

Ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas

High school in the eyes of deafness: an analysis of narratives

Felipe Flores Kupske

Doutor em Linguística Aplicada. Professor Titular da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, SC – Brasil
kupske@gmail.com

Jaqueline Reni Loss

Mestre em Educação. Professora da Área de Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, SC – Brasil
jkl@unochapeco.edu.br

Resumo: Para que se concretize, de fato, a inclusão nas escolas brasileiras, além de políticas educacionais, há a necessidade de revisão de metodologias adotadas e de apoio da comunidade escolar. Nesse sentido, buscando investigar o ensino médio aos olhos da surdez, com foco no processo de inclusão, este trabalho propõe uma análise de narrativas de quatro estudantes com surdez profunda e severa da região Oeste de Santa Catarina acerca de suas experiências escolares. Em uma análise exploratória dos relatos, podemos perceber que, aos olhos dos aprendizes surdos, há um desencontro entre o que é preconizado pelas propostas políticas e o que é vivenciado na prática durante o processo educacional.

Palavras-chave: Surdez. Narrativas. Ensino médio.

Abstract: To materialize inclusion in Brazilian schools, besides to educational policies there is a need to review the methodologies adopted and the support of the school community. In this sense, seeking to investigate the high school in the eyes of deafness, focusing on the inclusion process, this paper proposes an analysis of four students narratives with deep and severe hearing loss of the West of Santa Catarina about their school experiences. In an exploratory analysis of the reports, we can see that to the deaf learners there is a mismatch between what is advocated by the policy proposals and what is experienced in practice during the educational process.

Keywords: Deafness. Narrative. High School.

Introdução

A educação de surdos no Brasil vem exigindo redimensionamentos de perspectivas e de práticas escolares, haja vista que ainda existem lacunas de inteligibilidade entre as partes do processo inclusivo, como, por exemplo, entre a própria política de inclusão e o conhecimento científico sobre essa, construído por meio

da pesquisa empírica. Em outras palavras, há um desafinamento de várias ordens entre o plano político e o plano social real da inclusão.

Nessa ótica, o movimento de inclusão na/para educação formal faz parte de uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende uma educação em que todos participem e aprendam sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), acompanha os avanços do conhecimento científico e das lutas sociais na busca por alternativas para que se supere a discriminação e para que se promova uma educação de qualidade e proporcional a todos. Contudo, muito ainda há a ser feito.

Posto esse cenário, na chamada deste volume temático acerca dos diagnósticos, desafios e propostas para o ensino médio (doravante EM), há o destaque da importância desse nível instrucional, bem como a sinalização da diversidade de assuntos a serem discutidos e que ainda encontram-se à margem dos estudos em educação. Ainda há, por exemplo, a carência por um debate mais robusto que foque, especificamente, a juventude no EM. Nessa perspectiva, acreditamos que ainda mais pobre é a discussão em relação ao jovem estudante surdo, sobretudo com surdez profunda, que adentra (ou é posto) nessa modalidade. Dessa forma, buscando-se não só um debate sobre a surdez e os movimentos de inclusão, mas também almejando-se fomentar um melhor entendimento da própria identidade e do papel do EM à luz do aprendiz não ouvinte, este trabalho tem como objetivo principal analisar narrativas de quatro estudantes surdos com perda auditiva severa ou profunda acerca de suas experiências no EM na região Oeste de Santa Catarina. Acreditamos que esses dados, potencialmente, descrevam um panorama do cenário nacional já que, segundo Loss (2015), a narrativa do sujeito surdo representa, também, a comunidade surda como um todo.

Gestos de inclusão: um panorama

Quando referimo-nos a uma proposta de políticas públicas educacionais, precisamos pensar em uma educação na qual ouvintes e surdos possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem de forma razoável e proporcional e que suas diferenças e possibilidades sejam respeitadas tanto coletiva como individualmente. Uma realidade na qual a participação dos estudantes deve ir além da convivência com a diversidade social, buscando a interação com essas múltiplas diversidades. Nesse sentido, políticas voltadas à educação regem os espaços educacionais em seus diferentes níveis e modalidades, apresentando os problemas que devem ser enfrentados. A Educação para Todos, então, é um im-

perativo que ganha respaldo mundial, como um elemento central, levando-nos a pensar em novas possibilidades educacionais.

Nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 3º, inciso V, já apresenta, como um objetivo fundamental, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Apresenta, também, a definição de educação como um direito de todos (artigo 205), garantindo o pleno desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Seu artigo 206 estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino.

Em sintonia, as políticas nacionais de inclusão são baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que define “Educação Especial como a modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Assim, os representantes governamentais, por meio de documentos oficiais, evocam a Declaração de Salamanca, de 1994. A partir dessa declaração, toda educação é especial, pois deve atender com qualidade a todos os estudantes. Contudo, devemos

[...] assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da Escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos estudantes e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (BOOTH, 1990 apud SANTOS, 2012, p. 376).

Para podermos pensar, assim, na concepção de homem político e ativo, é necessária a articulação entre as políticas de educação, as metodologias educacionais e a própria sociedade, através de ações educativas que devem efetivar-se no comprometimento com o atendimento educacional como um direito. A forma de organização dos espaços de ensino e as estratégias utilizadas devem ser mediadas sob o ponto de vista reflexivo, sobre o que esses espaços determinam, tendo as políticas como organizadoras de questões de conhecimento e aperfeiçoamento cultural e, principalmente, de compromisso social.

Na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e igualmente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os estudantes surdos têm direito ao acesso

ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no caso do Brasil. Nessa perspectiva, pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às suas especificidades e implicações, sendo que mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para que nos apontem o que significam as diferenças e como essas precisam ser consideradas no currículo. Neste prisma, no Brasil, a inclusão de surdos na rede regular de ensino é respaldada, entre outros documentos, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em 17 de agosto de 2001. Ela indica “referências para a Educação Especial”, tendo como foco a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores.

Em consonância com essas diretrizes, é sancionada a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que se volta ao atendimento dos estudantes surdos na rede regular. A partir de então, a Língua de Sinais é reconhecida como meio natural e legal de comunicação dos surdos brasileiros, determinando (artigo 3º) que é dever das instituições públicas escolares, órgãos públicos e de saúde pública garantirem o atendimento adequado aos surdos. Ademais, segue definindo que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão de Libras nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, abrangendo os demais cursos gradativamente.

Como podemos perceber, identifica-se que, se anteriormente os surdos eram vistos como deficientes, hoje as mudanças na legislação já os identificam como diferentes e, a partir disso, são garantidas suas possibilidades de acesso aos sistemas de ensino, à utilização e divulgação de Libras. O intérprete de Libras, por exemplo, nos sistemas educacionais, insere-se como recurso necessário, garantido a inteligibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Toda escola deve, assim, atender aos princípios constitucionais, não excluindo um cidadão em função de origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela, como já sinalizado (LOSS, 2015). Por outro lado, na prática, como os estudantes surdos enxergam a inclusão no EM? Esta é a pergunta que baliza este trabalho. Em busca de respostas, na seção a seguir, apresentamos nossa metodologia.

Metodologia

As narrativas de surdos caracterizam-se por evidenciar práticas individuais e coletivas, apresentando, direta ou indiretamente, valores, definições e atitudes de todo o grupo ao qual pertencem (GLAT; FREITAS, 2009). Assim, para a constituição de nosso arquivo, não ouvintes que tenham cursado o EM no Oeste de Santa

Catarina foram entrevistados.¹ Como *corpus* de pesquisa, suas narrativas foram obtidas a partir de uma entrevista semiestruturada, registrada em vídeo, forma de se documentar a entrevista em uma língua viso-gestual.

Como participantes, foram selecionados quatro estudantes voluntários, sendo que todos deveriam apresentar perda auditiva severa ou profunda. Em um primeiro contato, foram apresentados a esses participantes a intenção da pesquisa, os objetivos, a metodologia adotada, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas literalmente para o português brasileiro, respeitando-se a estrutura sintática de Libras. Em um segundo momento, uma intérprete de Libras revisou as entrevistas e conferiu as transcrições realizadas. Após a revisão, já com o texto da entrevista pronto, os participantes puderam fazer suas considerações sobre as transcrições. Nessa fase, os participantes puderam solicitar correções de registro e de tradução, mas não puderam retirar ou acrescentar informações.

Ensino médio à luz da surdez: análise das narrativas

O primeiro informante desta pesquisa aponta que, durante o ensino médio, em sua escola, a proposta de inclusão já estava sendo posta em prática. Sinaliza que seus professores não sabiam língua de sinais (LS), mas que existia o apoio de intérpretes de Libras. No início do processo de inclusão, narra que enfrentou dificuldades, pois precisava focar apenas o intérprete, já que os professores não possuíam estratégias pedagógicas adequadas para a escolarização de surdos. Contudo, o intérprete ia além de suas atribuições, sendo que, além de ajudar com conteúdos e com tarefas, utilizava intervalos para outras explicações. Como não havia o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), nosso participante dirigia-se diretamente ao intérprete para tratar de todos os assuntos escolares. Aqui, apresentam-se duas fragilidades, a falta de interação social orgânica do educando com seus professores e a extrapolação de atribuições dos intérpretes de Libras. Segundo Quadros (2004),

[...] em alguns casos, ao intérprete de língua de sinais é permitido oferecer feedback do processo de ensino-aprendizagem [...]. Se esta possibilidade existe, poder-se-ia prever que o intérprete assumiria a função de tutoria mediante a supervisão do professor, o que em outras circunstâncias de interpretação não seria permitido. No entanto, isso poderia gerar muitos problemas... Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com

o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? (QUADROS, 2004, p. 60-61).

Sobre o desempenho escolar no EM, o primeiro informante relatou que nunca havia sido reprovado e que, muito embora suas notas fossem baixas, “conseguiu passar de ano”. Informou que suas avaliações eram iguais às dos ouvintes e que o intérprete o auxiliava com itens lexicais ou sentenças que julgasse problemáticas. Relatou, também, que encontrava bastante dificuldade com a escrita em Língua Portuguesa (LP), alegando ser uma tarefa sempre difícil, atrelada a novos conceitos e palavras, havendo a necessidade de muito estudo fora da escola para que pudesse entender esse novo sistema simbólico. Nesse período, sua irmã e mãe, ambas ouvintes, não conseguiam ajudá-lo; assim, contornava as dificuldades como conseguia, mas aponta que nem sempre havia um bom entendimento dos assuntos tratados por falta de domínio da LP. Aqui percebe-se que não havia estratégias avaliativas diferenciadas para o estudante surdo, bem como a hegemonia da língua oral no EM. É posto hoje que a Libras é a língua materna (L1) do educando surdo. Como consequência, então, LP deve ser entendida como uma segunda língua (L2) e deve também ser tratada como tal. Não estamos discutindo uma questão de lentidão por parte do surdo na leitura da LP, mas devemos estar conscientes de que a leitura, bem como a interpretação de textos em uma L2 é mais custosa, fato que não pode ser negligenciado no processo de escolarização de não ouvintes.

Nosso informante relata que a relação com os colegas ouvintes ficava reduzida a cumprimentos. Na escola, eram ofertados cursos de Libras para as turmas ouvintes em que havia estudantes surdos. Esses cursos tinham objetivos voltados aos ouvintes (professores/estudantes) para que pudessem aprender Libras, o que não se efetivava na prática, uma vez que, em sala de aula, a preocupação era com os conteúdos, e, nos intervalos, “os colegas ouvintes iam para um lado, e os surdos para outro”.

De forma geral, ele considera que falta muito para a Escola realmente ser inclusiva, pois faltam trocas entre surdos e ouvintes. Expressa, também, o desejo de ver a Escola tomar os surdos da mesma forma como toma os ouvintes, pois não são menos capazes. Reconhece, também, que já houve avanços na região Oeste de Santa Catarina; porém, ainda se sente distante do que realmente acredita ser inclusão.

Quanto à LS, comenta que há ouvintes que fazem brincadeiras com sinais, o que muitas vezes o confunde. Alega que não dá para “pegar um sinal e simplesmente trocar por uma palavra da LP, cada língua tem um sentido diferente e as pessoas, por não conhecerem [Libras] ou só conhecerem sinais básicos, ficam

brincando, o que é ruim”. Fica claro, aqui, o imaginário social de que Libras é apenas uma forma diferenciada de se enunciar a LP, um imaginário social muitas vezes perpetuado pelos próprios professores.

Dando continuidade à análise de narrativas, nosso segundo participante relata que as relações com professores e colegas sempre foram distantes. No EM, estudava no período noturno, e não havia outros surdos na escola, permanecendo sozinho nos intervalos, quando o intérprete precisava descansar. Em aula, como no caso anterior, os professores explicavam o conteúdo, e o intérprete o traduzia, relatando, também, que sempre foi um estudante quieto e que tinha vergonha de fazer perguntas. Quando tinha alguma dúvida, perguntava diretamente ao intérprete durante os intervalos, quando este lhe dava maiores explicações, por exemplo, sobre os trabalhos solicitados. Novamente, então, percebemos o acúmulo de funções por parte dos intérpretes que não são, tampouco deveriam ser, preparados para o ensino propriamente dito.

Quanto aos colegas, a relação era restrita a cumprimentos simples. Aponta que já dominava um pouco melhor a escrita da LP; porém, nos intervalos, as pessoas não queriam ficar conversando por meio da escritura, que seria uma forma potencial de comunicação, sendo que a conversa com professores e colegas ouvintes sempre demandou um intérprete. Assim como no primeiro caso, ao relatar as dificuldades de comunicação, lembra que, no EM, os aspectos mais difíceis estavam ligados à escrita e à leitura em LP.

Sobre o processo de inclusão, de forma geral, relata que mudanças já ocorreram, mas que, em relação à comunicação, a questão da língua ainda é muito deficitária. Na escola, nunca se sentiu totalmente incluído, pela falta de comunicação e pela dificuldade na interpretação da LP. Acredita que a inclusão, o ensino e as relações interpessoais só vêm à tona com o auxílio de um intérprete. Se esse não está presente, “o estudante surdo fica perdido, ou de lado, como quando eu era criança”, narra o participante.

Nosso terceiro participante aponta que, no EM, começaram as dificuldades, sentindo-se confuso, pois não conseguia olhar para o professor e para o intérprete ao mesmo tempo, sendo que os conteúdos eram explicados muito rapidamente, “eram muitas informações sinalizadas e muitas leituras em livros didáticos”; começaram, então, os problemas com a interpretação em LP, como nos demais casos. Muitas palavras não eram compreendidas, e precisava de um tempo diferenciado para que o intérprete lhe explicasse os conceitos. Alguns professores paravam e explicavam, outros diziam “depois explico”, mas não o faziam. Demorou a se adaptar, e suas notas foram ficando baixas. Aponta que seu pai foi à escola sinalizar que os professores precisavam ter calma nas explicações, mas em nada

resultou. Para o participante, os conteúdos mais fáceis sempre foram nas disciplinas de Matemática e de Inglês, pois os professores usavam recursos visuais como apoio à explicação oral, facilitando o entendimento. Mesmo com notas baixas, conseguiu concluir o EM sem reprovações.

Ao contrário dos primeiros dois casos, em uma avaliação mais geral sobre o EM, aponta que teve colegas surdos. Assim, seu relacionamento com os ouvintes era ainda mais restrito, “sempre tinha um ou outro que se aproximava, mas eram poucos”. Os professores no EM se apoiavam muito no intérprete e, muitas vezes, só o cumprimentavam. Aponta, então, haver um distanciamento entre ouvintes e surdos.

Finalizando nossa análise, nosso quarto participante relata que, no EM, seu rendimento era bastante lento, fazendo com que pensasse em desistir dos estudos, sendo que, em sua instituição, havia intérprete e apoio do SAEDE.

Durante o processo escolar, as relações com colegas ouvintes sempre foram distantes, padrão de resposta nesta pesquisa. Na verdade, “não tinha amigos ouvintes”. As relações com colegas ouvintes eram conturbadas, pois parecia que o viam “como uma pessoa deficiente, menos capaz”. Sinaliza que, muitas vezes, foi acusado, pelos colegas, de ser “esnobe e metido”, o que o deixava triste e sem vontade de sair de casa. O trabalho do SAEDE também ajudou na aproximação com os surdos que lá estudavam. Com isso, começou a frequentar mais a Associação de Surdos da cidade, participando das festividades, por exemplo.

Também, de forma geral, afirma não ter uma opinião definida sobre a inclusão, mesmo assim, faz considerações afirmando que luta diariamente para estar/ser incluído, “mas é muito difícil”. Acredita que a inclusão só se efetiva “com as pessoas que realmente querem conhecer a cultura surda e seu jeito diferente de viver a vida”.

Após uma breve análise exploratória de quatro relatos acerca da visão do estudante surdo inserido no EM, percebemos, de fato, que falta sintonia entre as propostas de inclusão e a inclusão na prática. Políticas educacionais representam apenas uma parte daquilo que se faz necessário para uma inclusão plena de estudantes surdos. Como podemos perceber, ainda falta muita lubrificidade nas metodologias propostas, aos olhos de nossos participantes, para que, de fato, haja ensino razoável e proporcional a todos.

Perpetua-se a imagem de que a L1 do estudante surdo, por exemplo, é a LP. Por possuírem um tempo diferenciado de processamento e produção (escrita) em LP, muitas vezes, os surdos são considerados menos inteligentes quando comparados aos ouvintes. Contudo, esse distanciamento de proficiência em LP é uma consequência cognitiva básica do fato de que sua L1 é a própria Libras, que, além

de ser um língua gesto-visual, possui uma sintaxe completamente diferente da LP. Se ao menos isso, por exemplo, fosse levado em consideração, LP como L2, muitos dos problemas relatados seriam sanados. Como pode, por exemplo, um estudante surdo ter dificuldades em LP e não em língua inglesa, como relatado? Simples: o inglês, no EM, é uma L2 manifesta, ensinada com recursos específicos para as línguas estrangeiras. Por outro lado, como é o ensino de LP para o surdo? Não podemos pensar que essa é uma das questões que dificultam a leitura, as avaliações e as próprias interações sociais desses sujeitos no EM?

Além de políticas e metodologias educacionais, o papel da sociedade é contundente no processo de inclusão de surdos no EM. Contudo, por meio dos relatos, podemos perceber que os estudantes surdos acabam à margem comunicacional no ambiente escolar, havendo pouca interação orgânica com seus pares e professores. Neste sentido, à luz do exposto, devemos nos perguntar se bastam as políticas de inclusão propostas para os estudantes surdos. Aparentemente, nesta análise exploratória, aos olhos da surdez, a resposta seria não.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar o EM por meio de relatos de estudantes surdos do Oeste de Santa Catarina, afim de trazer à tona um breve diagnóstico do cenário de inclusão, bem como alguns desafios enfrentados por esses estudantes. Pensando na concepção de sujeitos políticos e ativos, é necessária a articulação entre as políticas educacionais, as metodologias educacionais e a própria sociedade, para que possamos efetivar o atendimento educacional como um direito do estudante surdo. Contudo, por meio dos relatos, podemos perceber que, na realidade, aos próprios olhos de estudantes surdos, não há articulação entre esses agentes. Dessa forma, esperamos fomentar a discussão sobre as várias faces da inclusão, bem como acerca do próprio papel do EM nesse processo, como posto no momento, para o estudante surdo, muitas vezes marginalizado.

Nota

- 1 Este trabalho foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Comunitária da Região de Chapecó em 2014.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 08 de junho de 2016.
- _____. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, DF, 24 abr. 2002.
- _____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. São Paulo: Letras, 2009.
- LOSS, J. Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior. Abril de 2015. Dissertação (154f), Mestrado em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Área de Ciências Humanas e Jurídicas. Chapecó, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948. Brasília, DF: Unesco, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- QUADROS, R. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília, DF: MEC; SEESO, 2004.
- SANTOS, J. B. Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: GUIMARÃES, T. M.; FILHO GALVÃO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 385-401.
- UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

recebido em 14 mar. 2016 / aprovado em 27 abr. 2016

Para referenciar este texto:

KUPSKE, F. F.; LOSS, J. R. Ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 59-68, jan./jun. 2016.