

O trabalho com símbolos no bilinguismo concomitante (língua portuguesa e libras) e na acessibilidade sonora: um estudo de caso

Eliane de Souza Ramos¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8507-9103>

Marisol R. Pavani de Oliveira²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1301-9558>

Resumo

O trabalho com a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, e com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), coloca desafios, inquietações e dúvidas às equipes pedagógicas das escolas comuns. Este artigo apresenta, pelo estudo de caso, um tipo de Bilinguismo inédito que vem sendo criado e praticado pela Rede Municipal de Educação de Amparo/SP, desde 2006. Ele recebeu o nome de Bilinguismo Concomitante, é enriquecido pela prática da Acessibilidade Sonora, e, mais recentemente, tem se associado ao trabalho com a linguagem simbolizada, que acontece por meio da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Como resultados, os alunos considerados surdos e ouvintes têm se formado bilíngues, construído uma formação acadêmica qualificada, acessado os processos de alfabetização e de letramento, sendo que alguns deles desenvolvem a fala durante estas construções, e produzido laços de afeto e de amizade na escola e além dela.

Palavras-chave: inclusão escolar; educação especial; educação bilíngue; acessibilidade sonora; comunicação suplementar e alternativa.

Abstract

Working with the Portuguese language, in the oral and written modalities, and with the Brazilian Sign Language (Libras), poses challenges, concerns and doubts to the pedagogical teams of ordinary schools. It presents, through the case study, an unprecedented type of Bilingualism that has been created and practiced by the Municipal Education Network of Amparo/SP, since 2006. It received the name of Concomitant Bilingualism, is enriched by the practice of Sound Accessibility, and, more recently, it has been associated with the work with symbolized language, which takes place through Supplementary and Alternative Communication (CSA). As a result, students considered deaf and hearing have graduated bilingual, built a qualified academic training, accessed the literacy and literacy processes, and some of them develop speech during these constructions, and produced bonds of affection and friendship at school and beyond it.

Keywords: school inclusion. special education; bilingual education; sound accessibility; supplementary and alternative communication.

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP, professora e fonoaudióloga, é assessora da Secretaria Municipal de Educação de Amparo/SP. Email: eliane.fono.inclusiva@gmail.com

² Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Amparo/SP, especialista em Educação Inclusiva e em Educação Especial, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Email: mrpoliveira@amparo.sp.gov.br

1 Bilinguismo Concomitante e Acessibilidade Sonora

No ano de 2006, quando a Secretaria Municipal de Educação de Amparo/SP iniciou o processo de criação e de implementação do Bilinguismo Concomitante e da Acessibilidade Sonora, não havia no Brasil teorias e práticas que subsidiassem o ensino de alunos considerados surdos em turmas inclusivas e bilíngues.

Os documentos e estudos disponíveis para consulta se referiam às práticas, educacionais e pedagógicas, desenvolvidas em turmas exclusivas para esses alunos e no apoio pedagógico. Tais práticas não eram compatíveis com a inclusão escolar defendida por essa Rede de Ensino.

A matrícula dos alunos considerados surdos impulsionou a criação de uma nova forma de ensiná-los, na companhia de seus colegas considerados ouvintes. Tal criação vem acontecendo conforme professores do ensino comum, professores da educação especial e uma assessora externa, especialista em inclusão escolar, educação especial, nas questões relacionadas à surdez e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), trabalham em conjunto, sistemática e periodicamente.

Estes encontros são organizados e articulados pela coordenação do Programa de Educação Inclusiva – “A Educação tem muitas faces – educando e aprendendo na diversidade”, e têm como objetivo promover o estudo, o planejamento e a avaliação das práticas bilíngues, desenvolvidas em cada turma inclusiva que tem alunos considerados surdos. Os encontros acontecem durante a jornada de trabalho dos docentes da Rede.

Essa construção se dá no exercício prático da experiência democrática, da colaboração, da cooperação e da inclusão. Ela é diariamente produzida com os docentes da Rede, suas equipes escolares, famílias e alunos.

Identificamos que este trabalho tem possibilitado o aprofundamento dos estudos relacionados ao Construtivismo de Jean Piaget, à alfabetização e ao letramento, aos diferentes tipos de bilinguismo, e aos processos linguísticos, pedagógicos e educacionais, implicados na formação bilíngue e acadêmica dos alunos considerados surdos e ouvintes.

A Rede de Amparo/SP, quando iniciou esse trabalho em 2006, não contava com professores fluentes na Libras. Foi preciso formá-los em serviço para que garantissemos a oferta qualificada dessa língua a todos os alunos das turmas bilíngues.

No Bilinguismo Concomitante e na Acessibilidade Sonora (RAMOS, 2018), contamos com dois professores em cada turma inclusiva e bilíngue. Um deles se comunica pela Língua Portuguesa (oral e escrita) e o outro pela Libras, ao mesmo tempo e com todos os alunos. Com este trabalho criamos um rico ambiente de imersão nas duas línguas, que são trabalhadas sistematicamente nas suas particularidades linguísticas e gramaticais, conforme um mesmo currículo vai sendo ensinado indistintamente aos estudantes.

Destacamos como aspecto dificultador deste trabalho, a formação continuada dos professores, a fim de que atuem efetivamente com todos da turma inclusiva e bilíngue, evitando que um deles se torne o professor exclusivo do aluno considerado surdo.

Outro aspecto deste trabalho que muito nos desafia é a implantação e implementação dos serviços de educação especial, oferecidos aos alunos considerados surdos, em particular do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nossas práticas inclusivas se fazem presentes nesse Atendimento que tem como foco a identificação e a eliminação de barreiras comunicacionais, atitudinais, linguísticas, gramaticais e pedagógicas, próprias da prática bilíngue.

Além disso, este serviço ensina Libras aos familiares dos alunos considerados surdos e tem promovido o uso qualificado de aparelhos auditivos e de implantes cocleares, durante as atividades escolares, pela prática da Acessibilidade Sonora.

Consideramos que o Bilinguismo Concomitante e a Acessibilidade Sonora se consolidaram na Rede, porque foram criados e vêm sendo praticados pelos profissionais que

trabalham nas turmas bilíngues do ensino comum. Observamos que estas práticas são atualizadas e aprimoradas ano após ano e contam com a aprovação do corpo docente do município. Esta Secretaria de Educação atende alunos da Educação Infantil, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até o quinto ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os professores, comprometidos com a educação de qualidade e para todos, registram cada passo da formação bilíngue e acadêmica dos alunos considerados surdos e ouvintes, bem como dos processos de alfabetização e de letramento desenvolvidos por eles, compondo uma documentação pedagógica.

Na prática, esses profissionais têm verificado que alguns alunos considerados surdos adquirem a fala conforme aprendem a ler e a escrever na Língua Portuguesa, sem que percam a fluência construída na Libras.

As evidências de que este trabalho resulta na formação acadêmica, linguística e cidadã qualificada de todos os alunos, considerados surdos e ouvintes, têm sido identificadas pelos próprios professores do ensino comum e da educação especial, fato este que confere ainda mais legitimidade e consistência ao que apresentamos neste artigo.

Os serviços de educação especial da Rede Municipal de Educação de Amparo/SP não são organizados de acordo com “deficiências” específicas. Tal fato insere o professor de AEE em uma dinâmica de trabalho em que ele identifica e produz a multifuncionalidade de cada Tecnologia Assistiva (TA), como é o caso do trabalho com símbolos, associado ao Bilinguismo Concomitante e à Acessibilidade Sonora.

Antes de detalharmos como se dá o trabalho com símbolos neste tipo de bilinguismo, a partir de um estudo de caso, discutiremos um pouco mais sobre as concepções e práticas que geram a Acessibilidade Sonora.

Em termos sonoros, o que pode estar inacessível a uma pessoa considerada surda? O som de um sapato quando toca o chão enquanto alguém caminha? O canto de um pássaro? Alguns sons da fala? Uma pessoa considerada surda vive no silêncio? Podemos afirmar que uma pessoa considerada surda não tem acesso a alguns sons, porém, ela não vive no silêncio. Quais sons ela ouve?

Os exames oferecem “pistas” sobre as possibilidades auditivas de uma pessoa considerada surda. No entanto, o sistema auditivo se atualiza constantemente e ao se atualizar, pode acontecer de suas estruturas assumirem funções diferentes daquelas a elas previamente designadas.

Diante disso, é preciso considerar alguns arranjos que o sistema auditivo pode criar, e compreender que o resultado dos exames auditivos não representa integralmente a capacidade de ouvir de uma pessoa, mas oferece (importantes!) indícios sobre as suas possibilidades auditivas.

O Construtivismo Piagetiano é uma das bases teóricas adotadas pela Rede Municipal de Educação de Amparo/SP. Seus fundamentos nos convocam a considerar as possíveis conexões feitas pelos alunos, surdos e ouvintes, enquanto constroem sentidos para as experiências sonoras que vivem. As estruturas do ouvido são responsáveis pela captação e amplificação dos sons, o tronco cerebral e o cérebro, em articulação com tudo aquilo que uma pessoa pode perceber, pensar e sentir, é o grande responsável pelo processamento, pela compreensão dos sons e pela construção de sentidos para eles.

Assim como acontece com o sistema auditivo, a cognição e a linguagem permanecem abertas a atualizações ilimitadas, e por isso, não podem ser representadas integralmente em resultados estáticos obtidos em exames ou testes.

Desse modo, nos parece prudente considerar que uma pessoa pode processar, compreender e atribuir sentidos a sons que ela não ouve, pois, a experiência de ouvir, processar, compreender e de atribuir sentidos a alguns sons (aqueles que esta pessoa pode ouvir), lhe

oferece repertório para que processe, compreenda e atribua sentidos a sons que ela não pode ouvir. É a capacidade cognoscente, inerente à espécie humana, que possibilita tal construção.

Temos chamado os impedimentos orgânicos ou biológicos para ouvir alguns sons, de impedimentos de natureza biológica. Aparelhos auditivos e implantes cocleares podem influenciar significativamente o comportamento do sistema auditivo, conforme amplificam alguns sons, ampliando as possibilidades de os mesmos serem ouvidos. E sendo ouvidos, têm possibilidades de ser processados, compreendidos e de ganhar um sentido particular, que será construído por cada pessoa considerada surda.

Ouvir, processar, compreender e atribuir sentidos, são construções que envolvem a cognição, a linguagem, a sensibilidade e os afetos. Desejamos que cada uma das crianças, consideradas surdas ou ouvintes, de uma turma inclusiva e bilíngue, compreenda que o pássaro que está cantando no jardim da escola é um bem-te-vi, mesmo que ele não seja ouvido. Os sentidos que cada uma dessas crianças atribuirá à esta experiência, pela Língua Portuguesa ou pela Libras, serão particulares e não se repetirão. Isso porque pessoas são seres únicos, irrepetíveis e ilimitadamente atualizáveis.

Algumas crianças e até adultos passam a ouvir alguns sons em razão do uso de aparelhos auditivos e/ou implantes cocleares, porém, mesmo com o apoio destes recursos, se comportam como se não estivessem processando, compreendendo e atribuindo sentidos aos sons que passaram a ouvir.

Certas crianças e adultos, considerados surdos, agem como se estivessem diante de ruídos que podem perturbar, agitar, desviar a atenção e até impedir a concentração em certas atividades.

O cotidiano de alguém que passa a ouvir, mas não é ensinado a se apropriar e a construir sentidos à pauta sonora do ambiente no qual está inserido, dentre esses ambientes o escolar, costuma ser muito exigente, desafiador e até perturbador. Chamamos de pauta sonora os sons que compõem uma determinada situação/cena audível.

A consideração da capacidade cognoscente de uma pessoa surda, bem como a compreensão de que ela não vive no silêncio, abrem novas possibilidades de ensino nas turmas inclusivas e bilíngues. Para isso, é necessário que analisemos profundamente como temos trabalhado com a pauta sonora, com todos os alunos, na escola comum.

Nesta análise poderemos construir novas proposições que tenham como objetivo tornar a pauta sonora do ambiente escolar mais acessível. E neste trabalho, passaremos a considerar que existem impedimentos de natureza social, que mantêm alguns sons inaudíveis a uma pessoa considerada surda, inacessíveis. Como conceber a acessibilidade nesta situação?

Na escola comum é preciso que as atitudes, formas de interagir, de comunicar, de acessar o currículo trabalhado com todos da turma bilíngue, os recursos didático-pedagógicos, bem como formas de acessar o ambiente físico como, quadras, laboratórios, refeitórios e salas de aula, não imponham barreiras aos alunos. Assim sendo, tornamos uma situação acessível quando eliminamos barreiras na escola e fora dela.

A formação bilíngue requer planejamento e avaliação, sistemáticos e periódicos, feitos pelo docente responsável pela turma que atua em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando isso não ocorre, temos a manutenção das barreiras, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, mesmo na presença da Libras. Constatamos tal evento quando alunos, funcionários e professores de uma dada escola, continuam desconhecendo a Libras ainda que tenham convivido durante um ano letivo com a sinalização nesta língua.

Diante disso, defendemos que as turmas inclusivas e bilíngues sejam atribuídas a dois professores, um que denominamos regente e outro chamamos de professor de Libras. Ambos são responsáveis pelo planejamento, realização e avaliação de todas as atividades, educacionais e pedagógicas, propostas para todos os alunos.

A ideia é que todas as atividades sejam planejadas e realizadas nas duas línguas, Língua Portuguesa (oral e escrita) e na Libras, tornando obrigatória a produção de recursos didático-pedagógicos bilíngues, pelos dois docentes.

Barreiras linguísticas, gramaticais e pedagógicas, que possam dificultar e impedir a produção efetiva de um ambiente de imersão nas duas línguas, a todos os alunos, serão identificadas, estudadas e analisadas pelos professores da turma inclusiva e bilíngue, que atuam em parceria com o professor do AEE.

A formação bilíngue de todos os alunos é acompanhada e para isso criamos instrumentos nos quais registramos dados qualitativos e quantitativos referentes à essa formação. Os ajustes na prática pedagógica e educacional bilíngue são feitos a partir da análise destes dados.

Não é a “falta de parte da audição” de um aluno considerado surdo que orienta o Bilinguismo Concomitante e a Acessibilidade Sonora, pois, uma escola que se baseia “nesta falta”, tende a buscar algo que possa supri-la de maneira substitutiva. Surge assim o discurso equivocado de que os recursos visuais, sendo trabalhados com alunos considerados surdos, acompanhados de uma qualificada sinalização na Libras, bastariam para que uma escola se tornasse mais acessível e inclusiva. Os recursos visuais e a sinalização na Libras, nesta lógica, substituiriam o acesso aos sons inaudíveis.

Consideramos indiscutível a necessidade de compor situações, educacionais e pedagógicas, nas turmas inclusivas e bilíngues, das quais são parte recursos visuais e uma sinalização qualificada na Libras. Porém, este trabalho, não supre a urgência de tornar os sons inaudíveis, acessíveis, a todos os alunos, incluindo os considerados surdos.

Destacamos que o trabalho com recursos visuais requer estudos aprofundados que possam gerar uma prática acessível, consistente e inclusiva. O trabalho com a linguagem simbolizada, que acontece por meio da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), tem promovido novos deslocamentos e atualizações na prática do Bilinguismo Concomitante, enriquecida com a Acessibilidade Sonora.

Neste sentido, quando alguns sons não são audíveis para uma pessoa considerada surda, são eles, os sons, que devem se tornar acessíveis e não serem substituídos pela experiência visual e pela Libras. Embora as línguas de sinais não sejam sonoras, elas permitem a comunicação de conteúdos relacionados às propriedades de um som, a saber: a intensidade (forte ou fraco), a frequência (fino ou grosso) e a duração (curto ou longo).

Na prática da Acessibilidade Sonora, os professores da turma inclusiva e bilíngue planejam atividades nas quais os sons são pesquisados, assim como os demais conteúdos, por todos os alunos. Estas atividades podem acontecer em laboratórios sonoros nos quais intensidades, frequências e durações são investigadas, e os sentidos para as construções feitas por cada aluno, considerado surdo ou ouvinte, são compartilhados pela Língua Portuguesa e pela Libras, durante as aulas.

Os sons, entendidos como um bem comum, quando pesquisados por todos os alunos, passam a ser compreendidos e interpretados com devido refinamento. Tal fato contribui significativamente com a construção das habilidades do Processamento Auditivo Central (PAC) e da consciência fonológica. Destacamos que sem a última, os processos de alfabetização e de letramento na Língua Portuguesa ficam seriamente comprometidos.

Esclarecemos que a prática da Acessibilidade Sonora não força tampouco obriga pessoas consideradas surdas a ouvir. No entanto, ela não dificulta e/ou impede que elas façam pesquisas e construam sentidos para os sons que ouvem e que não ouvem. Constatamos que os alunos considerados surdos podem criar sentidos aos sons que não podem ouvir e que este fato os mantém curiosos a respeito das pautas sonoras nas quais estão imersos. Estes alunos, por serem afetados pelos sentidos e expressões produzidos nas atividades vividas com a turma inclusiva e bilíngue, agem enquanto receptores e produtores de sons, sem que fiquem alheios aos fenômenos sonoros.

Vale destacar que a presença de alunos considerados surdos e ouvintes em uma mesma turma é condição para que o Bilinguismo Concomitante, enriquecido com a Acessibilidade Sonora, seja praticado. Em um ambiente exclusivo com alunos considerados surdos, dificilmente seria produzida de forma complexa, abrangente, sensível e real, as situações de pesquisa e de compartilhamento de sentidos produzidos aos sons.

Assim como os alunos considerados surdos e ouvintes não são obrigados a ouvir para participar efetivamente das atividades bilíngues, enriquecidas com a Acessibilidade Sonora, eles não são obrigados a sinalizar na Libras. No Bilinguismo Concomitante o ambiente de imersão nas duas línguas convida cada aluno a adquiri-las sem obrigá-los a sinalizar ou a falar. Constatamos que os alunos se mantêm atentos e demonstram interesse em construir conhecimentos a respeito de ambas, e que eles mesmos, sendo apoiados e orientados por seus professores, se autorregulam na sua formação bilíngue e acadêmica.

Com isso, familiares e alunos não precisam optar pelo bilinguismo ou pelo oralismo antes que tenham a oportunidade de experimentar as duas línguas, em ambientes reais e inclusivos, durante a formação escolar, como é o caso das nossas turmas comuns e bilíngues.

No Bilinguismo Concomitante e na Acessibilidade Sonora não é preciso que o professor defina, previamente, qual das línguas será a primeira e qual será a segunda a ser adquirida por determinados alunos. Nesse tipo de Bilinguismo, os alunos se conectam e se desconectam de cada uma das línguas quando lhes convêm, sem que o professor precise direcioná-los. Com essa prática produzimos o que temos chamado de equidade linguística.

Os sons não fazem parte da Libras, fato este que impulsiona atitudes educacionais e pedagógicas, dos professores sinalizantes, que não incluem o trabalho com a pauta sonora do ambiente escolar. Com isso queremos dizer que tornar a pauta sonora acessível não é uma atividade natural e espontânea, mas uma atividade que exige planejamento e intencionalidade por parte dos professores que têm alunos considerados surdos, em suas turmas inclusivas e bilíngues.

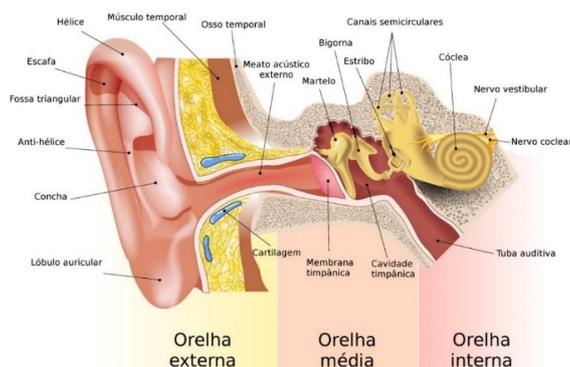
Para isso, é necessário que os impedimentos de natureza social deixem de ser produzidos na escola e fora dela, porque eles têm mantido pessoas consideradas surdas apartadas de muitos sons que fazem parte da pauta sonora dos diferentes ambientes da sociedade. Como dissemos, tal fato tem produzido consequências muito sérias na escolarização de alunos considerados surdos, e que se referem aos processos de alfabetização e de letramento na Língua Portuguesa, e aos processos pelos quais a fala poderia ser construída por esses alunos.

Logo mais, compartilharemos alguns conteúdos relacionados aos distintos processos de escutar e de amplificar um som, e de processar, compreender e atribuir sentidos aos mesmos.

2 Escuta, amplificação, compreensão e atribuição de sentidos aos sons

As estruturas da orelha externa e da orelha média (Figura 1) são responsáveis pela escuta e pela amplificação dos sons. Na orelha interna, estes sons são preparados para que sejam enviados ao nervo auditivo. Feita a escuta e a amplificação dos sons, nas estruturas que constituem as partes da orelha, o estímulo sonoro percorre várias estações do tronco cerebral e do cérebro, oportunizando a construção da compreensão dos sons, que se dá no córtex auditivo. Nesse processo, o corpo todo pode se afetar pela experiência sonora vivida, abrindo-se à construção de sentidos.

Figura 1 Estruturas responsáveis pela escuta e amplificação dos sons



Fonte: Blog da Surdez Unilateral, 2022.

Descrição da Figura 1: Descreveremos essa figura da esquerda para a direita: pavilhão auditivo, meato acústico externo, que são estruturas da orelha externa. Percorrendo a orelha, como se estivéssemos adentrando a mesma, temos a membrana timpânica e três ossículos Martelo, Bigorna e Estribo, que formam um sistema de alavanca, responsável pela amplificação dos sons. Essas estruturas formam a orelha média. O Estribo se conecta a uma estrutura que se parece com um caracol, chamada de Cóclea. É na Cóclea que os estímulos auditivos serão preparados para que sejam enviados, via nervo auditivo, ao cérebro.

Escutar, amplificar os sons, compreendê-los e atribuir sentidos aos mesmos, são atividades realizadas por pessoas que não encontram impedimentos de natureza biológica/orgânica para ouvir, e por pessoas que convivem com tais impedimentos.

Existem também pessoas que escutam e amplificam os sons, sem que apresentem impedimentos de natureza biológica/orgânica, mas que convivem com o fato de que o estímulo sonoro não percorre as estações mais adequadas para que seja processado e compreendido pelo cérebro. Chamamos esse fenômeno de Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC).

Para escutar e amplificar os sons são necessárias atividades fisiológicas desencadeadas pelas ondas sonoras, e que afetam física, química e biologicamente, o sistema auditivo. Para processar, compreender e atribuir sentidos aos sons, uma pessoa deve ter a oportunidade de aprender a realizar atividades que envolvem estruturas da cognição, da linguagem, motoras, estruturas responsáveis pela memória, pelas emoções, afetos e sensibilidades.

O processamento auditivo não é uma atividade natural e inata, mas uma atividade aprendida e por isso aberta a distorções, desvios e desordens. Aberta também à construção de rotas mais adequadas. Nem todas estas rotas são conhecidas, pois é preciso considerar os arranjos que uma pessoa pode produzir, a fim de que processe, compreenda e atribua sentidos aos estímulos sonoros no cérebro.

O Processamento Auditivo Central (PAC) é construído por todas as pessoas, sejam elas consideradas surdas ou ouvintes, e pode se desenvolver e aprimorar na prática da Acessibilidade Sonora, de zero até sete anos de idade, aproximadamente.

Dito isso, o diagnóstico de um TPAC não deve sustentar uma incapacidade perene para compreender e atribuir sentidos aos sons. Porém, caso uma pessoa não tenha a oportunidade de participar de situações que as leve a construir suas próprias rotas, a fim de que suas necessidades de compreensão e de atribuição de sentidos aos sons sejam contempladas, ela poderá seguir em sua trajetória pessoal, escolar e profissional, tendo de conviver com dificuldades que a colocam em situações recorrentes de desvantagem. Desvantagem na seleção dos sons, na localização, no reconhecimento, na compreensão e na memorização dos mesmos.

Pessoas consideradas ouvintes transferem os dados auditivos às áreas do cérebro, responsáveis pelo processamento, compreensão e pela construção dos sentidos aos sons, via onda sonora, captada e amplificada pelas diferentes partes da orelha, identificadas na Figura 1. Pessoas consideradas surdas podem transferir os dados auditivos a essas mesmas áreas do cérebro, quando suplementam os dados sonoros que são capazes de captar e de amplificar, com

os dados sonoros recebidos via Libras. Isto acontece na prática do Bilinguismo Concomitante enriquecida com a Acessibilidade Sonora.

No trabalho com crianças consideradas surdas, temos constatado a importância de situações educacionais e pedagógicas nas quais elas têm a oportunidade de se apropriar da pauta sonora dos diferentes ambientes. Para isso, é necessário que os sons inaudíveis se tornem acessíveis, pois não é possível que uma pessoa atribua sentidos a algo que ela desconhece. Como tornar a pauta sonora do ambiente escolar acessível? Qual a importância de uma língua de sinais no trabalho com a pauta sonora do ambiente escolar?

Entendemos que, nos dias atuais, não há espaço para que coloquemos em questão a necessidade de oportunizar o ensino de uma língua de sinais a uma pessoa considerada surda, para que ela faça as suas escolhas linguísticas, que podem ser provisórias. É (também) pela língua de sinais que esta pessoa poderá ter a oportunidade de se desenvolver em termos cognitivos, na linguagem, linguísticos, sociais, sensíveis e afetivos.

Do mesmo modo, entendemos que o trabalho, educacional e pedagógico, que torna as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa pesquisáveis, bem como as particularidades da pauta sonora da escola, desenvolvido com alunos considerados surdos e ouvintes, é urgente e necessário.

Como dissemos, o direito de escolha pela Libras, pela oralização e pela utilização de aparelhos auditivos é da pessoa considerada surda. É na exposição a ambientes bilíngues, em que se trabalha com a Língua Portuguesa, com a Libras e com a pauta sonora, que ela poderá construir essa escolha, sem imposições.

3 Uma pausa para tratar das Políticas Públicas em Educação: a questão da identidade e da diferença

As Políticas Públicas em Educação se relacionam, diretamente, com a garantia do direito à Educação de todos, em escolas comuns. Um direito, nas palavras de Chauí (2012, p. 150), se “difere de uma necessidade ou carência, e de um interesse”, isso porque um direito é universal.

A identificação de pessoas, que tenham atributos comuns, é recorrente na formulação de Políticas Públicas em Educação. Negros, quilombolas, indígenas, ciganos, mulheres, gays, lésbicas, transgêneros, pobres, crianças, jovens em conflito com a lei, pessoas em situação de deficiência, pessoas consideradas surdas, entre outras, encontram nos movimentos identitários pontos de contato.

Os grupos identitários se formam quando estes pontos de contato são nomeados e legitimados por seus membros (exemplo: ser considerado com deficiência), e a construção de sentidos às experiências de exclusão, compartilhadas no interior destes grupos, gera uma única forma de identificar os seus integrantes.

A nomeação é central nas ações dos grupos identitários, pois ela garante a formulação e a aplicação de uma identidade comum às pessoas que fazem parte destes grupos. Nesse sentido, a questão da identidade, especialmente como ela é produzida no interior dos grupos identitários, influencia e até orienta os processos de formulação de Políticas Públicas em Educação.

Os processos de identificação, sociais e culturais, nos quais as pessoas se unem, interagem e se veem nos atributos por elas considerados comuns, são distintos dos processos de identificação, sociais e culturais, nos quais algumas pessoas são submetidas a formas estáticas, já prontas, de identificação. Essas formas, impostas externamente por outrem, são tidas e difundidas, equivocadamente, como verdadeiras e finitas.

A questão central das identidades não está, para nós, no fato delas serem constantemente criadas, de existirem, de unirem e de engajar pessoas em movimentos que dão visibilidade às injustiças sociais e à exclusão que as atingem. As identidades se tornam um problema quando

pretensiosamente definem o outro por completo, ofuscando e dificultando seus movimentos autorais de mutação.

Na introdução do livro “Identidade”, escrito por Zygmunt Bauman (2005, p. 12), Benedetto Vecchi escreve que:

Bauman zomba educadamente dos que tentam conceitualizar em definitivo a relevância política da identidade. Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída.

Corpos e re-xistências que se veem isoladamente atingidos pelas forças da exclusão, injustiça e iniquidade, produzidas na escola e fora dela, e, “justificadas” pela presença de um (ou mais) atributos que não correspondem à métrica que define o que é “ser normal”, nos grupos identitários, compõem um coletivo. Esse coletivo tem necessidades, carências e interesses comuns, porque o principal artefato que exclui cada um de seus membros é a força opressora da (criada) normalidade.

As identidades, reunidas nos movimentos identitários, podem ser interpretadas como uma força motriz que visibiliza a exclusão de muitas pessoas e que move a formulação de Políticas Públicas inclusivas. Ao mesmo tempo, as identidades podem operar como uma força que distorce o fato de que pessoas são únicas e atualizáveis, limitando-as e reduzindo-as.

Não há como conceber, nutrir e manter os processos de formulação de Políticas Públicas em Educação sem que parte da sociedade recorra às identidades. No entanto, é possível que as identidades sejam concebidas a partir da provisoriamente indicada por Bauman. Acreditamos que as identidades líquidas podem manter abertas possibilidades de considerar a diferença em si de cada pessoa.

Para Ramos e Lanuti (2021, p. 58):

[...] a diferença não diz respeito a uma característica física, pois não pode ser observada; não é uma característica psíquica, pois não pode ser definida; não está entre duas ou mais pessoas, porque está em cada pessoa e, por esta razão, não é passível de ser comparada. Quando profissionais da educação têm a oportunidade de conhecer a diferença engendrada por Deleuze, passam a considerar aquilo que é interior a cada um dos alunos, atualizável, e que não pode defini-los por completo.

Parece-nos que as identidades e a diferença são necessárias neste momento político, social e educacional, em que se faz urgente a construção e o fortalecimento de uma escola para todos.

As inseguranças na educação, na saúde, na alimentação, na moradia e no saneamento básico, são tantas, que as carências, necessidades e interesses, expostos pelos grupos identitários, dificultam a criação de brechas que possibilitariam a consideração da diferença de cada pessoa enquanto ponto de contato entre elas.

Nesse cenário cabe-nos encontrar saídas para que se possa recorrer às identidades, provisórias e líquidas, e à diferença em si de cada pessoa, tanto na formulação de Políticas Públicas em Educação como na atuação escolar.

Encontramos na ideia de suspensão um caminho possível que permitiria uma interpretação de como se dá a convivência entre as identidades e a diferença em si, na dinâmica social. Na prática, em movimentos orgânicos e espontâneos, os partícipes do ativismo inclusivo, no qual as identidades e a diferença em si convivem, se manteriam atentos aos pensamentos e atitudes que podem dificultar e impedir a consideração de cada pessoa na sua singularidade e diferença, a fim de evitá-los.

Ao evitar os caminhos que podem aprisionar estas pessoas em identidades finitas, mantêm-se abertas fissuras, sociais e culturais, nas quais a diferença em si encontra espaço para se atualizar. A suspensão acontece quando esta diferença se modifica a partir dela mesma, ainda que isto aconteça no interior dos movimentos identitários.

Tais movimentos, ao se abrir e se fechar na liquidez e na imanência da vida, podem dificultar, sem impedir, a atualização da diferença em si de cada um. Já os limites estabelecidos e solidificados das identidades estáticas dificultam e até impedem esta mesma atualização.

A diferença em si, como ponto de contato, poderia promover novas alianças entre os membros dos diferentes grupos identitários, que, além de se identificar pela nomeação dos atributos considerados por eles comuns, se abririam à diferença de cada pessoa, e de seus múltiplos processos de transformação.

No nosso entendimento, a diferença não pode ser representada/nomeada porque ela extrapola as palavras, ideias, concepções e pensamentos. Quem sabe ela possa habitar, provisoriamente, o vão entre as palavras.

Ainda que a diferença em si de Gilles Deleuze nos pareça efêmera, defendemos que a sua consideração pode tornar os limites e problemas da identidade estática, mais assimiláveis e possíveis de serem reconhecidos, questionados e evitados. Como dissemos, a identidade fixa se compromete com a inserção de pessoas em grupos finitos, enquanto que a diferença em si se ocupa das ilimitadas mutações que cada pessoa pode criar, e que permanecem em constante movimento, assegurando que não haja duas pessoas idênticas e identificáveis em sua inteireza.

Os grupos identitários têm sido representados como se compusessem uma minoria, ou várias minorias. Temos então pessoas consideradas negras, mulheres, com deficiência (e tantas outras!), lutando separadamente em seus grupos identitários pelo mesmo - universal - direito à Educação. Isso acontece porque o atributo que as une em seus núcleos, também as separa de membros que se reconhecem em outra identidade.

A segmentação social, resultado do dinamismo dos grupos identitários, afeta a garantia dos direitos humanos de maneira distinta, a depender dos entendimentos, das intenções e proposições dos governos nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Não questionamos a legitimidade e a importância dos grupos identitários na dinâmica social. No entanto, buscamos na filosofia da diferença de Gilles Deleuze, um aporte teórico que impulse uma nova aproximação conceitual e prática entre os membros que fazem parte de diferentes grupos identitários, pelo reconhecimento da diferença em si que toda pessoa traz consigo. As identidades líquidas e provisórias podem, no nosso entendimento, abrir possibilidades para que este reconhecimento, na experiência da suspensão, aconteça.

Gallo e Mendonça (2020, p. 8-9), quando se referem à escola pública, afirmam que:

[...] a problemática escolar não será resolvida pela filosofia, exclusivamente, mas pede um aporte filosófico. A filosofia da educação produzida no Brasil, em sua multiplicidade de referenciais, de temáticas, de perspectivas teóricas, em muito pode contribuir para pensar tais problemas, embora não caiba a ela, sozinha, apresentar soluções definitivas.

A temática da inclusão escolar tem sido, especialmente a partir dos anos 2000, debatida e pesquisada por pessoas que, de alguma forma, se relacionam com a questão da deficiência. No entanto, a inclusão escolar deveria nos remeter, necessariamente, a um projeto de sociedade e de escola pública que nos colocasse a urgente necessidade de romper com concepções e práticas que têm, recorrentemente, deixado alguns cidadãos para trás.

Para Kohan (2019, p. 88):

A escola é pública não por ser administrada pelo Estado ou por não ser regida por uma organização privada ou particular, ela é pública porque é para todos, no sentido de poder ser igualmente habitada por qualquer um e de se constituir num espaço em que

as desigualdades entre os seus habitantes ficam suspensas, interrompidas no momento em que todos e qualquer um a habitam ativamente, deixando uma marca própria.

No contexto escolar atual e no campo das Políticas Públicas, parece-nos imprescindível promover debates e a construção de conhecimentos que contribuam para o fortalecimento da experiência democrática no Brasil, sem a qual não se pode assegurar a todos o direito à Educação.

O cenário político contemporâneo turbulento, no âmbito federal, somado às ocorrências sanitárias, decorrentes da pandemia pela Covid-19, têm assolado os brasileiros, e, indiscutivelmente, de maneira mais violenta, os grupos sociais reconhecidamente mais vulneráveis.

Chauí (2012) esclarece que as carências e necessidades, específicas, vividas e expostas pelos movimentos sociais, têm como base os direitos, universais, pelos quais se luta. Para a filósofa, não é possível que se viva a experiência democrática sem conflito e sem a criação de direitos.

Justamente porque opera com o conflito e com a criação de direitos, a democracia não se confina a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria - o Estado -, mas determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ou seja, é o único regime político que é também a forma social da existência coletiva. Ela institui a sociedade democrática (Chauí, 2012, p. 151).

A inclusão de todos na escola comum tem gerado conflitos e impulsionado a garantia do direito à Educação. Para incluir, é preciso que as comunidades escolares invistam nas relações democráticas, fato este que torna a democracia e a inclusão escolar, proposições indissociáveis e interdependentes. Se para incluir é preciso agir democraticamente, não há como agir democraticamente sem incluir.

Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191 que insere um tipo de educação bilíngue de surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394 de 1996.

O movimento identitário que gerou e sustentou a Lei Nº 14.191 defende que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) faz parte de uma cultura surda fixa e verdadeira, e, que por isso, pessoas consideradas surdas devem construir a sua formação linguística e acadêmica em escolas exclusivas para membros deste grupo identitário estático.

A Rede Municipal de Educação de Amparo/SP tem criado e praticado, desde 2006, o Bilinguismo Concomitante acrescido de Acessibilidade Sonora, no qual equipes escolares, famílias e alunos considerados surdos e ouvintes, experimentam a produção cultural e social das identidades provisórias e líquidas e se abrem à atualização da diferença em si de cada pessoa.

Atuamos nesta Rede de ensino e buscaremos, por meio de um estudo de caso, evidenciar que a Lei nº 14.191 não contém as diretrizes de que necessitamos para seguir aperfeiçoando o nosso trabalho educacional, pedagógico, linguístico e social, realizado com alunos considerados surdos e ouvintes na escola para todos.

4 O trabalho com símbolos no Bilinguismo Concomitante e na Acessibilidade Sonora: estudo de caso

O aluno ao qual nos referimos neste artigo é acompanhado por uma equipe médica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desde outubro de 2015, quando nasceu. Ele é o primeiro caso diagnosticado com uma síndrome caracterizada por um rearranjo cromossômico complexo que envolve uma deleção no braço curto do cromossomo 3p e uma duplicação parcial no braço longo do cromossomo 16q.

Em 2018, quando foi matriculado na escola comum da Rede Municipal de Educação de Amparo/SP, em uma turma de Educação Infantil compatível com a sua idade cronológica, a criança apresentava dificuldades para andar, se alimentar e falar. Na ocasião da matrícula, a mãe informou à escola sobre as restrições alimentares do aluno, em detrimento de alergias à proteína e aos derivados do leite. O estudo do caso, articulado pela professora de educação especial, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), apontou para a produção de muitas barreiras a serem eliminadas na escola e na família. Foi um período de muitos desafios.

No ano de 2019, a criança ingressou em uma turma do ensino comum da Educação Infantil, aos quatro anos de idade, e foi acompanhada, desde então, pela professora de AEE. A família permanecia preocupada com a saúde do aluno e centrava suas tensões no atendimento às necessidades de alimentação e de higiene. A escola, além de manter estas preocupações, buscava alternativas para que o cuidar e o educar, praticados na Educação Infantil, fossem assegurados.

Nesse período, a criança tomava leite de soja, tinha enjojo quando ingeria vários alimentos, dificuldade para mastigar, para engolir, sendo necessário à equipe escolar se manter atenta às questões relacionadas à sua saúde em geral.

De acordo com as professoras do ensino comum e do AEE, “foram muitos desafios, considerando que o aluno não falava e somente a família conseguia entender o que ele desejava comunicar”.

A comunicação com ele ocorria por meio de gestos caseiros, às vezes apontando, se esquivando e/ou chorando. A criança apresentava um comportamento retraído, tímido, insegurança, dependência da família e/ou das pessoas da escola para se locomover e comer.

O processo inclusivo desse aluno foi lento, considerando todas as questões evidenciadas, e, fundamentalmente, a sua dificuldade na interação e na comunicação com outras pessoas. A escola era o único ambiente social, além da casa, que promovia uma experiência de inserção na vida pública a este aluno.

A equipe escolar contou com a parceria efetiva da mãe da criança que compartilhou orientações sobre quais alimentos poderiam ser ingeridos e de que maneira deveriam ser oferecidos. Aos poucos, tanto os profissionais da escola como o aluno e sua família, foram administrando os desconfortos e as resistências, por meio do diálogo, da colaboração e da cooperação.

As barreiras comunicacionais dificultavam a interação da criança com demais colegas e com as professoras. Destacamos que a turma contava com duas professoras que atuavam com todos os alunos indistintamente. Foi quando a professora de AEE identificou, já no início do trabalho com a criança, a necessidade de iniciar o trabalho com símbolos da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), a fim de oportunizar a construção da linguagem simbolizada ao aluno.

A Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) refere-se às ferramentas de comunicação e de interação que podem complementar a fala e/ou a escrita, em situações nas quais pessoas consideradas com e sem deficiência estão incluídas.

Nos casos em que há ausência da oralidade, como era o caso em estudo, a CSA pode ser trabalhada como uma alternativa de comunicação autônoma, o que não significa renunciar à fala. A CSA, ao oportunizar a construção da linguagem, que se dá por meio dos símbolos organizados a partir da estrutura linguística e gramatical da Língua Portuguesa e/ou da Libras, pode ainda potencializar a construção do pensamento. Tal construção confere à pessoa que a utiliza maior fluidez na organização e na elaboração das suas ideias, questionamentos, argumentos e narrativas.

O trabalho com a linguagem simbolizada na Rede Municipal de Educação de Amparo/SP fundamenta-se no Construtivismo Piagetiano. Nas palavras de Piaget, extraídas do filme “Piaget por Piaget”, gravado em 1977:

A ideia central da nossa Teoria do Conhecimento é mal compreendida. Alguns pensam que eu sou Empirista porque eu falo dos objetos. Mas eles se esquecem que os objetos por si mesmos não significam nada, até que façamos algo com eles. Minha posição é que o conhecimento humano vem do que nós fazemos com os objetos. Outros pensam que eu sou Inatista porque eu dou importância às nossas ações. Mas eles se esquecem que nossas ações são realizadas sobre os objetos. Assim, eu não sou nem um Empirista nem um Inatista. Eu sou um Construtivista.

Desse modo, os primeiros símbolos foram inseridos nas atividades do ensino comum, conforme demanda levantada junto às duas professoras da turma. Os símbolos, aos poucos, passaram a compor a rotina trabalhada com todos os alunos e as atividades realizadas em cada mesinha, a saber: mesinha da construção, em que as crianças trabalhavam com peças/jogos de encaixar; mesinha da massinha, em que as crianças trabalhavam com atividades de modelagem; mesinha do faz-de-conta, em que as crianças brincavam de casinha e podiam se fantasiar, por exemplo; mesinha do desenho, dentre outras atividades.

O intuito era criar um ambiente de imersão na linguagem simbolizada, no qual as professoras e demais alunos passariam a utilizar pictogramas e imagens durante as situações de interação e de comunicação, associando-os à fala. Este ambiente de imersão, no nosso entendimento, ofereceria ao caso em estudo a oportunidade de entrar em contato com modelos espontâneos que disponibilizariam o repertório necessário para que ele se desenvolvesse na linguagem, por meio da imitação.

Em seu livro, “A formação do símbolo na criança”, Piaget cita Guillaume (1964) para quem a imitação não é uma técnica instintiva ou hereditária, mas algo a ser aprendido, portanto, construído pelas pessoas.

A imitação para Piaget é o ato pelo qual um modelo é reproduzido por ser simplesmente percebido, sem que isso implique em uma representação. Tal reprodução não se dá pela modelagem, como acreditam os Empiristas, mas pela imitação pré-verbal. Nos estudos piagetianos a imitação é concebida como uma manifestação da inteligência.

As dificuldades na interação e na comunicação eram grandes, porém, conforme todos foram aprendendo a simbolizar ao mesmo tempo em que falavam, e, à medida em que o aluno em questão foi aprendendo a utilizar os símbolos, ou seja, a simbolizar, a convivência entre todos tornou-se mais efetiva, leve e alegre.

A professora de AEE, em parceria com as professoras do ensino comum, ao registrarem os avanços na construção da linguagem simbolizada pela criança, e os ganhos nas interações e na participação das aulas, iniciou o trabalho com os símbolos com a família que aderiu prontamente. Pranchas de CSA e outros materiais foram sendo construídos pela professora de AEE que ensinou a mãe da criança a associar a fala aos símbolos.

No ensino comum, uma das professoras conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao observar a expressiva manifestação facial e corporal da criança ocorreu-lhe de propor o ensino desta língua de sinais à turma toda, avançando para a prática do Bilinguismo Concomitante. Nesse momento, a escola não tinha dados de que a criança convivía com impedimentos para ouvir, ou seja, de que poderia ser considerada surda.

A proposta foi compartilhada com a professora de AEE e com a família e todos decidiram dar início à prática bilíngue, sem que o trabalho com a linguagem simbolizada fosse interrompido. Foi então que o Bilinguismo Concomitante foi associado, efetivamente, ao trabalho com a CSA.

Os avanços foram tão significativos que a família pediu para que o trabalho com a Libras, associado à CSA, fosse intensificado. Assim, chegamos ao ano letivo de 2022 com uma criança que aprendeu a andar, está avançando significativamente nas questões alimentares - recentemente a mãe compartilhou que ela está tomando água com canudinho - se desenvolveu na linguagem simbolizada, por meio da CSA, e na linguagem sinalizada, por meio da Libras, reconhece as letras do alfabeto da Língua Portuguesa e do alfabeto digitalizado, reconhece o seu nome em meio aos nomes dos colegas de turma, e participa de todas as atividades escolares, de acordo com as suas possibilidades. Destacamos que nos anos de 2020 e de 2021, em decorrência da pandemia pela Covid-19, a criança participou das atividades do ensino comum e do AEE remotamente.

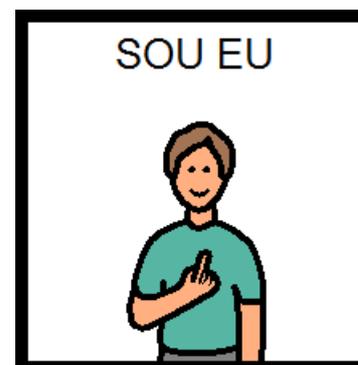
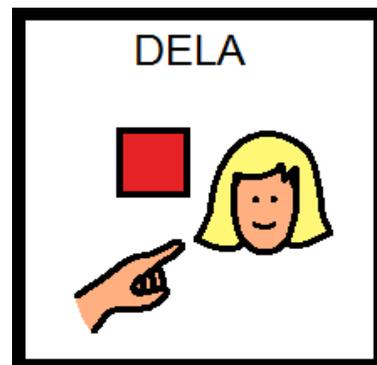
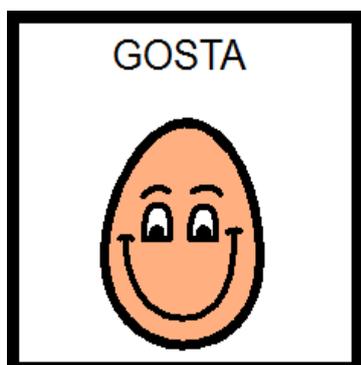
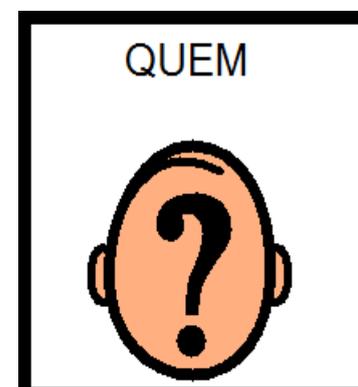
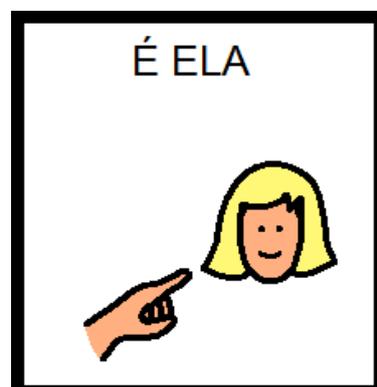
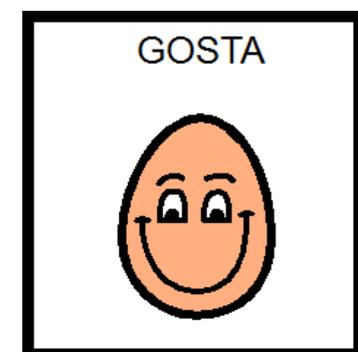
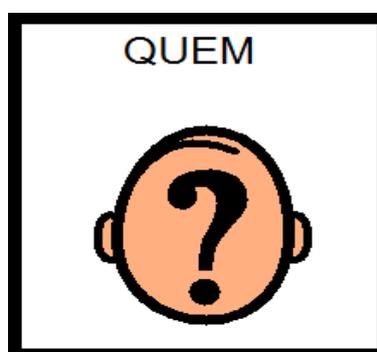
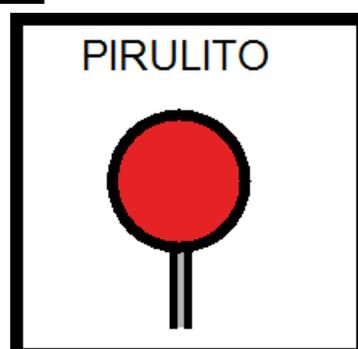
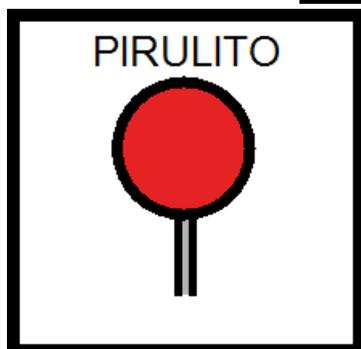
A seguir exporemos a Prancha 1, com símbolos, trabalhada como apoio ao uso do banheiro na escola e em casa, no início deste trabalho. Note que ela ainda não tem sinais da Libras.

Prancha 1 - Uso do banheiro



As músicas, parlendas e histórias fazem parte da rotina escolar na Educação Infantil. A seguir compartilharemos a Prancha 2 com o conteúdo da música “Pirulito que bate-bate”. Esse material ainda não havia sido enriquecido com sinais da Libras.

Prancha 2 - Música Pirulito que Bate-bate



Nos casos em que as barreiras comunicacionais são muito presentes, atividades do dia a dia tendem a ser realizadas com esforço pela criança e pelos adultos que a apoiam e orientam, tanto na escola como em casa. A seguir exporemos a Prancha 3, “Sequência para a escovação dos dentes”, com símbolos, que teve como propósito apoiar os momentos de escovação dos dentes da criança.

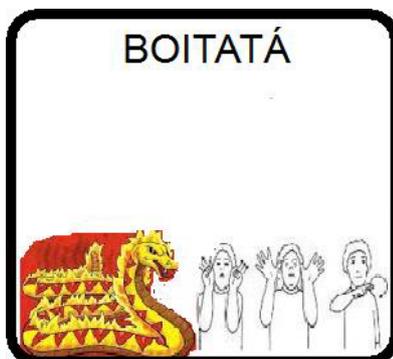
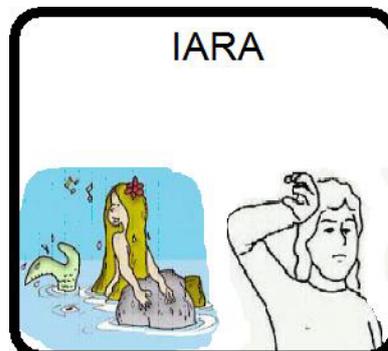
Prancha 3 - Sequência para a escovação dos dentes



A necessidade de associar o trabalho com a linguagem simbolizada, por meio da CSA, com a prática do Bilinguismo Concomitante, fez com que os materiais, que antes contavam exclusivamente com os símbolos e com a escrita da Língua Portuguesa, passassem a compor com os sinais da Libras.

Com isso, os recursos de acessibilidade se tornaram bilíngues e foram suplementados pela linguagem simbolizada. A seguir, compartilharemos a Prancha 4 que contém personagens do Folclore, representados em imagens, pictogramas, sinais da Libras e a escrita na Língua Portuguesa, e um conteúdo curricular relacionado ao folclore.

Prancha 4 - Personagens do Folclore



Atualmente, estamos produzindo materiais bilíngues, associados à linguagem simbolizada, voltados à construção de narrativas pelos alunos considerados surdos e ouvintes, contribuindo significativamente com a formação bilíngue dos mesmos e com a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A seleção dos conteúdos das pranchas considera a dinâmica linguística e gramatical tanto da Língua Portuguesa como da Libras, fato esse que potencializa o uso efetivo desse material, ao mesmo tempo em que a fala e a sinalização acontecem na escola. Vale ressaltar que todos os materiais disponíveis ficam à disposição da turma toda. A seguir, compartilharemos a Prancha 5 que contém símbolos e sinais para a construção de narrativas, tanto na Libras como na Língua Portuguesa.

Prancha 5 - Narrativas



5 Considerações finais

O caso apresentado evidenciou que o Construtivismo de Jean Piaget, associado à experiência democrática, cidadã e às práticas acessíveis e inclusivas, realizadas na escola comum, têm sido as principais bases para a construção de uma inédita prática, educacional e pedagógica, que gerou o Bilinguismo Concomitante e a Acessibilidade Sonora. Prática esta que recentemente, 2020, 2021 e 2022, associou-se ao trabalho com a linguagem simbolizada, por meio da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), em resposta às demandas de um caso que tem direito aos serviços da educação especial, e que somente em 2022 teve suas dificuldades para ouvir alguns sons identificadas pelos profissionais da saúde.

Com relação à Lei 14.191, sancionada no ano de 2021, que orienta o sistema educacional brasileiro para que crie escolas e classes exclusivas para alunos considerados surdos, não identificamos nela diretrizes que acrescentem ao nosso trabalho que registra, tanto com relação aos alunos considerados surdos como com os alunos considerados ouvintes, formação bilíngue e acadêmica qualificada, acesso aos processos de alfabetização e de letramento, participação efetiva em todas as atividades escolares e a construção de vínculos afetivos com crianças que residem em um mesmo território, e que compartilham suas vidas, falando, escrevendo, simbolizando e sinalizando, para além da escola.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BLOG DA SURDEZ UNILATERAL. Audiograma de sons familiares. 2013. Disponível em: <http://blogdasurdezunilateral.blogspot.com/2013/06/audiograma-de-sons-familiares.html>. Acesso em 23 agos. 2022.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 15, n. 2, p. 149–161, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24574>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola – uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020, p. 8-9.

KOAHN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019, p. 88.

PIAGET, Jean. **Piaget por Piaget**. Direção de Jean Piaget. Produção Yale University, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYqQ6S3Uwp4>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1964.

RAMOS, Eliane de Souza. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. Orientadora: Prof. Dr. Maria Teresa Eglér Mantoan. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. *In*: MOREIRA. A; MOREIRA. I; LANUTI. J. E. **Inclusão e Exclusão: debates transdisciplinares**. Meraki: Andradina, 2021, p. 58.