
Relato de experiência com crianças surdas na escola pública: a importância estratégica da Língua de Sinais

Marcos Cezar de Freitas¹

Nina Rosa Silva de Araujo²

Resumo

Este artigo analisa fatores que contribuíram para uma bem sucedida transição da educação infantil para o ciclo I do ensino fundamental de uma escola pública, vivenciada por duas crianças surdas. Ambas foram alfabetizadas e aprovadas com resultados satisfatórios. Resultado de estudo etnográfico a análise feita se baseia nas contribuições de Thomas Csordas, Erving Goffman e Annemarie Mol para elucidar como a interação entre professoras e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais possibilitou registrar cenas nas quais uma dinâmica inclusiva se estabeleceu. O registro de cenas permitiu coletar interações face a face e uma pedagogia inclusiva foi levada a efeito com estratégias que mostraram a relevância da LIBRAS e a presença singular de um professor surdo no processo.

Palavras-chave: Crianças surdas, LIBRAS, alfabetização.

Report of experience with deaf children in the public school: the strategic importance of the Sign Language

Abstract

This article analyzes factors that have contributed to a successful transition from early childhood education to cycle I of elementary school in a public school experienced by two deaf children. Both were literate and approved with satisfactory results. The result of an ethnographic study is based on the contributions of Thomas Csordas, Erving Goffman and Annemarie Mol to elucidate how the interaction between teachers and interpreters of the Brazilian Language of Signals made it possible to record scenes in which an inclusive dynamic was established. The recording of scenes allowed to collect face-to-face interactions and an inclusive pedagogy was carried out with strategies that showed the relevance of LIBRAS and the singular presence of a deaf teacher in the process.

Keywords: Deaf children, LIBRAS, literacy

Relato de experiencia con niños sordos en la escuela pública: la importancia estratégica de la Lengua de Signos

Resumen

Este artículo analiza factores que contribuyeron a una exitosa transición de la educación infantil para el ciclo I de la enseñanza fundamental de una escuela pública, vivida por dos niños sordos. Ambas fueron alfabetizadas y aprobadas con resultados satisfactorios. El resultado de estudio etnográfico el análisis realizado se basa en las contribuciones de Thomas Csordas, Erving Goffman y Annemarie Mol para elucidar cómo la interacción entre profesoras e intérpretes de la Lengua Brasileña de Señales posibilitó registrar escenas en las cuales una dinámica inclusiva se estableció. El registro de escenas permitió recoger interacciones cara a cara y una pedagogía inclusiva fue llevada a cabo con estrategias que mostraron la relevancia de la LIBRAS y la presencia singular de un profesor sordo en el proceso.

Palabras clave: Niños sordos, LIBRAS, Alfabetización.

¹ Universidade Federal de São Paulo. São Paulo/SP. Endereço Eletrônico: marcos.cezar@unifesp.br

² Universidade Federal do Acre. Rio Branco/AC. Endereço Eletrônico: ninaarosa@hotmail.com

Introdução

Com este relato apresentamos alguns fatores que contribuíram para uma bem sucedida transição da educação infantil para o ciclo I da escola fundamental de uma escola pública, vivenciada por crianças surdas. Indicamos também a perspectiva epistemológica e os recursos analíticos que desvelaram a trama aqui pormenorizada.

Processo permeado por expressiva complexidade, trata-se de uma experiência cuja singularidade se mostrou nos detalhes, nos chamados registros microscópicos (GOFFMAN, 2011, 2012; JACOBSEN; KRISTIANSEN, 2016). Por isso, foi fundamental recorrer a um autor que ofereceu recursos descritivos e analíticos para se compreender a configuração das cenas (GOFFMAN, 2004, 2011, 2012) nas quais os atores manejavam com gestos e apetrechos o significado do que estavam fazendo.

Registramos uma bem sucedida experiência de adaptação. Mas para pensar em adaptação tivemos que resgatar essa categoria, para que pudéssemos utilizá-la na pesquisa com base em Bourdieu (2005), em Csordas (2014) e, principalmente, e, Goffman (2010, 2011) que nos ensinaram a analisar “interações face a face”, nas quais o corpo em movimento “exprimira” o modo como “se arrumava” para participar da trama, para tornar-se parte.

Práticas são sempre situadas e, com esse sentido, foi possível vislumbrar momentos nos quais a interação entre ouvintes e crianças surdas demonstrava como, nos domínios da escola, a articulação entre olhares acabava produzindo modos de ordenar os gestos para a especificidade de cada momento.

Goffman (2010, 2011 e 2012) impregna a categoria adaptação com metáforas teatrais, o que possibilitou pensar atores em suas cenas na perspectiva da construção recíproca que as personagens exercitam, quando se expõem umas em relação às outras.

Por dois anos letivos acompanhamos duas crianças com surdez profunda que estiveram matriculadas anteriormente na educação infantil e que, ao tempo da pesquisa aqui relatada cursavam, uma, o primeiro ano e, outra, o segundo ano do Ensino Fundamental em escola pública.

No transcorrer da pesquisa a criança que estava no primeiro ano foi considerada suficientemente alfabetizada, nos termos de uma primeira série, para que pudesse ir para o segundo ano e consolidar sua proficiência na leitura e escrita do português. A criança que estava no segundo ano consolidou plenamente seu processo de alfabetização e foi promovida ao terceiro ano.

Portanto, na gramática de dispositivos e disposições do sucesso escolar (LAHIRE, 2005), essas crianças lograram assimilar os conteúdos ensinados e a escola, com a mediação de professores e intérpretes, pode reconhecer que o trabalho levado a efeito fora bem sucedido. Ambas as crianças eram filhas de pais surdos e traziam de suas experiências pessoais a fluência na Língua Brasileira de Sinais, doravante mencionada como LIBRAS.

A criança do primeiro ano foi denominada Cupuaçu e a do segundo ano Açaí. Essa proteção de identidade se deu por determinação do Comitê de Ética em Pesquisa que acompanhou a investigação³ e a escolha desses codinomes decorreu do local escolhido para pesquisar, uma capital da região norte do Brasil.

Foi determinante para a definição do local de pesquisa a conjunção de fatores bastante propícios para uma análise singular, a saber, a presença de crianças surdas proficientes em LIBRAS; filhas de pais surdos e egressas da educação infantil; matriculadas em escola pública dotada de intérpretes da língua de sinais e com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Somou-se a isso um fato extraordinário. A escola pode se valer também da presença de um professor surdo que foi lotado no seu AEE.

Da forma e seus tempos próprios

O impacto decorrente da forma escolar na configuração de processos de escolarização não pode ser subestimado. A transição da educação infantil para a educação fundamental não pode ser relatada supondo uma linearidade progressiva que enseja simplesmente uma troca de fases.

³ Número de processo CEP Unifesp 824.223 de 08/10/2014.

Longe disso, a passagem da educação infantil para a educação fundamental significa adentrar uma complexa engrenagem de trabalhos necessariamente sincronizados, sincronia esta que estrutura os trabalhos em sala de aula.

A educação infantil tem uma forma (FREITAS, 2007) em cujo encadeamento de tempo e espaço não está subentendido o trabalho sincrônico, mas sim o coletivo (FARIA, 2007).

Já a educação na forma escolar (FREITAS, 2011; VINCENT, 2000) necessariamente faz coincidir tempo com espaço. Ou seja, uma sala de aula ou é um espaço em que as atividades têm o mesmo ponto de partida, o mesmo ponto de chegada, o mesmo ritmo, a mesma “dosagem” de conteúdo e os mesmos critérios de avaliação ou não é uma sala de aula, espaço fundamental para se entender as dinâmicas de ensino em sociedades salariais (FREITAS, 2011).

Essa disposição de tempo e espaço como unidade orgânica do trabalho escolar, para além de seus méritos efetivamente educativos, tem também efeitos fortemente “deficientizadores” (DAVIS, 2010) e um exemplo disso pode ser reconhecido na dificuldade alertada por Goffman (2004, 2012) que crianças com deficiências têm para “pegar o olhar” do professor, expressiva metáfora da dificuldade de obter atenção quando se está em desvantagem.

No cotidiano escolar, muitas vezes o professor se encontra fortemente pressionado pela governança de tempos individuais, o que representa zelar para que todos estejam “do lado de dentro da tarefa” (GOFFMAN, 2004), como jogadores jogando o mesmo jogo, mediante a apropriação das mesmas regras.

Parecendo ser a “deficiência do deficiente” a possibilidade de permanecer numa posição (CSORDAS, 2014) que confere ao corpo a condição de “presente ausente” acrescenta à criança com deficiência a necessidade de desenvolver táticas para “pegar o olhar” do professor.

As dificuldades de sincronia são as que instauram materialmente a “deficiência para a pessoa” (CSORDAS, 2014) e, por isso, as considerações a respeito da forma escolar são necessárias mesmo num relato porque indicam que a barreira da sincronia estruturante das salas de aula teve que ser vencida pelos protagonistas desta trama.

Ambas as crianças estavam matriculadas em salas de aula cujo número de alunos era, coincidentemente, 19 nas duas.

Concatenações registradas

Em pesquisas anteriores (FREITAS; ZANINETTI 2016; FREITAS; PRADO 2017) foi possível coletar depoimentos de professores relacionados às dificuldades específicas que apontavam quando se referiam à escolarização de crianças com deficiências. Na delimitação da especificidade dos problemas inúmeras vezes despontaram representações de tempo e espaço com palavras que deslocavam a criança em questão para um permanente paralelismo.

Ou seja, à medida que naturalizavam a percepção de que “crianças de inclusão” não estavam na sala de aula para aprender (FREITAS; ZANINETTI, 2016) indicavam como primeira dificuldade a impossibilidade de “deslocar-se”, “permanecer” no local/tempo em que estava a criança com deficiência.

Projetavam dentro do mesmo cenário um local distinto, uma “exterioridade interna” para parafrasearmos a noção de “excluídos no interior” de Bourdieu (2005).

A experiência aqui relatada rompeu com isso.

Um dos aspectos mais densos na dinâmica de alfabetização de Cupuaçu pode ser reconhecido na Caixa Pedagógica produzida pela intérprete de sua sala.

O conteúdo dessa Caixa Pedagógica, em termos materiais, dizia respeito à produção de suportes visuais correspondentes a conteúdos trabalhados.

Como professora e intérprete participavam conjuntamente de atividades semanais de preparo e planejamento, foi possível perceber que embora a Caixa Pedagógica fosse de autoria da intérprete, enquanto dinâmica pedagógica materializava a concatenação entre ambas, cada qual a seu modo realizando em conjunto e de modo completar a “sincronização” de Cupuaçu com os demais.

Ocorria assim, nos termos de Goffman (2010) uma descentração do papel de professor, sem que a docência em si fosse esvaziada ou deslocada para outra personagem. A ação concatenada entre ambas produzia um novo “lugar para olhar” (GOFFMAN, 2010, p.114) onde se materializava a visualização do falado.

Esse “ponto de vista” em inúmeros momentos tornou convergentes o olhar e o apontar para o foco que a estratégia produzia. Como isso não se dava enquanto os demais aprendiam, mas dentro do mesmo espectro de demonstração e indicação do encontro entre forma e conteúdo, rapidamente a turma no seu todo assimilou a arte de demonstrar para Cupuaçu, permitindo inclusive que todos também “escutassem” com outros sentidos.

Estratégias como essa foram fundamentais para a referida tática de “pegar o olhar”. Sem a harmonização didática e pedagógica entre docente e intérprete é grande a possibilidade da criança surda perder de vista o rosto, os gestos da face e a movimentação do falar da professora à medida que fica subentendido que quem lhe deve atenção ininterruptamente é a intérprete, “enquanto” a professora trabalha com os demais.

A excepcionalidade desse “entrosamento” foi decisiva para que fosse bem sucedida a transição experimentada, ainda que na concretude do cotidiano esse processo também revelasse contradições, pois essa dinâmica de trabalho não foi consolidada sem antes enfrentar descompassos administrativos quanto à contratação; despreparo técnico para determinados encaminhamentos e oscilações idiossincráticas nos “modos de resolver”, nem sempre os mais adequados.

A caixa pedagógica foi importante para Cupuaçu que cresceu em ambiente familiar totalmente surdo, diferentemente de Açaí que contava com tia e avós ouvintes. Talvez, por isso mesmo, as estratégias da intérprete de Açaí tenham sido outras, igualmente eficientes, mas sem o recurso da Caixa Pedagógica. Mas a Caixa Pedagógica não teria o impacto que teve se as cenas daquele cenário não fossem produzidas com base na percepção docente de que ensinava para todas as crianças e que especificamente a criança com deficiência não estava ali para ser apenas “tolerada”, mas sim efetivamente incluída.

A matéria etnográfica que permitiu registrar nos cadernos de campo as dinâmicas do olhar foi abundantemente preenchida com anotações de cuidado, reiteradamente expressos: ela entendeu? ela fez? o que ela disse?

Triangulações

Nos domínios de sua vida privada, Cupuaçu convivia com surdos e a língua de sinais estava fluentemente presente.

Aprendemos com Davis (2010) a perceber que, juntos, os que habitam a casa de Cupuaçu não eram surdos. “Tornavam-se” na exterioridade desse ambiente e na confrontação com as dinâmicas da óbvia hegemonia ouvinte.

Numa sala de aula, quando os atores, incluindo a própria criança, aproximam gestos, apetrechos, sinais, desenhos, aparelhos, essa “performance” produz uma experiência singular, que seguramente seria outra se outras pessoas e recursos não atuassem. A triangulação de olhares que as experiências acompanhadas demonstraram ritmou palavras, pautou leituras, ordenou e concatenou a apropriação da informação. A percepção do que fazer em cada momento é que o Goffman denomina adaptação (GOFFMAN, 2010, p. 29-32.).

Como isso se dava?

Em ambas as turmas, foi possível registrar que as professoras produziam dinâmicas de sintonização que potencializavam o trabalho das intérpretes conectando-o ao próprio agir docente. A professora de Açaí, por exemplo, permitiu inúmeros registros em caderno de campo que flagraram o instante da comunicação mediada: Açaí disse o quê? Pergunta para a Açaí qual a resposta dela?

Ato contínuo, ou seja, certificado o conteúdo da resposta, a triangulação mudava. Conectando-se os olhares da professora com o da criança produzia-se uma expressividade de gestos, da face e, principalmente, da boca, que consolidava a percepção por parte da criança em relação ao seu acerto ou erro. A criança, na sequência, dirigia-se à interprete para que dissesse o que precisava ser dito à professora. Dinâmica cada vez mais ágil, tornou-se habitual e esse jogo de olhares com variações e adaptações na ordem entre os dialogantes fez emergir uma comunicação triangulada cuja presença da intérprete tornava-se mais uma extensão da fruição (HARAWAY, 2016) idiomática de Açaí do que uma “comprovação” de que uma criança com deficiência estava presente.

Reunidas, aquelas pessoas, aqueles gestos, aquelas técnicas, a atuação produzia um registro de surdez não apartado das muitas formas com que a palavra se apresenta e se dá ao manejo. Vale lembrar o conceito de “fachada”, com o qual Goffman explica que nos organizamos levando em conta a presença do outro e também conforme deduzimos a expectativa que têm a nosso respeito (GOFFMAN, 2010, 2012). Ou seja, a “pronúncia corporal” de uma criança surda é uma se percebe que a expectativa de seu interlocutor é a de que se comuniquem plenamente e é outra se há percepção de invisibilidade, o que ocorre, por exemplo, quando do corpo de um professor a criança surda vê mais frequentemente suas costas.

A cumplicidade entre criança e intérprete proporcionou, nesse sentido, coletar tentativa de burla por parte de Açaí quando, por exemplo, “pediu cola” para a intérprete e, mediante negativa, exasperou-se com a possibilidade de ser “delatada” para a professora. Mas as táticas da burla não se apresentavam apenas nesses momentos em que se tentava obter com a intérprete a resposta não sabida. Foi possível registrar também microscópicos conluios, quando com o auxílio de cadernos ambas impediam que os demais acompanhassem a sinalização que estavam trocando, principalmente a professora.

A análise do cotidiano

As instabilidades fazem parte do cotidiano escolar e não foi diferente em relação ao contexto trabalhado. Especificamente em relação às crianças que são personagens nessa trama, Açaí experimentou uma ruptura com a saída de sua professora da escola, e a consequente substituição levada a efeito com o ano letivo em pleno andamento.

Características pessoais da nova professora de Açaí geraram perdas de entrosamento, quebrando em muitas circunstâncias a dinâmica das triangulações. Mas não ocorreram retrocessos expressivos.

Um roteiro inclusivo, mesmo quando bem sucedido, enfrenta turbulências, descompasso e discontinuidades tal como enfrentam todas as rotas de aprendizagem presentes numa sala de aula. Por outro lado, situações como essa intensificaram as relações de amizade e coleguismo

em relação às demais crianças. As possibilidades de entrosamento nas brincadeiras extraclasse conectavam plenamente Açaí às demais.

As perdas mais expressivas para Açaí decorreram da diminuição na intensidade com a qual a nova professora explorava textos em cartazes, o que até então beneficiava a turma toda, mas muito especialmente Açaí.

Mas isso permite reforçar que as perdas, infelizmente, se estendiam à todas as crianças. O cotidiano que se recompôs encontrou seu novo parâmetro de ensino/aprendizagem e seu vetor inclusivo, que estava impregnado ao fazer da escola, por isso mesmo sem sofrer riscos de descontinuidade, mesmo quando declinando. Naquele contexto se intensificava a cumplicidade entre criança e intérprete, o que permitia registrar cenas de adensada afetividade, como também cenas de efêmero estremecimento, com alegadas “desatenções” de parte a parte.

Mas no todo, foi possível perceber que o que de mais efetivo foi proporcionado para Açaí enquanto recurso de estabilização de aprendizagem foi a leitura diária de pequenos textos em LIBRAS.

Utilizando-se inicialmente do recurso de digitar, letra por letra, as palavras presentes no texto didático, trabalhando diariamente cerca de 10 a 15 minutos, seguindo com táticas de sedimentação da leitura e da escrita que gradativamente ganhavam mais complexidade no processo, proporcionou-se à criança caminhar em direção à proficiência que a escola esperava de todos igualmente.

A turma sabia que, nas rotinas com textos, primeiramente Açaí fazia a leitura com seus recursos e na sequência o mesmo conteúdo seria trabalhado coletivamente, em perspectiva oral. A intérprete estimulava a criança a sinalizar palavras que compunham o texto, superando a sinalização restrita às letras, o que mostrou com o passar do tempo que ela adquiriu consistentemente domínio sobre o alfabeto e, com isso e por isso, não retrocedeu nos processos de leitura e escrita que se adensaram com o transcorrer do ano.

A intérprete de Açaí utilizava com menor intensidade a Caixa Pedagógica em comparação ao uso intenso que dela fazia a intérprete de Cupuaçu, uma perda para a criança, mas isso faz parte do conjunto de contradições presente em todas as dinâmicas de escolarização e que, no

caso específico, tem um elemento que revela mais da estrutura educacional do país do que do trabalho em si, ou seja, a intérprete de Açaí se via obrigada a trabalhar em duas escolas e cursar, no período da noite, o ensino superior. Essa sobrecarga, em alguns momentos, repercutiu na sala de aula.

Faixas de experiência e tonalizações

Nos termos de Goffman, o deslocamento de um aluno para a frente do quadro negro, com objetivo de interagir com o professor e realizar uma operação possibilita, da parte de quem pesquisa, focar inúmeras cenas e, ao mesmo tempo, perceber a “formação de plateias”. O deslocamento da criança surda para uma “faixa de experiência” (GOFFMAN, 1998) de grande proximidade em relação à professora deslocava momentaneamente a intérprete para condição de “expectadora” de ambas e a turma toda para a condição de expectadores de todos os que “estavam em cena”.

Nessa condição eram adaptadas “tonalizações” que permitiam, a quem observava, registrar movimentos em que uma se postava em razão da outra e se expressava em dinâmica relacional. Juntas, à frente da lousa a professora e Açaí têm uma “tonalização” que se materializa nos modos de olhar e num “falar em pêndulo” (GOFFMAN, 1998).

Isso se mostrava, por exemplo, quando Açaí participava de atividades de matemática projetadas para utilizar uma caixa contendo fichas e uma tabela na lousa para o preenchimento de dados, sendo necessário associar corretamente a ficha com unidades na linha de unidades, a ficha com dezenas na linha apropriada para dezenas e assim sucessivamente, culminando com uma operação aritmética que somava os números dispostos na tabela.

Pendulava o olhar de Açaí entre a professora e a intérprete e a confirmação de acerto ou erro se dava numa “faixa” ainda mais reduzida, a faixa que alinhava o semblante da menina ao semblante da professora.

Micro comemorações se tornavam audíveis para todos quando, por exemplo, a intérprete deduzia do olhar satisfeito da professora que a resposta encaminhada com sua mediação estava

correta, do que resultavam interjeições: yes... acertou...

Em termos de “complementação significativa” (CSORDAS, 2014) os corpos da professora e da aluna se unificavam pelas mãos, à medida que Açaí se valia dos dedos para organizar contagens e percebia que os dedos disponíveis para somar não se restringiam à própria mão e, habilmente, a professora inseria suas duas mãos nas possibilidades de contar. Um reduzidíssimo ábaco se materializava na aproximação daqueles corpos que conversavam intensamente face a face e com a conexão entre as mãos. Decorreu disso que Açaí tinha sempre ótimo desempenho na tarefa, sendo aplaudida, em LIBRAS, por toda a turma.

A atenção a essas “faixas” mostrou-se imprescindível para o registro das experiências que avivavam o caderno de campo. Foi possível registrar sua professora chamando-a para uma “faixa” bastante reduzida de interação, interação emoldurada pela cena de dar visto no caderno de lições. Quando essa atividade se dava dispensando a intérprete, o diálogo se projetava totalmente na adaptação de gestos faciais e reiteraões manuais em relação ao conteúdo lido simultaneamente por ambas no caderno.

Numa das mais expressivas cenas registradas nesse sentido Cupuaçu sentiu-se tão suficientemente atendida como aluna que enfaticamente sinalizou para professora sua gratidão e essa pediu que a intérprete lhe ensinasse a sinalizar seu agradecimento.

Não se quer insinuar que assistimos uma realidade idílica em que as dinâmicas de inclusão foram se desenvolvendo progressivamente movidas pela disponibilidade de incluir. O que se enfatiza aqui é a qualificação do processo quando o trabalho docente e o trabalho da intérprete se complementavam, rompendo a distância que muitas salas de aula mantêm entre essas personagens, gerando, nos termos de Goffman, territórios específicos para o surdo permanecer com “seu par”.

O fato é que a escola recebeu a incumbência de acolher duas crianças com surdez profunda advindas da educação infantil e conseguiu assegurar para ambas o acesso aos conteúdos que também, por direito, lhes pertencem. Se Goffman nos sugere metáforas do palco para que protagonistas e seus papéis sejam identificados, a pesquisa demonstrou que as tradutoras e intérpretes de língua de sinais não foram meras coadjuvantes. O protagonismo que

exerceram deve ser analisado com base nas dinâmicas que se estabeleceram, pois não se trata, aqui, de produzir elogios de desempenho, mas sim compartilhar dados de pesquisa que demonstraram os efeitos inclusivos de alguns procedimentos. As dificuldades das intérpretes podem ser analisadas trazendo à baila a presença pouquíssimo usual de um professor surdo nas dependências do Atendimento Educacional Especializado, o AEE.

A presença do professor surdo

A escola pública pesquisada tem singularidades que devem ser destacadas. Trata-se de um equipamento público que conta com professor (ouvinte) lotado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua sala de recursos, com um cuidador pessoal, com um professor mediador, para além das já mencionadas tradutoras e intérpretes da LIBRAS.

A esse universo agregou-se, no transcorrer do segundo ano de pesquisa, um professor surdo, com formação de ensino médio, mas com fluência consolidada da LIBRAS. Se a professora ouvinte do AEE costumava exaltar a importância para a escola como um todo da presença de crianças como Cupuaçu e Açaí, considerando que, com isso, todos participavam do adensamento nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, também foi possível registrar quão impactante foi a chegada do professor surdo.

Esse professor foi incumbido do atendimento em contraturno de crianças surdas matriculadas, pelo menos duas vezes por semana, nos domínios da sala de recursos. Para além disso, estava prevista a disponibilização de ensino da LIBRAS para todos os interessados de todas as turmas e também formação específica para os funcionários.

Testemunhamos um período de aproximadamente quatro semanas de ambientação, rompendo as dificuldades de aproximação e convivência entre o professor surdo e os demais professores. A observação proporcionada pela pesquisa, com essa perspectiva aberta pela “entrada em cena” de um adulto surdo, foi importante no sentido de enriquecer a coleta de situações em que se processavam interações de reconhecimento entre as partes. Quebrou-se a naturalização que supõe que a presença de uma pessoa surda na escola sempre diz respeito a

alguém que foi incluído para aprender. Poucas vezes o registro se dá com o vetor invertido, ou seja, com a inclusão da pessoa surda para ensinar.

A presença do professor surdo também foi responsável pelo desvelamento de algumas insuficiências somente perceptíveis por contraste e comparação. A primeira insuficiência foi percebida no âmbito da proficiência na LIBRAS. A fluência do professor demonstrou que as intérpretes da escola tinham aspectos a aperfeiçoar. A segunda insuficiência, mais previsível, foi notada no âmbito da produção de suportes didáticos para as crianças surdas.

O professor proporcionou contato com material didático especialmente preparado com base na literatura. Tratava-se da obra *O curupira surdo*, passível de leitura em português por todas as crianças e adaptado para a leitura com os recursos da língua de sinais. O material demonstrava exatamente o que a escola estava conseguindo realizar, ou seja, demonstrava que aquelas crianças estavam presentes para aprender a ler e escrever uma segunda língua, o português, com base nos recursos daquela que já dominavam, uma vez que traziam essa experiência de suas casas, experiência essa continuada com a garantia do direito às intérpretes e intensificada e qualificada em todos os sentidos com o professor surdo no AEE.

Lições da experiência relatada

Os espaços ocupados e vividos pelas crianças surdas dessa trama, que iniciavam o percurso do ensino fundamental, não se configuraram com espaços “para” crianças incluídas. As crianças protagonistas dessa trama faziam parte da escola, da turma e nem a inevitável vinculação face com face, entre crianças e intérpretes, produziu um lugar específico, mas sim um modo de estar com, de estar entre (GOFFMAN, 2010, 2011, 2012, 2014). A escola fez a diferença.

Em relação à complexidade antropológica inscrita na construção das diferenças, vale registrar que a escola em questão não caiu numa armadilha descrita por Martinez e Rey (2017, p.102-105). Os autores alertam para o risco de, em nome da diferença, se retirar da criança o direito àquilo que ela tem em comum com todas as crianças do mundo. A escola fez a diferença ao não reproduzir o *modus operandi* que faz com que crianças com deficiências sejam

identificadas como diferentes no sentido de salvaguardar seu “direito” a não aprender (MARTINEZ; REY 2017, p. 104).

Mesmo com contradições, insuficiências, turbulências, perdas e ganhos, a concatenação entre professoras e intérpretes consolidou, naquela escola, a percepção generalizada de que todos têm a ver com a educação de todos. O AEE foi compreendido como meio e não como fim em si mesmo, do que resultou um conjunto expressivo de experiências inclusivas. Cupuaçu e Açaí já sabem ler e escrever.

Referências

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CSORDAS, T. *Embodiment and experience: the existential ground of culture and self*. 2ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DAVIS, L.J. (ed.) *The disability studies reader*. 2ª edição. New York: Routledge, 2010.

FARIA, A.L.G. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FREITAS, M. C. “O coletivo infantil: o sentido da forma”. In: FARIA, A.L.G. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 4-13.

FREITAS, M. C.; PRADO, R. L. C. *O professor e as vulnerabilidades infantis*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FREITAS, M. C. e ZANINETTI, B. “aluno cronicamente enfermo: vulnerabilidades infantis entre a sala de espera e a escola.” Vitória, *Cadernos de Pesquisa em Educação*, UFES, 2016, p. 181-207.

FREITAS, M. C. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. 1ª edição. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

FREITAS, M. C. *O aluno problema: forma social, ética e inclusão*. 1ª edição. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

GOFFMAN, E. “L’Ordre de l’interaction”. In: WINKIN, Y. *Erving Goffman, les moments et leurs homes*. 2ª edição. Paris: Seuil, 1998, p. 186-230.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GOFFMAN, E. *Comportamento em lugares públicos*. 1ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

GOFFMAN, E. *Estigma*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. *The Goffman reader*. 3ª edição. London: Blackweel Publishing, 2004.

HARAWAY, D. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

JACOBSEN, M.; KRISTIANSEN, S. *The social thought of Erving Goffman*. 1ª Edição, Amsterdam, SAGE, 2016.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. 5ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2005.

MARTINEZ, A. M.; REY, F.G. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* 2ª Edição, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

Recebido em maio de 2018.

Aprovado em agosto de 2018.