verdade e uma realidade. Por isso, de acordo com Lopes (2007, p. 82):

As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos. Mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre a surdez, surdos e educação, parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nossos controles. O que parece estar sustentando essa aceleração da divulgação da Libras [...].

Um dos principais desafios do nosso tempo é diante das perspectivas de formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite a Libras e uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que agora passa a ter visibilidade grande no projeto de inclusão da “diversidade” na escola e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente.

O atendimento educacional especializado e o decreto 5.626/2005: pontos de tensão e convergência no ensino de Língua Portuguesa

A discussão sobre como o atendimento aos indivíduos surdos para o ensino de Língua Portuguesa tem sido tema das leis federais. Portanto, antes de fazermos alguns apontamentos, selecionamos alguns trechos da lei e do decreto federal que tratam dessa questão.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. *Parágrafo único. A Língua Brasileira de*

Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (grifo nosso. Lei 10.436/2002).

Art. 13. **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. Parágrafo único. O tema sobre a **modalidade escrita da Língua Portuguesa** para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e **também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos**; VI - **adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa**;

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e **o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua** para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (Decreto 5.626/2005)

O objetivo de compilarmos diversos trechos da legislação federal específica sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é mostrar que há um investimento do governo federal para determinar as bases de uma proposta bilíngue onde o Português assume o papel e o lugar de segunda língua para o indivíduo surdo. Compreendendo que a discussão aqui não diz respeito ao tempo de aquisição das línguas, trataremos essa posição de segunda língua (L2) numa perspectiva metodológica de ensino da mesma.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Mesmo prevendo que a condição para a inclusão dos indivíduos surdos requer que todos os professores conheçam e usem a Língua de Sinais deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.

Ao ser determinado que as políticas para a inclusão de pessoas com deficiência incorporassem o indivíduo surdo como parte atingida por elas, o foco em Libras como aspecto fundante da inclusão do surdo permanece e é reiterado e ainda nessa perspectiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008). No material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português.

O AEE para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. De acordo com o documento oficial, o ensino de Língua Portuguesa:

[...] deve ser desenvolvido por um professor, **preferencialmente**, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. (MESC/SEESP, 2008. Grifo nosso).

Vale ressaltar que os professores de Língua Portuguesa das escolas regulares desconhecem a condição de L2 para os indivíduos surdos e a realidade de que o intérprete de Libras pouco ou nada contribui para as aulas de Português dependendo do que é cobrado e ensinado pelo professor. Pode se perceber que com o indivíduo surdo sendo incorporado pelas políticas de educação especial, a Libras não é prioridade na formação do professor de LP que o atenda no contraturno, exigindo apenas que o mesmo “acredite na proposta”. Colocando ainda em pauta que o professor que atenda o aluno surdo não seja formado em LP caso seja necessário. E no texto do documento oficial, não fica claro sobre quais mudanças a este se refere deixando margem para que práticas diferenciadas, porém muitas vezes equivocadas possam ser exercidas no atendimento.

Na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado o aluno surdo deve ser capaz de desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, “para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. (MEC/SEESP, 2008, p. 38). Para que esses objetivos sejam alcançados, a sala de recursos para o AEE em Língua Portuguesa deverá ser estabelecida didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa. Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação. Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes. (MEC/SEESP, 2008, p. 39)

Com a ênfase dada o tempo todo para as imagens como recurso, pode-se passar equivocadamente de que a Libras não é o principal canal de comunicação e de produção de sentidos haja vista que se a LP deve ser metodologicamente ensinada como L2, a Libras então passa a ser a L1. Inclusive, essas assertivas do documento oficial pode dar margem a um ensino equivocado de palavras e conceitos únicos para as palavras causando um prejuízo difícil de resolver na aprendizagem das palavras de forma polissêmica. A ênfase nos aspectos gramaticais também pode passar a ideia errada sobre a própria Língua Portuguesa como algo inacessível para os surdos conforme os relatos variados dos indivíduos dessa pesquisa.

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo à língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal. (MEC/SEESP, 2008, p. 40).

O aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa estrutura-se a partir da combinação de vocábulos que conectados corretamente dão sentido: palavras combinadas formam frases; frases conectadas formam orações; orações transpostas por meio de conectivos formam períodos e assim por diante, até chegar ao texto. Assim, se inicia o trabalho com os alunos, paralelamente à ampliação do vocabulário, a elaboração de tópicos frasais. (MEC/SEESP, 2008, p. 42).

Mais uma vez, de acordo com o documento oficial, a ênfase está no ensino gramatical da LP a reduzindo às análises morfológicas e sintáticas sem levar em conta a polissemia das palavras. Quando o documento compara os indivíduos surdos aos ouvintes, claramente os coloca em situação de inferioridade na aquisição a LP e não coloca o uso da Língua de Sinais como potência nas interações das aulas de português. Esse é um dos efeitos negativos de pautar a discussão no campo da educação especial, dos indivíduos surdos como indivíduos com deficiência sem levar em conta de forma pedagógica o indivíduo bilíngue e bicultural que o mesmo é. Não levar a sério o uso da LS nas interações nas aulas de LP, na formação do professor que trabalhará com este aluno no ensino de LP, o tornará constantemente em indivíduo incluído, porém em condição inferior no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular.

Todas essas prerrogativas dão margem para uma grave deficiência tanto na metodologia do ensino de LP quanto na aquisição do mesmo pelo indivíduo surdo. Dão

margem inclusive para práticas comuns impostas pela realidade acima e que em nada contribuem para a aprendizagem da LP: a cópia (“cola”) do texto de um amigo ouvinte em sala de aula, o repassar do quadro para o caderno para que esse ficasse completo (e sem sentido), ou mesmo a eterna “muleta” da família, que fazia os exercícios pelo surdo sem que esse tivesse explicação ou pudesse acompanhar o raciocínio da leitura ou escrita (ausência de autonomia).

Quando o intérprete de Libras entra em cena, sua atuação torna-se atraente para a visibilidade das práticas inclusivas. A sua presença nas aulas de LP na sala regular não é suficiente para a aprendizagem do indivíduo surdo justamente porque essas aulas, direcionadas aos alunos ouvintes enfocam a LP como L1. E a metodologia de ensino de LP como L1 não é adequada para o aluno surdo.

Dadas as situações acima descritas incluindo as reclamações dos indivíduos surdos em relação a aprendizagem da LP como alguns mais velhos da turma, por exemplo, queriam aprender Língua Portuguesa simplesmente porque passavam por constrangimento quando seus filhos, ainda no Ensino Fundamental, traziam dúvidas de exercícios e eles (pai ou mãe) não sabiam ajudar. Disseram ser pior quando esses filhos sabiam dos sentidos dos textos e palavras e eles próprios (pais, mais velhos) não sabiam, e tinham que recorrer a uma criança para que lhes explicassem, pois apesar de terem passado pela escola, não aprenderam a ler ou escrever.

Destarte, diante dessas condições, decidimos investir na leitura de textos de fato, com os quais eles têm contato, mas não absorvem ou simplesmente ignoram sua leitura por considerar quase impossível de se compreender os signos linguísticos. Assim, além de se desprenderem do significado único por palavra, aprenderiam mais do léxico do Português e várias possibilidades de sua aplicação.

Portanto, respondendo a toda essa discussão, propomos, dentre as cinco aulas analisadas na pesquisa, a descrição de uma aula para este artigo. As aulas foram organizadas em três momentos (início, desenvolvimento e desfecho), nos quais são previstos os conteúdos ministrados, os objetivos da aula, a metodologia utilizada e os resultados esperados. A ideia é propor práticas de ensino de LP como L2 levando em conta a LS como L1 e base para as interações entre os alunos e o professor. Bem como o pouco ou quase nenhum investimento em imagens que possam traduzir apenas um sentido para as palavras destacadas pelos próprios alunos nos textos (que se torna diferente da proposta de ensino de LP dos documentos oficiais que privilegiam a gramática e partem da palavra para chegar ao texto).

A análise terá em vista o objetivo adotado na pesquisa: a produção de sentido dos alunos surdos em salas de aula de Língua Portuguesa.

A prática da aula em si: “O Doce Veneno do Escorpião”

O texto de Bruna Surfistinha foi escolhido por ser do tipo narrativo, em primeira pessoa, e segue o gênero diário pessoal. Apesar dessas características, a motivação maior foi proporcionar à turma o contato com um texto não convencional em sala de aula, com traços frequentes de erotismo e pertinente a uma realidade pouco midiaticizada: o dia a dia de uma garota de programa.

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 5	Saudação; cópia do texto no quadro.				
	Explicação que o texto daquela aula era para adultos.		- Identificar signos denotativos		- Aprender que a vida que qualquer pode ser registrada (por escrito) na internet e em forma de livro.
	Desenvolvimento				
	Perguntar se conheciam os signos linguísticos “escorpião” e “garota de programa”	- Conotação / Denotação	- Identificar signos conotativos	- Perguntas por possibilidades de sentido.	- Entender que há diversos tipos de leitura, conforme o interesse de cada leitor.
	Leitura e interpretação do texto.	- Entrelinhas (implícito / pressuposição)	- Identificação de signos do cotidiano	- Leitura e interpretação	
	Desfecho				
	Explicar quais outros signos conhecem para garota de programa e o porquê do título do livro (O Doce Veneno do Escorpião): construção de sentido.	- Linguagem erótica	- Conhecer possibilidades de leitura adulta		- Entender que todos são livres para ler e escrever.
	Encerrar atentando todos para a responsabilidade de relacionamentos seguros.				
<p>Texto utilizado:</p> <p>Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show. Alguns foram alunos brilhantes. (Bruna Surfistinha. "O doce veneno do escorpião: diário de uma garota de programa")</p>					

Início

A aula teve início com cumprimentos rotineiros e perguntas sobre a semana que havia se passado. Feitos os contatos triviais perguntei se eles sabiam o que era “literatura adulta”. As primeiras hipóteses entendiam como “adultos lendo” ou “adultos que leem”, mas refiz a pergunta inserindo o sinal de “pertencer”, ou de ser “próprio de” adultos. As hipóteses seguintes foram de que era literatura difícil, que criança não entenderia, por causa das palavras. Eu confirmei que em parte estava correta a construção de sentido, e que havia leituras com palavras só de adultos, que não combinavam com crianças.

Perguntei que palavras que crianças não podiam ver, que só adultos poderiam ler. E eles disseram “palavrão” (sinalizando alguns exemplos), “sacanagem”. Eu expliquei que havia livros que traziam textos sobre sexo e sedução, e que livros assim eram conhecidos como “literatura adulta”. Um aluno perguntou se tinha a ver com “filme adulto”, e eu respondi que sim, que o contexto era o mesmo, mas que o filme mostra imagens ao passo que na leitura as palavras sugerem imagens no pensamento. A expressão dos alunos ia mudando conforme o assunto avançava, porque uns sentiam vergonha e outros se mostravam mais animados com a conversa. Então eu mostrei a capa preta do livro “O Doce Veneno no Escorpião”. Pedi que copiassem o trecho transcrito no quadro e que juntos fariamos a leitura de um livro para adultos.

Desenvolvimento

Copiado o texto, pedi para que me explicassem sobre o título e a autora do texto. Todos compreenderam que “Bruna” era o primeiro nome dela, mas ficaram em dúvida quanto ao “Surfistinha”, pois não reconheciam esse sobrenome. Perguntei se sabiam o que era “surf”. Um dos alunos respondeu com os sinais de “praia” e “ficar em pé na prancha”, os demais fazem expressão de lembrança acionada. Todos cientes do esporte, indiquei com o sinal de pessoa aquele quem pratica surf, cujo nome é “surfista”. Mais uma vez fizeram expressão de reconhecimento e de lembrança confirmada. Dois alunos fizeram configuração da mão em Y, comum entre os surfistas⁴. Perguntei o que era o sufixo “-inha”, e pra que servia. Uma aluna fez os sinais de “pequeno” e de “baixinho”. Logo a turma concluiu que surfistinha era um pequeno surfista. Ao apontar o nome Bruna novamente, perguntei se tal surfista era homem ou mulher e disseram que era mulher.

⁴ No Brasil o gesto (punho fechado com dedos polegar e mínimo em riste) é conhecido como “Hang Loose”, por conta do desenho desta configuração de mão ser logomarca de uma empresa de *surfwear* homônima.

Abordei o título do livro de trás para frente. Perguntei o que era programa, e me disseram sinais de organização, lista, programação de televisão ou de missa. Confirmei que todos estavam certos, até que uma aluna fez os sinais de “horário” e “agenda”. Eu disse que ela estava mais correta com o contexto da autora. Ninguém teve dúvida de que garota se tratava de alguém do sexo feminino, mas não conheciam a locução “garota de programa”.

Eu perguntei por que uma garota precisaria marcar horário. Três alunas disseram que era “compromisso”, mas um aluno levantou a mão e fez sinal de “puta”. Perguntei como ele sabia disso e ele respondeu que era outro nome para puta, que havia muitos no jornal.

A turma esperava confirmação de minha parte e eu disse que ele estava certo. “Eu não sabia” foi a reação mais comum, seguida de risos. Então perguntei quais nomes eles conheciam para o sinal de puta, e disseram três: “piranha”, “prostituta” e “vagabunda”

Perguntei o que era a palavra “diário” e uma aluna respondeu “todo dia”. Confirmei, explicando que diário era o que Bruna Surfistinha escrevia no dia a dia da vida dela. Ficaram surpresos ao saberem que uma “puta” havia escrito um livro, e eu disse que qualquer pessoa poderia escrever um livro, e que aquele era ela contando da vida dela. Antes que lêssemos o trecho selecionado, perguntei por que no jornal e no livro as pessoas não usavam a palavra “puta”, “piranha”, “vagabunda” e “prostituta”. A hipótese foi unânime: “porque é feio”. E perguntei se “garota de programa” era bonito, e a resposta foi que nem sabiam que se chamava assim, ou “nunca vi” seguido de “primeira vez”. Um aluno usou o sinal de “disfarce”. Uma aluna disse: “os outros nomes são palavrões, e garota de programa não é”. Concluíram que “garota de programa” tinha respeito e discrição, enquanto os outros signos linguísticos traziam demérito.

Passamos à leitura.

Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show. Alguns foram alunos brilhantes. (Bruna Surfistinha. "O doce veneno do escorpião: diário de uma garota de programa")

Não reconheceram o nome Dante Alighieri, e expliquei que era um colégio famoso e caro, como o Leonardo da Vinci em Vitória. Com o paralelo, conseguiram seguir a leitura palavra por palavra. Perguntei das palavras “virgindades” e “desapareceram”. Reconheceram a segunda, mas não a primeira. Fiz o sinal de “virgem”, “nunca transou”, e entenderam, mas não fizeram relação com a perda da virgindade, mas sim com sumiço de uma pessoa. Expliquei que uma pessoa que era virgem tinha virgindade, e que após transar, não tinha mais: desapareceu a virgindade. Compreenderam.

Com a palavra moleque entenderam criança, e uma aluna lembrou-se do doce “pé-de-moleque”, e perguntou qual era a relação com criança. Eu devolvi a pergunta pedindo uma hipótese e ela disse que não tinha certeza, mas que o amendoim lembrava os dedinhos de uma criança. Eu concordei e acrescentei que crianças brincam de correr na rua, de jogar bola na lama, e ficam com os pés sujos, da cor do doce, o que poderia ser indicativo do nome. Ela concordou. Perguntei o sinal de “turma”, e fizeram o sinal de “grupo”. Eu disse que o grupo de alunos era menor de idade, e perguntei o que significava menor de idade. Um aluno respondeu: “18 anos para baixo”. Eu confirmei, acrescentando que a pessoa de zero a 17 anos era menor de idade, e de 18 para cima era maior de idade. Entenderam, e salientei: Bruna tinha 17 anos, mas já trabalhava na casa como prostituta. Perguntei se conheciam “orelhão”, apontando para minha orelha e abrindo os braços. Riram e disseram que era “telefone de rua”. Perguntei: “por que tinham medo da polícia?” e responderam “porque todos eram menores de idade, os alunos e Bruna”.

Perguntei o que era “entreaberta” e nenhum aluno reconheceu a palavra. Fui até a porta da sala e perguntei se estava fechada. Disseram que sim. Abri totalmente até a parede e perguntei novamente. “Aberta”. Deixei a porta pela metade e repeti a pergunta, e repetiram: “aberta”. Então fiz o sinal de “metade”. Fechei e fiz o sinal de “fechado”, abri até a parede e fiz o sinal de “aberta”, encostei (deixei no meio do caminho) e fiz sinal de “aberta pela metade”, perguntando em seguida qual era a palavra em português. Metade da turma respondeu apontando para o quadro: “entreaberta”. A outra metade fez expressão de “entendi”.

Perguntei por que a porta entreaberta era melhor que aberta ou fechada, e fizeram os sinais de “rápido”, “fuga”, “escapar” e estalar de dedos. Compreenderam a intensão do ato de deixar a porta entreaberta e do telefonema anterior.

A outra palavra que chamou a atenção foi “inexperiente”, que apareceu duas vezes. Escondi o prefixo “in-” com a mão, e duas alunas fizeram o sinal de “experiência” e “conhecer”, e quando revelei o prefixo novamente toda a turma fez “não tem experiência”,

“não saber” e “não conhecer”. Nesse momento tive que fazer relação das palavras com a inexperiência de todos os envolvidos: a narradora e os personagens. Apontei a idade de todos (12, 13, 14, 17) e perguntei se eram jovens ou maduros. Todos disseram “jovens”. Apontei a palavra “estranho” e a conclusão da narradora. Uma aluna concluiu antes dos colegas: “os meninos não sabiam nada na cama e ela sabia um pouco”. Eu confirmei e complementei que com os anos todos teriam mais experiência, mas que naquela idade todos eram “inexperientes”, apontando novamente para o quadro e a locução “na cama”. Compreenderam.

Perguntei sobre o “acabava sendo natural”, e um arriscou com o sinal de “costume”, “sentir” e “sabe já”. Confirmei. Perguntei sobre o sinal de “confessar”. Duas alunas fizeram o sinal de “confessionário” e eu perguntei o que era aquele sinal. Ambas me explicaram do padre na igreja católica, e perguntei qual era a relação do padre na igreja católica, do confessionário e da garota de programa. Não souberam responder.

Fiz o cenário do padre e da pessoa pedindo perdão, em seguida contando segredo, “pecado”. Comparei com os meninos chegando em particular no quarto e “confessando” segredo: “sou virgem”. A turma toda riu e alguns disseram: “vergonha”, “fingir que sabe, mas não sabe”. Eu confirmei que sim, que para os amigos deveria manter a imagem de “sabe-tudo”, mas confessa para ela que não sabe nada. “Pecado”. E ela guardava segredo de que era a primeira vez do rapaz e dava o perdão, como um padre. Os alunos se entreolhavam com expressão e sinal de “que legal”.

A “ligar o som” eu frisei que era comum entre ouvintes, mas perguntei que “show” era o que ela fazia, e algumas alunas fizeram o sinal de dançar e/ou classificador⁵ para “pole dance”. A turma concordou.

Para “alunos brilhantes” o sinal de “brilho” referente a “luz” foi unânime. Mas discordei e pedi que pensassem em outro significado para aquele significante. Não entendiam brilhante fora do referente “luz”, e dei um exemplo de alguém que sabia todas as respostas, que se destacava entre os demais. Usei o sinal de “fama” e fiz um paralelo com “luz” e “brilho”. Aí compreenderam o “brilhante” como alguém que “sabe tudo”. Então entenderam que aluno brilhante é aluno que aprendeu certinho. Para provocar, perguntei como um aluno seria “brilhante”. Responderam entre risos que é aluno que faz “sexo gostoso”. E fiz o sinal de “visto/correto”.

⁵ Classificadores são morfemas que caracterizam um objeto ou uma ação pelo seu formato, tamanho ou movimento, sem necessariamente serem vocábulos do léxico da língua de sinais.

Desfecho

Retomei o título do livro perguntando se eles reconheciam os signos linguísticos: “doce”, “veneno” e “escorpião”. Todos reconheceram os três, dando as definições de cada um isoladamente. Confirmei, mas pedi que dessem o significado do conjunto “O Doce Veneno do Escorpião”. Não conseguiram atribuir significado ao título. Duas alunas fizeram sinal de “não combina”, e outra do “difícil”. Comecei com escorpião, que haviam reconhecido como o animal e fizeram logo a junção com veneno. Perguntei como o escorpião usava o veneno, e responderam “picando com a cauda”. Três usaram o sinal de “perigoso” e “morte”. Perguntei se conheciam outros venenos e lembraram de “cobra” e “inseticida”. Confirmei e perguntei se eles já haviam tomado veneno. Riram e foram enfáticos no “não”. Perguntei se tinham como saber se o veneno era doce ou amargo, bom ou ruim. Disseram que não sabiam, mas devia ser ruim, pois matava. Lembraram-se do símbolo de caveira com ossos cruzados indicando morte. Eu perguntei: “que relação tem com a autora? Ela matava os clientes?”, e responderam que não. Então pedi para fazerem a relação do que ela fazia, se os clientes gostavam ou não. Disseram que fazia sexo, mas não conseguiam estabelecer relação de sentido. “Vou deixar vocês pensando, mas tem que ser rápido porque a aula vai acabar”.

Três minutos depois uma aluna começou a responder no local em que estava, e dado o raciocínio pedi que repetisse a resposta na frente da sala para a turma. Tímida, ela aceitou e pedi para que todos prestassem atenção.

E ela repetiu a resposta: “eu penso que é doce veneno do escorpião porque ela seduz o cliente, mas não faz isso de graça. No final ela só recebe o dinheiro e vai embora. Não tem romance nem relacionamento, é só o corpo. Se o homem quer mais, tem que pagar mais. Compara com um vício. O sexo pode ser comparado com algo bom e doce, mas a relação não existe, ela é prostituta, e o pagamento pode ser comparado a algo ruim, ao veneno”. Todos na turma entenderam e bateram palmas como os surdos fazem (sacudindo as mãos abertas, sem toque).

Uma aluna perguntou: “porque escorpião?”, e devolvi a pergunta e a hipótese foi que era o signo dela no zodíaco. Eu disse que não sabia, mas mostrei a contracapa do livro que vinha com uma foto da autora exibindo a tatuagem de um escorpião na omoplata. Fizeram relação com a imagem, mas valorizei a relação das palavras com a atitude, conforme a colega havia explicado (já que a construção de sentido inicialmente passou pela relação entre os signos linguísticos, e não com a fotografia).

Dei os parabéns pela leitura e encerrei a aula.

Considerações finais

A partir das discussões da aula, não consideramos possível fazer conclusões fechadas. O assunto não se esgota por aqui visto que ainda há muito a ser feito e a ser discutido na área do ensino de LP como L2 para surdos.

Na aula, percebe-se que ao desenvolver os sentidos do enunciado escolhido, os alunos surdos buscaram significados não mais a partir apenas o léxico. Mas a partir de outras possibilidades de uso das palavras.

Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação.

E que posturas comprometedoras temos visto nos alunos surdos em relação à LP? Nota-se, pela sua participação que a questão do enunciado (o que é dito) não é por eles alcançada. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e de frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Podemos desse modo, finalizar, porém, sem concluir que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla e que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e o acesso ao texto de forma completa, bem como discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e na localização dos signos em uma frase e em um texto.

Esta pesquisa permitiu-nos perceber que, quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido. Fica clara a necessidade de um mediador que domine as duas modalidades de comunicação (Libras e escrita de Língua Portuguesa) para que possibilidades de produção de sentido sejam convalidadas, notando-se uma constante incerteza, por parte do leitor surdo, sobre sua linha de raciocínio.

O processo de produção de sentidos foi resultado do histórico de contato com a L2 na escola: essencialmente referencial, ou seja, um signo para uma imagem ou um conceito. Essa leitura picotada da realidade textual gerou leitores defasados, com grande dificuldade de enxergar o texto como um todo e concentrando-se apenas em signos isolados.

Assim, usuários de uma língua espaço-visual podiam comunicar-se perfeitamente com o uso de sinais, porém, quando deveriam passar para a escrita de Língua Portuguesa o seu pensamento, o faziam “traduzindo” signo por signo, fora da semântica ou sintaxe necessárias para a coesão ou a coerência na L2. Com a leitura, ocorria o mesmo – signos como “rosa”, por

exemplo, eram imediatamente associados à cor e ao sinal em Libras, e não à flor de mesmo nome, apesar de próximo ao signo “perfume”.

As condições de leitura nas quais os surdos se encontravam era a herdada da escola: signos isolados e texto fragmentado conforme o nível de conhecimento e apreensão da L2. Em sala de aula, seguindo a proposta da pesquisa, foram trazidos textos que, inicialmente, seriam lidos pelos alunos, e, conforme as hipóteses, o(s) sentido(s) produzido(s) seria(m) confirmado(s) ou não.

A seleção de textos levou em conta a pluralidade de gêneros discursivos e, a cada aula, um gênero diferente ou recorrente no cotidiano era apresentado. A produção de sentidos foi percebida de acordo com a internalização da L2. Alguns alunos tinham mais experiência de leitura e participavam mais, com mais hipóteses e empiria. Outros até reconheciam o signo, mas confundiam-no com outros semelhantes devido à morfologia e à aparência do conjunto de elementos.

Referências

ABRAHÃO, Virgínia B. B. O ensino da semântica sob uma perspectiva enunciativa. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 379-390, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.**

GUEDES, B. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas de governam.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, M.C. **In/exclusão nas tramas da escola.** Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingência**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Educação Bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Orgs.). **Educação Especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per)Cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no estado do espírito santo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

Sobre os autores

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, com estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); graduada em Pedagogia pela UFES. É professora do Departamento de Línguas e Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Leonardo Lúcio Vieira-Machado ([Orcid iD](#))

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo; mestre em Estudos Linguísticos pela UFES; graduado em Letras - Português pela UFES e graduado em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas São Pedro (FAESA). É professor do Departamento de Línguas e Letras da UFES.

Recebido em agosto de 2019

Aprovado em fevereiro de 2020.