

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS ATUAIS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

OSILENE CRUZ

ROSANA PRADO

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Estudos sobre a educação de surdos e surdez vêm sendo amplificados nas últimas décadas, corroborando para a consolidação dos direitos da comunidade surda, principalmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão desse sujeito. Apesar desses avanços, percalços ainda são evidentes no que se refere ao ensino de língua portuguesa escrita, devido, principalmente, à limitação de estratégias do professor e do uso de material didático adequado para contemplar as necessidades do aprendiz surdo. Esta pesquisa, de cunho exploratório (GIL, 2002), propõe uma reflexão sobre a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil, destacando também questões referentes à educação inclusiva. A partir de pesquisas sobre inclusão, como Goldfeld (2002), ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos (QUADROS, 1996; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2014, entre outros), são apresentadas algumas propostas de ensino de leitura e escrita para surdos, elaboradas em uma perspectiva bilíngue de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo. Educação de surdos. Educação inclusiva. Leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

As atuais políticas públicas de educação na perspectiva da educação inclusiva orientam que alunos surdos estudem em escolas regulares, em salas de aula constituídas por alunos surdos e ouvintes. Documentos importantes sobre a Educação Especial evidenciam o reconhecimento e a implementação de ações voltadas para o atendimento das necessidades de alunos com características particulares em contextos escolares inclusivos e regulares. Entre esses documentos, destaca-se a Declaração de Salamanca, que consolida outros encaminhamentos sobre a mesma temática e recomenda o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, a partir de uma “Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994).

Pintor (2017) destaca que, desde a Antiguidade, as diferenças entre povos, raça, cor, língua, sexo, religião e cultura serviram para categorizar as pessoas em determinados grupos sociais. Apesar das diferenças serem constitutivas dos seres

humanos, ao longo do tempo as sociedades passaram a constituir grupos para aproximar ou excluir os indivíduos. No caso dos aprendizes surdos ou com baixa audição, a história nos mostra que o atendimento pedagógico foi atrelado à concepção da surdez como deficiência que os incapacitava para o desenvolvimento cognitivo e sua participação enquanto agente social.

Nesse sentido, não se pode negar que as sociedades estabelecem valores a serem alcançados para que um indivíduo se torne bem-sucedido, reconhecido e, até mesmo, aceito em seu grupo. Uma das formas de perpetuação dos valores e da cultura de um indivíduo consolida-se na escrita, sendo ela um marco de passagem da pré-história para a história, determinando, inclusive, uma nova fase da humanidade. Dessa forma, o domínio da habilidade de leitura e escrita passou a fazer parte do rol de valores desde a Antiguidade (BARBOSA, 1994).

De acordo com Barbosa (1994), a Suméria é considerada o berço da escrita e o primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid com a escrita do nome de um Rei, que pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 A.C. Desde seu surgimento, a escrita estabelece uma relação com a reprodução da fala. Na Antiguidade, o conhecimento era transmitido de maneira oral. Na Grécia e em Roma, boa parte da população dominava as habilidades de leitura e escrita, com grande ênfase à oralidade (BARBOSA, 1994). Esse destaque é confirmado pelo significativo desenvolvimento da oratória e pela importância do ensino por meio do diálogo entre mestre e aprendiz.

Pensando no destaque dado à oralidade ao longo dos tempos, a reflexão de Barbosa (1994), transcrita abaixo, é muito importante para pensar a respeito da educação de pessoas surdas:

Quem era o leitor da antiguidade? Esse leitor era, antes de mais nada, um **ouvinte**. As dificuldades de publicação e divulgação das obras escritas instituíram uma prática habitual de leitura: as recitações públicas. Nessas leituras públicas, realizadas pelo autor ou por um profissional da leitura, o povo tomava contato com as obras produzidas. A leitura em voz alta era a forma pela qual leitores e não-leitores se encontravam, para reconstituir o sentido do texto (BARBOSA, 1994, p. 97, grifo nosso).

Diante da citação, podemos refletir sobre o lugar que a leitura e a escrita ocupavam na vida das pessoas surdas desde a Antiguidade e seus reflexos na educação atual. Se o leitor era antes de tudo um ouvinte e, considerando-se as práticas de leituras públicas através das quais as pessoas tinham contato com as obras produzidas, pensamos que a surdez já era, por si só, fator de exclusão no que se refere ao acesso à leitura e escrita desde tempos muito remotos.

Soma-se a essa situação a preocupação de Gurgel (2007) de que, desde a pré-história, as pessoas com algum tipo de deficiência, congênita ou adquirida, eram toleradas na comunidade, desprezadas ou segregadas de diferentes maneiras. Sobre essa temática, Pintor (2017) afirma:

Aqueles que apresentavam comportamentos mentais bizarros e atitudes atípicas diferentes do seu grupo de origem eram vistos como doentes mentais, loucos, insanos, perigosos, e eram afastados do convívio com as outras pessoas tidas como sãs e normais. Além dos comportamentos diferentes, os indivíduos nascidos com deformidades físicas também eram alvo de morte, de abandono e de exclusão por diversas sociedades ao longo da história da humanidade (PINTOR, 2017, p.11).

Segundo Pintor (2017), juntamente com as reflexões dos pesquisadores anteriormente mencionados, as pessoas surdas, desde a pré-história, eram consideradas incapazes e, quando não sacrificadas, eram isoladas da sociedade. Se, por algum motivo, a pessoa surda não fosse sacrificada ou isolada, era excluída por não ter acesso ao “saber” que era transmitido, primordialmente, de maneira oral. Fica clara a marca deixada pelo passado na vida de pessoas que não tinham acesso à oralidade.

Ainda hoje, percebemos o quanto a leitura e a escrita são materializadas na sociedade como registros e reprodução da oralidade. Consequentemente, o não acesso à oralidade afeta significativamente a aquisição de conhecimentos valorizados socialmente. A partir dessa situação, podemos refletir: Que estratégias têm sido pensadas pelas escolas e pelos professores, voltadas para a superação da oralidade no aprendizado de alunos surdos? E também qual seria o papel da leitura e da escrita na educação de alunos surdos? Ou ainda, que caminhos têm sido pensados para formar alunos surdos, leitores e escritores, efetivamente letrados?

Neste artigo, buscamos refletir sobre essas questões relacionadas ao ensino e às práticas de leitura e escrita por alunos surdos, e sobre o desenvolvimento de letramento nesses alunos. Para isso, abordaremos questões históricas sobre a educação de surdos no Brasil, desde o século XIX, quando foi implementado no Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, considerado um centro de referência na área da surdez e da educação de surdos. Mostramos, também, as principais características de abordagens de ensino: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (Língua Brasileira de Sinais /Libras – Língua Portuguesa escrita), destacando as influências dessas abordagens no atual processo de aquisição de leitura e escrita de alunos surdos. Daremos enfoque à importância da Libras como primeira língua e ao processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua e da formação do leitor surdo.

Com relação à escolha metodológica, trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, tivemos a intenção de buscar amplamente as informações para refletir sobre o impacto da história na formação de leitores surdos.

Dando sequência a este artigo, na próxima seção será apresentado um breve histórico sobre a educação de surdos, com ênfase na sua implementação no território brasileiro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pensar sobre a educação de surdos no século XIX implica considerar o contexto histórico que envolve a organização do estado imperial. De acordo com Rocha (2008), a ideia de oportunizar a escolarização às camadas populares tinha também o objetivo de controlar a população. As escolas de primeiras letras foram criadas em meio a um ideário iluminista em que as elites se sentiam responsáveis por levar a luz e o conhecimento para uma população ignorante. A instrução proposta para as pessoas comuns não se comparava com a educação voltada às elites. As escolas de primeiras letras não tinham a intenção de continuidade no ensino secundário e superior, este destinado à aristocracia, e se apresentavam mais como uma maneira de controle popular do que propriamente de expansão do conhecimento.

Nesse contexto histórico do século XIX, E. Huet, uma das mais importantes referências para a educação de surdos no Brasil, vem marcar sua importância como personagem político e histórico, conforme Rocha (2010):

Em junho de 1855, Huet apresenta ao imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil e também informa de sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. (...) O novo estabelecimento, de natureza particular, mas com alguma subvenção imperial dentre outras, começa a funcionar no primeiro dia de janeiro de 1856, nas dependências do Collégio de M. De Vassimon (ROCHA, 2010, p.41- 42).

A vinda de Huet para o Brasil não só marcou o início da instituição de maior referência na educação de surdos em nosso país, o Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, como também contribuiu para o surgimento, séculos mais tarde, da Língua Brasileira de Sinais, que sofreu influência da Língua de Sinais Francesa. Huet foi um dos precursores para o uso da Libras em todo território nacional.

Apesar da difusão da língua de sinais e dos métodos gestuais que se espalharam pelo mundo no início do século XIX, os recorrentes problemas de aprendizagem dos surdos, não resolvidos pela corrente gestualista, foram incentivos para o surgimento de uma corrente denominada Oralismo, na Alemanha. O Oralismo, como verificado em Meireles (2010), é uma proposta pedagógica que defende o aprendizado apenas da língua oral. Dentro dessa proposta os sinais são terminantemente proibidos, acreditando que impedem a aquisição e o desenvolvimento da língua oral.

Os oralistas veem a educação de surdos como a retomada da faculdade de ouvir e falar. A surdez é considerada uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, pelo uso da prótese e por atendimentos especializados, com o objetivo de habilitar a criança surda para falar e interagir na sociedade através da língua oral, conforme Behares (1993, p.74), ao afirmar que no "Oralismo, a ênfase está colocada na língua oral em termos terapêuticos e não na transmissão de conteúdos culturais".

A proposta oralista não proporcionou desenvolvimento satisfatório aos alunos surdos, pelo contrário, manteve-os alienados e distantes das informações e das possibilidades de desenvolvimento, agravando a exclusão dessas pessoas e corroborando a ideia de surdez como deficiência. Como podemos observar em Soares

(2005), a experiência com o Oralismo ganha força no Congresso de Milão, em 1880, onde se reuniram professores de surdos e profissionais da área e decidiram excluir radicalmente a língua de sinais da educação de surdos, declarando a superioridade dos métodos orais de ensino. Esse pensamento dominou a educação de surdos por quase cem anos, com prejuízos significativos a essa comunidade. A oralização e a medicalização¹ da surdez forçaram os indivíduos surdos a se comunicarem e apreenderem o mundo por meio de mecanismos demorados e pouco significativos, o que resultou na falta de informações, no fracasso escolar, na falta de participação e na não atuação efetiva dos surdos na sociedade.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2006), em meados do século XX surgiram os movimentos de integração² e normalização³, introduzidos, originalmente, na Dinamarca, na década de 1960, refletindo um reconhecimento das potencialidades dos indivíduos com deficiência. A filosofia da normalização consistia em oportunizar ao indivíduo com deficiência as condições de vida o mais próximo possível das condições disponibilizadas aos indivíduos sem deficiência. Ao mesmo tempo, serviços e qualquer outra oportunidade para seu desenvolvimento que lhe fossem oferecidos deveriam apresentar o menor grau possível de limitação, intromissão ou desvio dessas condições de vida.

Ainda segundo Ferreira e Guimarães (2006, p.112), a ideia inicial foi “(...) normalizar estilos ou padrões de vida”. Entretanto, esse pensamento foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas com deficiência e o movimento de integração atuou com a ideia de que todos deveriam ter direitos, recursos e tratamentos iguais, o que acabou incorrendo em erro, uma vez que os indivíduos não são iguais. Sendo assim, os alunos submetidos à integração precisam demonstrar que são capazes de estudar em classes “regulares”. Os movimentos em prol da integração tiveram a intenção de impor aos indivíduos com deficiência os padrões educacionais estabelecidos pela escola para os alunos sem deficiência.

Na década de 60, nos Estados Unidos, Wilian Stokoe publicou o primeiro estudo linguístico sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), demonstrando que as línguas de sinais apresentam características equivalentes às das línguas orais. Esse estudo serviu de base para outras pesquisas que começaram a valorizar a língua de sinais. Com essa tendência, surge a proposta de Comunicação Total, no século XX, concomitante ao movimento de integração de pessoas com deficiência. Essa proposta pedagógica se apresenta em oposição à rigidez e aos princípios limitadores do Oralismo. O surdo não é mais proibido de utilizar a língua de sinais e a surdez deixa de ser vista como uma patologia. Essa filosofia defende o uso de uma multiplicidade de recursos como a língua de sinais, língua oral, códigos, pantomimas⁴, escrita, gestos naturais, treinamento auditivo, leitura labial, alfabeto manual, português sinalizado e qualquer outro recurso que facilite a comunicação e o desenvolvimento biopsicossocial do surdo.

Mesmo admitindo o uso de sinais, a Comunicação Total não reconheceu a língua de sinais como um sistema constituído por valores e regras gramaticais. Além disso, a língua não era utilizada de maneira plena e não tinha valor cultural reconhecido. O objetivo principal continuou sendo a aprendizagem da língua oral, sendo a língua de sinais e outros recursos apenas meios de priorizar a língua da maioria. Com a intenção

de promover a comunicação entre surdos e ouvintes a qualquer custo e, ao fazer uso de duas línguas simultaneamente, a Comunicação Total contribuiu para desestruturar ambas as línguas, causando conflito no desenvolvimento do pensamento de indivíduos surdos, o que se confirma nas palavras de Goldfeld (2002, p. 106) de que “Além das consequências no nível cognitivo, as interferências que uma língua provoca na outra podem causar dificuldade na aquisição plena das línguas separadamente”.

Na década de 80, no Brasil, as concepções de Educação Bilíngue para surdos começaram a chegar às escolas e a serem pesquisadas por profissionais como uma nova possibilidade para a educação de surdos. Aos poucos, estudos e movimentos educacionais constataram a necessidade de se entender o indivíduo surdo não mais como uma “orelha com defeito”⁵, mas como sujeitos detentores de uma língua, de uma identidade e cultura próprias. A surdez foi, lentamente, deixando de ser vista como uma incapacidade, para ser percebida como uma diferença linguística. O psicolinguista Behares (1993, p. 45) afirma que “A pessoa surda, por ter um déficit auditivo, apresenta uma diferença com respeito a um padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos da diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu”. Tal concepção mostra a mudança de concepção no que se refere à surdez, deixando de ser caracterizada como a *falta* para ser considerada uma *diferença*.

Atualmente, novas concepções se configuram no cenário de Educação Bilíngue para surdos. Ao discutir-se a surdez como uma experiência visual e diversa da experiência ouvinte, demarca-se a não necessidade de o surdo se igualar ao ouvinte, além de delimitar espaços e reafirmar, mais uma vez, a surdez como uma diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, segundo Meireles (2010), a Educação Bilíngue se afirma como uma proposta pedagógica que objetiva o desenvolvimento global do surdo por intermédio de duas línguas, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa escrita (L2).

A proposta de educação bilíngue orienta que, na comunicação com surdos, não devem ser usadas duas línguas ao mesmo tempo, para que não ocorra interferência da estrutura de uma língua sobre a outra. Ou seja, não é adequado falar e sinalizar ao mesmo tempo para que as estruturas das línguas não se misturem. Assim, o surdo deverá aprender as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), mas utilizando-as de maneira específica, garantindo a preservação da estrutura de cada uma. Para além da utilização de duas línguas, essa orientação pedagógica valoriza a cultura surda e os aspectos visuais como importantes elementos para se pensar a educação de surdos.

Atualmente, as políticas públicas orientam e investem na proposta inclusiva de educação para todos. Nessa perspectiva, alunos surdos e ouvintes estudam em uma mesma sala de aula, onde a língua utilizada pela maioria é a língua oral. Nessa proposta, dificilmente, os alunos surdos encontram acessibilidade linguística suficiente para um ensino bilíngue de qualidade. Embora se observem inúmeras discussões e investimentos em prol de uma educação inclusiva, percebe-se que o sistema e, conseqüentemente, as escolas não apresentam estrutura suficiente para atender a essa demanda. Como observado em estudos de Guarinello (2007) e Glat (2007), as escolas públicas regulares ainda não dispõem de profissionais, materiais, metodologias e estrutura pedagógica suficiente para atender às singularidades linguísticas e culturais dos indivíduos surdos.

Assim, sabemos que desde a década de 80, no Brasil, vem se consolidando uma proposta pedagógica que prioriza a educação de surdos mediada pelo uso de duas línguas e pelo reconhecimento da comunidade surda como minoria linguística, que pretende ser valorizada e respeitada em seus direitos linguísticos e culturais. No entanto, as políticas públicas, ao mesmo tempo em que orientam que alunos surdos devem ter acesso e garantia à educação bilíngue, investem na proposta de educação inclusiva, em que as escolas ainda não encontraram um caminho para atender a essas duas perspectivas.

Após apresentação das questões sobre a educação de surdos, na próxima seção abordaremos os principais aspectos relativos à língua de sinais, sua aquisição e importância enquanto L1 e língua de instrução dos sujeitos surdos.

LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA DAS PESSOAS SURDAS

A Educação Bilíngue para alunos surdos defende a aquisição da língua de sinais espontaneamente, em convívio com outros usuários dessa língua, de maneira não-formal e não-sistemática. Vale destacar que, por ser a primeira língua do surdo, contribui como suporte para a consolidação do pensamento, necessário à construção de uma identidade e à aprendizagem de outras línguas. Sem a primeira língua como instrumento necessário à formulação de hipóteses, questionamentos, problematizações e conclusões, o indivíduo surdo poderá ter dificuldades para assimilar outra língua. Uma vez adquirida a língua de sinais, esse indivíduo terá mais condições para aprender a língua majoritária de seu país, no caso a Língua Portuguesa, podendo haver a aquisição das duas modalidades: oral e escrita, dependendo da opção de educação bilíngue a que ele for exposto, como previsto no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL/2002).

A aquisição espontânea da língua de sinais possibilita à criança surda desenvolvimento sócio cognitivo equivalente ao da criança ouvinte. Ao ser exposta desde cedo a uma língua que lhe possibilite o desenvolvimento de construções e abstrações, a criança elabora conceitos e valores, o que evita o atraso de linguagem e de todos os danos que podem ser causados no desenvolvimento da percepção, generalização, formação de hipóteses, atenção, memória e, conseqüentemente, do desenvolvimento escolar, emocional e social.

As línguas naturais exercem a função não apenas de possibilitar a comunicação, mas também a de permitir ao indivíduo o desenvolvimento da linguagem, através da qual os pensamentos e sentimentos são expressos de forma planejada e organizada. Todo indivíduo desenvolve sua linguagem quando da interação e do constante contato com o meio no qual está inserido. Assim também ocorre com os surdos, que precisam conviver com outros usuários naturais da língua de sinais para que possam adquiri-la, utilizando-a como principal instrumento de construção e expressão do pensamento. Podemos entender melhor a relação entre pensamento e linguagem nos comentários de Goldfeld (2002), em referência aos estudos de Vygotsky e Bakhtin:

A linguagem possui, além de uma função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem, segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin, que afirma ser a linguagem, os signos, os mediadores entre a ideologia e a consciência (GOLDFELD, 2002, p.56).

Considerando essa perspectiva, o indivíduo surdo encontra-se prejudicado quando privado do acesso a uma língua natural. Os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda podem se agravar pela ausência de um instrumento que lhe possibilite contato efetivo com o meio no qual está inserida e não, como foi dito por muito tempo, devido a qualquer dificuldade cognitiva. A esse respeito, Goldfeld (2002) afirma que

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que essas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade em geral ainda não tem essa compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como incapaz (GOLDFELD, 2002, p.58).

Para a autora, a fase de aquisição de linguagem em uma criança é de vital importância para o seu desenvolvimento geral, não podendo ser negligenciada. Quanto mais demorada for a aquisição de uma língua, mais danos sofrerá o indivíduo.

Sendo assim, é importante a aquisição da língua de sinais pelos indivíduos surdos o mais cedo possível. Como a maioria desses indivíduos nasce em famílias de ouvintes, que pouco conhecem as comunidades ou instituições de surdos, configura-se uma responsabilidade ainda maior de a escola estabelecer compromisso com um ambiente favorável à aquisição da Libras. Alunos surdos dificilmente terão condições para a construção de conhecimentos na escola se não dispuserem de uma língua que lhes favoreça a constituição do pensamento.

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Nas últimas décadas, temos presenciado várias conquistas pela comunidade surda, entre elas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, materializado na Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esses documentos evidenciam o empoderamento dos sujeitos surdos enquanto cidadãos capacitados de estabelecerem comunicação e expressão utilizando-se um meio reconhecido e usado na sociedade brasileira. A Libras é reconhecida como primeira língua do sujeito surdo, passando a fazer parte dos currículos de cursos de Licenciatura e de formação de professores. Além disso, embora ainda tenha que melhorar muito, presenciamos a preocupação com a inclusão do aluno surdo em escolas bilíngues e inclusivas, com a obrigatoriedade de oferta das duas modalidades de ensino – LIBRAS/Língua Portuguesa escrita.

A Língua Portuguesa escrita na referida lei é elevada a uma importância significativa, pois, assim como acontece com a valorização e o reconhecimento da

Libras, a LP continua com um *status* de relevância. Então, a Libras é considerada a L1 do sujeito surdo e a Língua Portuguesa a sua L2. Essa orientação implica grande responsabilidade para professores e gestores preocupados e envolvidos com o ensino de LP, sendo esse ensino voltado para uma perspectiva bilíngue, ou seja, a Libras como primeira língua e a LP como segunda língua.

O decreto em tela refere-se a vários temas importantes sobre a integração e inclusão de alunos surdos em contextos escolares, tais como a formação de professores para a adequada atuação em sala de aula. No artigo 15, o documento destaca que "(...) 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". Analisando o conteúdo desse artigo, vale refletir sobre os três itens citados: na perspectiva *dialógica, funcional e instrumental*.

Por uma perspectiva *dialógica*, retomamos os pressupostos de Bakhtin (1932), embora não diretamente relacionados a textos sinalizados em língua de sinais, mas que destacam a conversação dos participantes em um fluxo dialógico e interativo. Para o linguista, o diálogo/a dialogia envolve qualquer espécie de transmissão discursiva. Dessa forma, pensamos que o ensino para surdos deve ser desenvolvido de forma interativa, dialógica, utilizando-se a Libras como L1 do aprendiz surdo e como a língua de instrução.

Por uma perspectiva *funcional*, interpretamos e recorremos aos estudos de Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (2004), que propõem o uso da língua de forma funcional, vinculado ao contexto de uso, à situação do momento do discurso. Nesse sentido, são importantes estratégias didáticas específicas visando ao ensino daquela variação linguística que será praticada socialmente. Não se pode esquecer de que a LP é a segunda língua e não sua primeira língua (Libras) e que o ensino da gramática tradicional, embora importante, na sua íntegra, pode não ser adequado para alunos surdos. Consideremos também que o sujeito surdo parte da configuração da Libras, uma língua viso-espacial, com regras gramaticais próprias e diferentes da Língua Portuguesa escrita, esta reconhecida como uma gramática oral-auditiva, com recursos gramaticais específicos de uma língua praticada por ouvintes e falantes.

O ensino da gramática normativa tem sido discutido por especialistas da área. Segundo Neves (1991), professores acreditam que sua função principal é levar o aluno a escrever melhor e que o uso da gramática tradicional deve ser bem pensado pelo professor. Para a autora, é importante a criação de material didático mais coerente com as expectativas atuais para o ensino gramatical. Essa perspectiva, portanto, se adequa ao pensamento das autoras deste artigo de que as práticas de ensino utilizadas com alunos surdos devem levar em consideração que o aluno deve ser estimulado a aprender conteúdos de Língua Portuguesa condizentes com suas necessidades enquanto agente social participante de uma comunidade.

Por fim, a perspectiva *instrumental* propõe a modalidade de ensino em que o foco concentra-se na motivação do aluno e do professor para o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as necessidades específicas do aprendiz, o domínio de habilidades pedagógicas que o preparem para a aplicação prática e o uso daquilo que

aprendeu. Nesse sentido, ao buscarmos a perspectiva instrumental, conseqüentemente, temos um caminho exitoso para o desenvolvimento do letramento.

Tendo como base o exposto nos parágrafos anteriores sobre a importância de se desenvolver o ensino de Libras e de Língua Portuguesa escrita a alunos surdos dentro de uma perspectiva *funcional, instrumental e dialógica*, partimos para uma reflexão mais detalhada sobre ensino de LP escrita, buscando enfatizar que todo e qualquer conteúdo a ser trabalhado com o aluno surdo deve levar em consideração a questão bilíngüe Libras/LP escrita, ou seja, é imprescindível a conscientização de que o ensino de LP é mediado pela Libras, a L1 do discente surdo e sua língua de instrução. Quadros (2006) sinalizou para a importância de uma questão mais abrangente na educação de surdos, ao destacar a temática da política linguística, propondo que

Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua. Nesse sentido, a política linguística é aditiva, ou seja, entende-se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural (...) (QUADROS, 2006, p. 144).

Além das questões apresentadas acima, é importante que o professor reconheça que a surdez/baixa audição não são entraves para a aprendizagem, pois o aluno surdo tem as mesmas condições e predisposição para aprender do que o aluno ouvinte, bastando que o professor utilize estratégias de ensino eficazes e adequadas, usando material didático autêntico, que contemple as necessidades desse aprendiz. Também é necessário pensar na existência de uma cultura surda, não totalmente atrelada à cultura ouvinte, e na conscientização de que o aluno surdo traz consigo um conhecimento prévio, que engloba outros tipos de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico e conhecimento linguístico. Nesse sentido, recursos visuais e estímulo à compreensão textual são primordiais, sendo os recursos imagéticos muito importantes (CAMPELLO, 2008), assim como os recursos tecnológicos e digitais, muitos dos quais são acessíveis aos aprendizes surdos, com a expansão da tecnologia digital.

Ultimamente, temos vivenciado uma era em que o ensino de Língua Portuguesa se pauta em gêneros discursivos, embora essa tendência seja mais recorrente no meio acadêmico. Entretanto, conforme aponta Lopes-Rossi (2011), fora do ambiente acadêmico o conhecimento sobre trabalho pedagógico baseado em gêneros discursivos ainda aparenta ser restrito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o uso eficaz da língua tem relação estreita com a participação do indivíduo em suas relações sociais, pois é através da língua que o ser humano se comunica. Verifica-se no referido documento a importância do ensino de LP baseado em gêneros, pois “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem (...)” (BRASIL, 1998). Este estudo, portanto,

corroborar o que prevê o documento, uma vez que é possível mostrar aos alunos as diferentes formas de texto, as situações comunicativas e os participantes envolvidos nas relações sociais.

Nossa experiência enquanto professoras de alunos surdos de vários níveis escolares – Educação Básica e Ensino Superior – comprovam o desempenho adequado dos aprendizes quando o ensino é realizado a partir da língua de sinais e da abordagem em gêneros discursivos, compreendidos e abordados a partir da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1992), como tipos relativamente estáveis de enunciados, com conteúdo e estilo recorrentes e produzidos de acordo com a necessidade humana, com os participantes envolvidos e com a intenção comunicativa desses participantes. Então, cada gênero discursivo tem sua estrutura e sua linguagem característica, que o diferencia de outro gênero discursivo.

Pesquisas recentes demonstram o empenho de pesquisadores em descrever estratégias para o ensino eficaz de LP para alunos surdos (KARNOPP, 2013; PEREIRA, 2014; CRUZ; ALVES, 2016; CRUZ; CARICARI, 2017). Esses estudos ressaltam a importância da Libras como L1 do aluno surdo, pensamento com o qual compartilhamos neste artigo, devido à importância da L1 no processo de ensino-aprendizagem de L2, como uma forma de valorizar e ampliar o repertório linguístico do aprendiz e seus conhecimentos prévios. A aprendizagem de LP, nesse sentido, passa a ser a consequência de um processo bem elaborado e de etapas de compreensão textual e expressão de significados em Libras para, posteriormente, proceder à produção textual de significados em LP escrita. Dessa forma, é importante levar em conta que ensinar LP para surdos demanda primordialmente o reconhecimento dessa língua como L2 e a Libras como L1 do aprendiz surdo.

A concepção de ensino valorizando a Libras foi apresentada por outros pesquisadores, dentre os quais Quadros e Schmiedt (2006), ao destacarem que o processo de alfabetização em segunda língua ocorre após o processo efetivo na primeira língua. As autoras mostram que “há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24). Segundo as autoras, “a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (ibidem).

Ao abordarem o ensino de LP nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as autoras supracitadas destacam a importância da Libras, citando a Lei 10.436 de 2002, que reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais, e que essa língua não pode substituir o português na modalidade escrita. Nesse sentido, as autoras apontam para a importância da Libras e para o reconhecimento de que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve-se ao fato de que todos os cidadãos brasileiros têm o direito de utilizar e aprender a língua oficial, importante para o exercício de sua cidadania. Sobre essa temática, Pereira (2014) revela que

O uso da língua de sinais contribuiu em muito para a aprendizagem dos alunos surdos, já que, por ser visual-espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Por meio dela, observou-se a ampliação do conhecimento de mundo e do

conteúdo escolar e, para os surdos, filhos de pais ouvintes, abriu-se a possibilidade de aquisição de uma primeira língua. No entanto, apesar dos efeitos positivos do uso da Língua Brasileira de Sinais na ampliação do conhecimento de mundo e de língua, não se observaram resultados significativos na compreensão e uso da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p. 145).

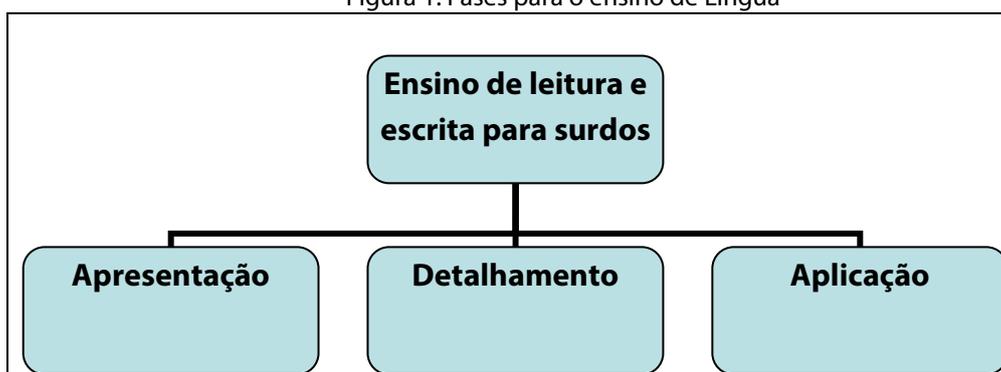
Karnopp (2012) propõe uma reflexão sobre aprendizagem de LP por alunos surdos, destacando a opinião desses alunos sobre a dificuldade em analisar e produzir textos escritos. A autora critica o descaso para com a língua de sinais, sendo silenciadas as “produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais” (KARNOPP, 2012, p.153).

Vale destacar a importância do ensino aos alunos surdos de forma que eles utilizem a língua como seres críticos, agentes sociais e participativos nos eventos sócio-comunicativos. Nesse sentido, o uso do conceito de letramento desempenha função primordial pelos docentes, como propõe Soares (1998).

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (SOARES, 1998, p. 36-37).

A partir das reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos e da importância do uso de duas línguas no processo de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa escrita), entendemos que o ensino de Língua Portuguesa escrita deve se pautar, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, seguindo uma sequência (RAMOS, 2004), conforme esquema a seguir:

Figura 1: Fases para o ensino de Língua



Fonte: Ramos (2004)

Tendo como base o que já foi exposto neste artigo, valemo-nos da proposta de Ramos (2004) sobre o ensino de línguas baseado em gêneros discursivos, a partir da concepção de Swales (1990) sobre gêneros e do que estabelecem os PCNs (BRASIL,

1998). A proposta em assunto ocorre em três fases: *Apresentação, Detalhamento e Aplicação*.

Quadro 1: Síntese das fases de ensino de gêneros discursivos

Apresentação	Detalhamento	Aplicação
Acesso às informações gerais sobre o gênero, como por exemplo, onde normalmente ele circula, qual é o seu objetivo ou propósito, os participantes desse evento comunicativo e suas relações e também os contextos onde o gênero é produzido e por que e produzido.	Identificação dos aspectos gerais e específicos do gênero, tendo como base a compreensão e produção geral e detalhada dos gêneros, questões relativas a aspectos léxico-gramaticais particulares do gênero, por exemplo, tipo de verbos, de palavras mais comuns, da estrutura desse gênero e seus significados.	Materialização do gênero, ou seja, tendo aprendido as características do gênero, por meio de retomada da ideia e do conceito como um todo, o aluno se apropria do seu conceito e pode produzi-lo efetivamente.

Quadro 1: Conforme Ramos (2004).

Neste artigo, por uma questão de limitação de espaço, limitamo-nos a apresentar as fases *Apresentação, Detalhamento, Aplicação*, tendo em vista que não é o escopo do trabalho ilustrar com atividades que contemplem as referidas fases. Vale ressaltar, no entanto, que o cumprimento das etapas deve ser realizado a partir do uso de gêneros discursivos (receita culinária, encartes de vendas, anúncios publicitários, tirinhas, manual de instruções, entre outros) e da língua de sinais como meio de comunicação que promove a leitura, a compreensão e a produção textual (em Libras e em LP escrita). Como se pode ver no Quadro 1, a produção de determinado gênero discursivo ou a produção textual efetivamente acontece na última fase, ou seja, após desenvolvimento de leitura – aspectos gerais e específicos do texto, que ocorre na fase de *Apresentação* e na fase de *Detalhamento* do texto (aspectos textuais e linguísticos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões estabelecidas, é possível perceber que, ao longo da história, os indivíduos com deficiência sempre estiveram à margem da sociedade e, conseqüentemente, do sistema de ensino denominado regular. Hoje, com as perspectivas da educação inclusiva, preocupa ainda o fato de que não basta incluir pela garantia da matrícula na escola. É necessário que se pense na singularidade de cada aluno surdo e como serão atendidas suas necessidades educacionais por parte dos professores e demais profissionais da educação.

Políticas públicas e legislações preconizam a Educação Bilíngue como proposta educacional que melhor atende às necessidades linguísticas e culturais de alunos surdos. Nessa perspectiva, destaca-se a importância da aquisição da Língua Brasileira de Sinais como L1 e da Língua Portuguesa escrita como L2 dos alunos surdos, destacando-

se que a língua de sinais será de extrema importância na estruturação do pensamento da criança surda e na construção de um instrumental linguístico necessário à assimilação de uma segunda língua.

Assim, consideramos que a leitura e escrita devem ter significado para a criança surda e o seu aprendizado deverá acontecer por meio de processos visuais em que a criança tenha consciência do porquê e do para quê se aprende a ler e escrever. Dessa maneira, as práticas pedagógicas precisam ser vinculadas ao uso consciente das duas línguas, assim como as estratégias visuais de ensino com o objetivo de proporcionar aos alunos surdos o contato com as duas línguas e o uso consciente e significativo de ambas.

Com certeza, as reflexões apresentadas neste artigo não esgotam o assunto e não tornam a temática sobre a educação de surdos e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, mas têm como propósito contribuir para a conscientização de que o ensino deve ser pautado no reconhecimento da singularidade do aprendiz, no reconhecimento de suas potencialidades e no uso de estratégias e de material didático autêntico e adequado para atender suas necessidades. A proposta apresentada no artigo, por meio de fases de explicação - *Apresentação, Detalhamento e Aplicação* (RAMOS, 2004) - consiste em um recurso significativo e poderoso para desenvolver trabalhos com gêneros discursivos mediados pela Libras.

Artigo recebido em: 12/12/2017

Aprovado para publicação em: 20/03/2018

HISTORY OF DEAF EDUCATION AND CURRENT PERSPECTIVES FOR TEACHING READING AND WRITING SKILLS

ABSTRACT: Studies about deaf education and deafness have been amplified in recent decades, corroborating the consolidation of rights of the deaf community, especially regarding the recognition of Brazilian Sign Language as a means of communication and expression. In despite of these advances, there are still evident obstacles in terms of teaching written Portuguese, mainly due to the limitation of teacher strategies and the use of appropriate didactic material to address the needs of the deaf student. This exploratory research (GIL, 2002) proposes a reflection on the historical trajectory of deaf education in Brazil, also highlighting issues related to inclusive education. From the research on inclusion, such as Goldfeld (2002), teaching of Portuguese and Portuguese for the deaf (QUADROS, 1996; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2014, among others), this paper presents some proposals to teach written and reading abilities for deaf students, elaborated in a bilingual teaching perspective.

KEYWORDS: Bilingualism. Deaf education. Inclusive education. Reading and writing.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE SORDOS Y LAS ACTUALES PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

CRUZ, O.; PRADO, R.

RESUMEN: Los estudios sobre la educación de sordos y sordera han sido amplificados en las últimas décadas, corroborando para la consolidación de los derechos de la comunidad sorda, principalmente en lo que se refiere al reconocimiento de la Lengua Brasileña de Señales como medio de comunicación y expresión de ese sujeto. A pesar de estos avances, los accidentes siguen siendo evidentes en cuanto a la enseñanza de la escritura en portugués, principalmente debido a la limitación de las estrategias de los maestros y el uso de materiales de enseñanza apropiados para disfrutar de las necesidades de los estudiantes sordos. Esta investigación, de cuño exploratorio (GIL, 2002), propone una reflexión sobre la trayectoria histórica de la educación de sordos en Brasil, destacando también cuestiones referentes a la educación inclusiva. De la investigación en la inclusión, como Goldfeld (2002), la enseñanza de Libras y portugués para sordos (tablas, 1996; TABLAS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2014, entre otros), son algunas de las propuestas de enseñanza de lectura y escrita para sordos, elaboradas en una perspectiva bilingüe de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo. Educación de sordos. Educación inclusiva. Lectura y escritura.

NOTAS

- 1) Segundo Skliar (1997, p. 111) "Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala(...). E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia (...)".
- 2) De acordo com a Política Nacional de Educação Especial/SEESP/MEC (1994, p.18), integração é "Um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais.
- 3) A Política Nacional de Educação Especial/SEESP/MEC (1994, p.22), refere-se à normalização como sendo "Um princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade".
- 4) Pantomima é uma forma de expressão por meio de gestos, mímicas e ações sem uso de palavras.
- 5) Esse termo é usado na área da surdez para se referir a maneira como as pessoas pensavam a pessoa surda.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: ---. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BARBOSA, J.J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BEHARES, L.E. *Nuevas corrientes em la educación del sordo: De los enfoques clínicos a los culturales*. Cadernos de Educação, Universidade Federal de Santa Maria: 1993.

BRASIL. *Lei n. 10436, 24 abr.2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

_____. Decreto n. 5.626. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de Surdos*. 2008. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CARICARI, F. B. M. e CRUZ, O. M. de S. e S. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia, vol. 11 n.1 | jan./mar. 2017, p. 233-250.

CORDE. *Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>; <www.sedh.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2017.

CRUZ, O. M. S. S.; ALVES, C. M. J.. A literatura surda e a libras como mediadoras para o ensino de língua portuguesa a aprendizes surdos. *Linguagens & Cidadania*, [S.l.], set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/25725>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*, São Paulo : Atlas, 2002.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo, Plexus, 2007.

GUGEL, M. A. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HALLIDAY, M. K. A. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K., e MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar* (3^a ed.). London: Edward Arnold, 2004.

CRUZ, O.; PRADO, R.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. GAYDECZKA, B, BRITO, K. S. (Org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

MEIRELES, R. M. do P. L. *Educação Bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ)*. Dissertação. 2010. 213f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2010.

NEVES, M. H. M. O ensino da gramática. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, v.4, p.43-52, 1991.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

PINTOR, N.A.M. *Educação Inclusiva. Rio de Janeiro*. SESES, 2017.

Quadros, 2006. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 120p. 2006.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, vol.25, nº2, p. 107-129, 2004.

ROCHA,S. *Memória e História: A indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

_____. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SOARES, M. A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OSILENE CRUZ: Doutora em Linguística aplicada e estudos da linguagem, Professora Adjunta do Departamento de Ensino Superior Bilíngue/DESU do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. Membro permanente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão CMPDI/UFF.
E-mail: osilenecruz@bol.com.br

ROSANA PRADO: Prof.^a Dr.^a em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Ensino Superior Bilíngue /DESU do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. Membro permanente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/ CMPDI/UFF. Pedagoga bilíngue e professora de Libras
E-mail: rosanaprado.l.m@gmail.com
