

Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 14

Edição N. 36

Ano 2024

**Linguística Aplicada e Estudos da
Deficiência: aproximações (im)possíveis**

Organizadores: Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot (UFES) e
Pedro Henrique Witches (UFES)

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Linguística aplicada e Estudos da Deficiência: aproximações (im)possíveis

Organizadores: Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot (UFES) e Pedro Henrique Witches (UFES)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 14, n. 36 (2024)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Quadrimestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Telefone: 027 4009-2524
E-mail: pos.linguistica@ufes.br

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico quadrimestral.

Reitoria

Reitor: Eustáquio Vinícius Ribeiro de Castro

Vice-Reitora: Sonia Lopes Victor

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Jr.

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot

Vice-diretor: Rafael da Silveira Gomes

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Igor Castilho Porsette

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Coordenadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti

Coordenador Adjunto: Rivaldo Capistrano de Souza Júnior

EQUIPE EDITORIAL

Joaquim Cesar Cunha dos Santos (Editor-gerente)

Alexander Severo Córdoba

Candido Ferreira de Souza Junior

Isadora Cássia Lucio da Rocha

Maria da Penha Pereira Lins

Micheline Mattedi Tomazi

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Anna Olga Prudente (PUC-RIO)

Adriana Baptista (UFRJ)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Daniel Ferraz (USP)

Davi Borges Albuquerque(UNB)

Daniervelin Renata Marques Pereira(UFTM)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento(UNESP)

Elena Godoy (UFPR)

Fernanda Mussalim(UFU)

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Guilherme Brambila Manso (Unifesp)

Isadora Machado (UFBA)

Janice Helena Chaves Marinho(UFMG)

José Olímpio de Magalhães(FALE/UFMG)

Júlia Maria da Costa de Almeida(UFES)

Júlio Araújo(UFC)

Junia Mattos Zaidan(UFES)

Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN)

Karylleila Santos Andrade(UFT)

Kyria Finardi(UFES)

Lilian Coutinho Yacovenco(UFES)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha(UFES)

Luciano Vidon(UFES)

Luís Fernando Bulhões Figueira(UFES)

Luiz Antonio Ferreira(PUC/SP)

Maria Cristina Giorgi(CEFET-RJ)

Maria da Penha Pereira Lins(UFES)

Maria Flavia de Figueiredo(UNIFRAN)

Maria Luiza Braga(UFRJ)

Maria Silvia Cintra Martins(UFSCAR)

Marina Célia Mendonça(UNESP)

Marta Scherre(UNB/UFES)

Mayara Oliveira Nogueira(MULTIVIX)

Mayelli Caldas de Castro (IFES)

Michele Freire Schiffler(UFES)

Micheline Mattedi Tomazi(UFES)

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)

Patrick de Rezende Ribeiro (Sedu-ES)

Renata Martins Amaral(IFCE)

Rita Maria Ribeiro Bessa(UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Souza Júnior(UFES)

Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)

Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)

Vanda Elias(UNIFESP)

Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)

A revista está indexada em:

[LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/RoMEO](#), [Google Scholar/Metrics](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [ZDB](#), [JURN](#), [DOAJ](#), [Periódicos.Capes](#), [The Linguist List](#), [BASE](#), [I2OR](#), [Europub](#), [MLA - Modern Language Association](#), [Scilit](#), [ROAD](#)

SUMÁRIO

Palavras do Editor Joaquim Cesar Cunha dos Santos	9
Apresentação Luciana Ferrari Pedro Henrique Witches	10 - 13
Incidentes críticos na educação inclusiva: a reprodução amparada pela lei de um <i>status quo</i> Gabrielli Martins Magiolo Juliana Reichert Assunção Tonelli Alexia Mariana Bussadori de Ramos Otto Henrique Silva Ferreira	14 - 34
Experiências vividas na educação inclusiva: preconceitos e a responsabilidade pelo outro Flavia Bonella Ribeiro Ronald Gobbi Simões	35 - 55
Escola Ângela de Brienza: análise imagética de uma escola para surdos em meados do século XX Eliane Telles de Bruim Vieira José Raimundo Rodrigues Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	56 - 73
Libras: uma língua construída, um ensino em (trans)formação Adriana Gomes Bandeira	74 - 89
Ecologizar a neurodiversidade: reflexões sobre existências e línguas estrangeiras Adriana Tavares Mauricio Lessa Tatiana de Freitas Massuno	90 - 108
Pessoas com autismo sob a ótica da linguística aplicada decolonial Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros Maria Inesila Montenegro Garcia de Oliveira Ruberval Franco Maciel	109 - 126
Práticas sociais e deficiência: gêneros discursivos publicados na <i>web</i> e a (in)acessibilidade comunicativa a pessoas cegas Gabriela de Souza Marques Liliam Cristina Marins	127 - 146
Autism – communication and English learning through music therapy Isabella Alvarez Ferreira Torres Karen L. Currie	147 - 167

Translinguando a surdocegueira Veruska Azeredo Valadão Monteiro Jéssica Corrêa Augusto Pedro Henrique Witches	168 - 185
Por entre afetos, saberes, conversas e lutas em torno da deficiência - entrevista com Luciana Ferrari Luciana Ferrari Lívia Fortes	186 - 198
Política Editorial	199 - 204

Palavras do Editor

É com grande satisfação que apresento o dossiê temático “*Linguística Aplicada e Estudos da Deficiência: aproximações (im)possíveis*”, organizado por Luciana Ferrari e Pedro Henrique Witches. Esta edição reúne 10 artigos que, desde sua concepção, buscaram dar visibilidade a temas relevantes e pouco abordados no âmbito dos estudos linguísticos e sociais. Este dossiê não é apenas uma ponte entre a Linguística Aplicada e os Estudos da Deficiência, mas também uma oportunidade para questionarmos estruturas coloniais que persistem em moldar nossos paradigmas de ensino, pesquisa e inclusão.

Os artigos reunidos nesta edição refletem uma pluralidade de olhares e abordagens que transcendem os limites disciplinares. A diversidade de enfoques apresentados permite revisitar criticamente as bases sobre as quais construímos nossa compreensão de linguagem, identidade e diferença. Da educação inclusiva às práticas de ensino de línguas, passando por análises sobre surdocegueira e neurodiversidade, cada texto nos convida a pensar em possibilidades transformadoras para a pesquisa e a prática educacional.

Um dos aspectos que mais me impressionou ao ler e reler estas contribuições foi a coragem dos autores e autoras em explorar os (im)possíveis, desafiando modelos preestabelecidos e propondo novos caminhos. A Linguística Aplicada aqui se posiciona como uma ciência inquieta, engajada em compreender e, principalmente, em intervir nas realidades sociais.

Agradeço profundamente a todos que tornaram este dossiê possível: às autoras e autores que compartilharam seus saberes e experiências, aos organizadores Luciana Ferrari e Pedro Henrique Witches pelo trabalho cuidadoso e visionário, à equipe editorial da *Revista PERcursos Linguísticos* pela dedicação irrestrita, e aos leitores, cuja curiosidade e abertura fazem com que debates como estes ganhem ainda mais força.

Convido a todas e todos a embarcarem nesta leitura e a refletirem sobre as inúmeras aproximações e transformações que podem emergir de nossas ações.

Vitória, Espírito Santo, novembro de 2024

Joaquim **Cesar Cunha** dos Santos
Editor-chefe

APRESENTAÇÃO
LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA:
APROXIMAÇÕES (IM)POSSÍVEIS

Luciana Ferrari¹
Pedro Henrique Witchs²

Os estudos contemporâneos desenvolvidos no âmbito da linguística aplicada não têm medido esforços para considerar as complexas transformações na relação indissociável entre práticas sociais e uso da linguagem. De modo a potencializar as condições de análise de seus objetos de investigação, a linguística aplicada mobiliza articulações teóricas e metodológicas com diferentes áreas do conhecimento como as ciências sociais, as ciências da educação, a psicologia, dentre outras, o que enfatiza a sua natureza transdisciplinar. Destacamos, entre esses estudos, a compreensão de linguagem como elemento fundamental dos processos de subjetivação, isto é, de produção de subjetividades; como possibilidade de entendimento de si e dos outros (Mastrella-de-Andrade, 2013; Pessoa, 2019; Jordão, 2019). Impulsionadas pela perspectiva dos estudos decoloniais, algumas pesquisas em linguística aplicada têm buscado problematizar estruturas coloniais encontradas no Sul Global e que resultam de um processo baseado na matriz colonial de poder (Mignolo, 2017). Além de oferecerem elementos que possibilitam um rompimento com formas de pensamento patriarcais, brancas, europeias, universais, que constroem nossas ontoepistemes (Mignolo, 2017; Grosfoguel, 2010; Menezes de Souza, 2019), esses trabalhos também tematizam questões de linguagem relacionadas com grupos historicamente posicionados à margem da sociedade como mulheres, pessoas negras (pretas ou pardas), pessoas indígenas, pessoas LGBTQIAP+ e suas interseccionalidades.

Na esteira dessa perspectiva, este dossiê reúne trabalhos que apresentam pesquisas ou discussões em linguística aplicada que tematizam outro grupo marginalizado: as pessoas com deficiência. São textos que, de algum modo, articulam a linguística aplicada e os *disability studies* ao focalizarem conexões entre modelos de deficiência e subjetividades; práticas sociais e pessoas com deficiência; translinguagem e deficiência; ensino e aprendizagem de línguas com

¹ Doutora em Estudos Linguísticos – Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: luciana.oliveira@ufes.br.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: pedro.witchs@ufes.br

pessoas com deficiência; inclusão escolar, currículo e deficiência, bem como a formação de professores.

No artigo que abre o dossiê, intitulado “Incidentes críticos na educação inclusiva: a reprodução amparada pela lei de um *status quo*”, Gabrielli Martins Magiolo (UEL), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), Alexia Mariana Bussadori de Ramos (Unesp) e Otto Henrique Silva Ferreira (UEL) investigam a dicotomia entre teoria e prática em cenários da educação inclusiva, especificamente de línguas adicionais, deflagrada pelo relato de experiência de quatro professores da rede básica de educação. Em “Experiências vividas na educação inclusiva: preconceitos e a responsabilidade pelo outro”, Flavia Bonella Ribeiro (Ifes; Ufes) e Ronald Gobbi Simões (Sedu-ES; Ufes) exploram elementos de relatos de experiência para compartilhar e discutir vivências na educação inclusiva que revelam não somente preconceitos e tensões, mas também a tomada de responsabilidade ética pelo outro.

No artigo “Escola Ângela de Brienza: análise imagética de uma escola para surdos em meados do século XX”, Eliane Telles de Bruim Vieira (Ufes; Sedu-ES; Seme-PMV), José Raimundo Rodrigues (Ufes; Seme-PMV) e Luciyenne Matos da Costa Vieira-Machado (Ufes) discutem implicações geradas por práticas pedagógicas propostas no Congresso de Milão (1880) e suas regularidades na seção dos ouvintes do Congresso de Paris (1900) que, de algum modo, impactaram na educação capixaba de surdos no decorrer do século XX. Por sua vez, em “Libras: uma língua construída, um ensino em (trans)formação”, Adriana Gomes Bandeira (Ufes) desenvolve uma reflexão sobre o período que antecede a promulgação da Lei nº 10.436/2002, a Lei de Libras, especificamente em acontecimentos entre os anos de 1980 e 2000.

Em “Ecologizar a neurodiversidade: reflexões sobre existências e línguas estrangeiras”, Adriana Tavares Mauricio Lessa (UFRRJ) e Tatiana de Freitas Massuno (UFRRJ) aproximam o pensamento ecológico dos estudos da neurodiversidade para abordar a relação com a língua estrangeira e discutem a neurodiversidade para além do enquadramento moderno. No artigo “Pessoas com autismo sob a ótica da linguística aplicada decolonial”, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS), Maria Inesila Montenegro Garcia de Oliveira (UEMS) e Ruberval Franco Maciel (UEMS) abordam a forma pela qual as lentes culturais, baseadas em uma matriz de poder, criam linhas abissais ao considerar o transtorno do espectro autista e, sobretudo, a questão da deficiência. Em “*Autism – Communication and English Learning Through Music Therapy*”, Isabella Alvarez Ferreira Torres (Ufes) e Karen L. Currie (Ufes) partem da musicoterapia como uma ferramenta poderosa nos processos de aprendizagem de crianças com

autismo para analisar seus benefícios e suas contribuições na educação e comunicação dessas crianças.

No artigo “Práticas sociais e deficiência: gêneros discursivos publicados na *web* e a (in)acessibilidade comunicativa a pessoas cegas”, Gabriela de Souza Marques (UEM) e Liliam Cristina Martins (UEM) estabelecem um diálogo entre a linguística aplicada e os estudos críticos da deficiência à luz da perspectiva decolonial para discutir adequações linguísticas em gêneros discursivos publicados em ambiente *web* que carecem de adaptações para serem acessíveis a todas as pessoas, especificamente, pessoas cegas. Em “Translinguando a surdocegueira”, Veruska Azaredo Valadão Monteiro (Ufes), Jéssica Corrêa Augusto (Ufes) e Pedro Henrique Witches (Ufes) discutem sobre as potencialidades linguísticas da experiência da surdocegueira ao explorarem elementos de translinguagem identificados em produções acadêmicas e científicas nacionais sobre formas de comunicação de pessoas com surdocegueira.

Por fim, em “Por entre afetos, saberes, conversas e lutas em torno da deficiência – entrevista com Luciana Ferrari”, Livia Fortes (Ufes) entrevista Luciana Ferrari (Ufes), possibilitando (des)entendimentos acerca do termo deficiência a partir das vivências da entrevistada seja como pesquisadora das relações entre deficiência, linguagem e decolonialidade, seja como mãe de Livia, uma adolescente com paralisia cerebral. As discussões compreendidas por este dossiê não apenas podem contribuir com a visibilidade dos estudos sobre deficiência, decolonialidade e linguagem, como também podem oferecer condições para a identificação, interrogação e urgente interrupção (Menezes de Souza, 2019) das colonialidades relacionadas às pessoas com deficiência no Sul Global.

Agradecemos as autoras e os autores que contribuíram com este dossiê, assim como a equipe editorial da Revista PERcursos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, e desejamos uma ótima leitura para quem aqui deseja realizar aproximações (im)possíveis.

Referências

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455–491.

JORDÃO, C. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 58–66.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão introdutória. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. *Multilingual Margins*, Western Cape, v. 6, n. 1, p. 9–13, 2019.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1–17, 2017.

PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). *Bate-papo com educadores linguísticos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 35–53.

**INCIDENTES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A REPRODUÇÃO AMPARADA PELA LEI DE UM *STATUS QUO***
**CRITICAL INCIDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION:
REPRODUCTION SUPPORTED BY THE LAW OF A *STATUS QUO***

Gabrielli Martins Magiolo¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²
Alexia Mariana Bussadori de Ramos³
Otto Henrique Silva Ferreira⁴

RESUMO: Ao tomar a educação como direito de todos (Brasil, 1988), percebemos a necessidade de adequação dos processos de ensino e aprendizagem para a garantia de sua qualidade e da inclusão (Brasil, 2015), contemplando as necessidades de alunos público-alvo da educação especial. No entanto, a imposição descendente destas demandas, sem assistência formativa para o professor (sujeito diretamente relacionado à aplicação da lei) e infraestrutura física e mental, implica na ocorrência de incidentes críticos (Seccato, 2020). Este artigo tem por objetivo investigar esta dicotomia entre teoria e prática em cenários da educação inclusiva, mais especificamente de línguas adicionais, deflagrada pelo relato de experiência de quatro professores da rede básica de educação. A partir do conceito de reprodução (Bordieu; Passeron, 2009) e de estudos de Bezerra (2013) e Fontana (2017), constataram-se algumas inconsistências e atendimento inadequado às demandas apresentadas, tendo como principal fator condicionante os obstáculos enfrentados pelos docentes, originados pelo maltrato de seus ofícios (Medrado *et al.*, 2015), sobretudo pela falta de suporte de macroestruturas na formação inicial e continuada para ações reais de inclusão culminando na manutenção das práticas excludentes, mascaradas por uma ideia plástica de educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Formação de professores.

ABSTRACT: Considering education as a right for all (Brasil, 1988), we perceive the need to adapt the teaching and learning processes to guarantee their quality and inclusion (Brasil, 2015), contemplating the needs of students who are the target audience of the special education. However, the downward imposition of these demands, without training assistance for the teacher (a subject directly related to law enforcement) and physical and mental infrastructure, implies the occurrence of critical incidents (Seccato, 2020). The present article aims to investigate this dichotomy between theory and practice in inclusive education scenarios, more specifically in foreign languages, triggered by the experience report of four teachers from the basic education. Based on the concept of reproduction (Bordieu; Passeron,

¹ Doutoranda bolsista CNPq no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora Pedagógica na St. Jame's Bilingual School em Londrina, Paraná. E-mail: gabrielli.magiolo@uel.br

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa Felice (CNPq) e bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). E-mail: jtonelli@uel.br

³ Graduada em Letras Português-Japonês pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Professora de japonês para brasileiros e português para estrangeiros. E-mail: alexia.mariana7@gmail.com

⁴ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor nas áreas de inglês e música com crianças e na educação inclusiva. E-mail: otto.letras@gmail.com

2009) and studies developed by Bezerra (2013) and Fontana (2017), some inconsistencies and inadequate response to the demands presented were found, with the main conditioning factor being the obstacles faced by teachers, originated from for the mistreatment of their jobs (Medrado *et al.*, 2015), especially for the lack of support from macrostructures in initial and continuing education for real inclusion actions culminating in the maintenance of excluding practices, masked by a plastic idea of inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive education. Foreign languages teaching and learning. Teacher's education.

Introdução

O direito à educação é garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Logo, a lei garante este direito extrapolando a efetivação da matrícula do aluno, ou seja, deveria garantir a todos a apropriação do saber e igualdade de oportunidades. O documento não restringe este direito a ninguém e prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 208. Inciso III).

O artigo 02 da lei federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, regulamentado pelo decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, também garante a adesão às pessoas com deficiência (PCD) no sistema educacional: “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à Educação”. Ademais, no ano de 2015, foi sancionada pelo poder executivo, a lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a apoiar e assegurar os direitos das PCD, objetivando promover a igualdade junto a todos os brasileiros. A mesma é popularmente conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A busca pela afirmação de uma educação que contemple a todos os cidadãos no Brasil passa, além da Constituição Federal e de Leis Federais mais antigas, por novas propostas, projetos de lei e leis já decretadas e sancionadas pelo poder executivo, como a lei federal nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, denominada “Romeo Mion”, que assegura direitos a pessoas com transtorno do espectro autista (Brasil, 2020).

Neste cenário, defendemos que assegurar somente o ingresso do aluno com deficiência no ambiente escolar não é o suficiente. É preciso garantir que ele não seja um mero espectador/receptor em sala de aula. Em nosso ponto de vista, isto só pode se concretizar a partir da participação ativa da sociedade e de todos os envolvidos neste processo para que se criem condições necessárias para a equalização de oportunidades.

A partir dessas premissas, pode-se inferir que os que se encarregam de exercer este ofício, sendo também indivíduos de uma sociedade, como em uma relação de causa e consequência, estariam alinhados ao ritmo de transformação desse processo e se transformariam junto a ele. Contudo, a partir de indagações suscitadas por experiências no contexto do ensino e aprendizagem de línguas adicionais (LAD) e ao longo de discussões acerca da temática, surge a inquietação sobre a consonância entre o caráter fluido desse processo e as reais transformações que nele ocorrem acompanhando sua natureza social, em termos de ações para a adequação às vivências daqueles que o constroem e são construídos por ele também.

Neste sentido, conforme procuramos demonstrar por meio dos dados analisados, no campo de LAD, a ideia do *status quo* nos remete à reprodução de ações pedagógicas pouco informadas as quais colaboram com a manutenção de um cenário que pouco favorece a inclusão.

Como pesquisadores, entendemos que as questões sobre Educação Inclusiva⁵ (EI) se fazem primordiais e orientarão o presente trabalho, tanto em razão de sua demanda por mobilizações constantes para garantir adequações, quanto em razão do histórico de negligências já característico em relação ao respaldo à área enfrentado ao longo do tempo, fator que despertou o interesse pela investigação aqui desenvolvida.

Assim, nos aspectos que envolvem o cenário da linguística aplicada (Rosa, 2023), mais especificamente o ensino de LAD no âmbito da educação especial⁶ (Brasil, 2013), é possível constatar uma quantidade ainda reduzida de discussões e ações de intervenção voltadas para o trabalho com dimensão linguístico-cognitiva a partir da ótica da inclusão das escolas de ensino regular no Brasil, tendo em vista a importância do desenvolvimento dessa dimensão para a melhora da qualidade de vida das PCD (Dourado; Gomes, 2017; Tonelli; Ferreira, 2017).

A presente pesquisa⁷ objetivou investigar as relações entre as demandas que se concentram em cenários da EI e das posições assumidas para encará-las, a considerar a presença de indivíduos em desenvolvimento pleno e parte de uma comunidade social em constante transformação. Assim, tem-se o intuito de representar, em alguma instância, o

⁵ Tratamos por Educação Inclusiva aquela que visa o ensino e a aprendizagem em condições de equidade para todos.

⁶ A utilização do termo educação especial se refere a área de atuação específica junto a alunos com deficiência.

⁷ Artigo produzido no âmbito da disciplina “Desafios Contemporâneos no ensino e na formação de professores de línguas estrangeiras”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

cenário da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, apontando as causas e consequências de incidentes críticos (IC) (Seccato, 2020) ocorridos no espaço escolar e relatados pelos docentes que participaram da investigação.

Para tanto, elegemos como participantes de pesquisa docentes atuantes no ensino e na aprendizagem de LAD e suas experiências com alunos público-alvo da educação especial, que necessitam de inclusão. Tal escolha foi motivada tanto em razão de seu contato direto com o contexto pesquisado e ainda por sua posição permitindo a tomada de ações concretas face aos contextos de EI.

Espera-se, assim, compreender quais os fatores condicionantes para a configuração desses contextos, a partir da análise da formação e atuação de docentes em exercício de seu ofício, no intuito de compreender as causas e consequências de incidentes críticos. Pretende-se esboçar um quadro que justifique a reavaliação das formações de professores, no sentido de promover a verdadeira inclusão educacional de alunos com deficiência.

O artigo está organizado em sete partes. Além desta parte introdutória, primeiramente, na apresentação de um breve panorama geral da ideia de educação inclusiva, assim como das instâncias que agem sobre esse meio observadas nas instituições escolares aqui enfocadas, seguida da discussão sobre os desdobramentos da formação docente voltada para esse âmbito, as questões que envolvem a execução desse ofício, a conceituação de incidentes críticos e a análise dos relatos baseados em sua atuação sob a presença de alunos público-alvo da educação especial, diante da ocorrência de tais incidentes que vieram a influenciar suas narrativas. Por fim, tecemos as considerações finais.

Educação inclusiva, segregação e exclusão

Considerando-se a retomada mundial das discussões e providências para garantir o direito de todos, sem exceção ao acesso e usufruto dos bens e serviços socialmente disponíveis, a questão da integração dos alunos com deficiência, particularmente, tem sido objeto de sérios questionamentos. Educadores, famílias e os próprios estudantes, em uma sociedade que lhes permite se organizarem politicamente, têm denunciado intensivamente que os direitos reivindicados, proclamados e garantidos nas letras de leis e recomendações internacionais são frequentemente violados.

Neste contexto, o interesse pelo tema surgiu, também, a partir da necessidade de discutir e colaborar para melhores entendimentos sobre a EI, a qual não se trata somente de

um paradigma ou ideologia no cenário educacional brasileiro, mas de uma realidade vigente em nosso país, para a qual muitos profissionais da educação não estão preparados.

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável (Sanches; Teodoro, 2006). A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso à permanência com êxito do aluno no ambiente escolar, que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada continuamente pela sociedade, requerendo-se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação garantidas por lei.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola é definida como instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção que, em teoria, deveria ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter suas portas abertas também para pessoas com deficiência (PCD). Assim, a escola que desejamos para nossa sociedade precisa conter, em seu projeto educativo, a ideia da unidade na diversidade. Não é possível a coexistência entre democracia e segregação.

No entanto, percebemos uma dicotomia entre teoria e prática: o que se concretiza no plano do real nem sempre é o esperado. Bezerra (2017), por exemplo, deixa claro seu posicionamento em relação ao fato de que a criação de uma política nacional nunca garantiu o acesso à real inclusão de alunos com deficiência, mas apenas garantiu o direito desses alunos frequentarem as escolas regulares acabando com a segregação anteriormente existente. Ao utilizar a metáfora de um jogo, dividindo-os entre os que chegaram depois e os veteranos, explica a relação de poder entre aqueles que já possuíam o capital simbólico e cultural (Bourdieu; Passeron; 2009) para conseguir o sucesso no ambiente escolar e entre aqueles que já entravam fadados ao fracasso.

Fazendo um paralelo sobre a situação do processo de inclusão no Brasil, esta é recorrente e o conceito de reprodução (Bourdieu; Passeron; 2009) ainda se aplica a nossas atitudes em sala de aula (Bezerra, 2017). O simples ato de elogiar o bom aluno e criticar aqueles com dificuldades demonstra a falta de consciência de se estar reproduzindo um *status quo* da ordem estabelecida pela sociedade que reforça a presença dos “excluídos do interior” ou “excluídos de dentro”, pois “amplia-se o desfavorecimento dos mais desfavorecidos e o favorecimento aos mais favorecidos, sendo tais estratégias cada vez mais perversas, posto

mais dissimuladas, sob a bandeira aparentemente democrática da inclusão” (Bezerra, 2017, p. 482).

Neste jogo, segundo Bezerra (2017), o laudo médico ocupa um lugar determinante nas práticas escolares de exclusão, mesmo que sob uma tentativa de colaborar para que o oposto aconteça. Ou seja, é de praxe da instituição escolar e dos agentes nela envolvidos esconderem-se por detrás de um laudo e deixar o aluno estigmatizado e lançado à sua própria sorte, como se uma folha de papel eximisse a responsabilidade deles em relação ao desenvolvimento do aluno. Bezerra (2017) dá suporte às suas constatações por meio de dados coletados em um projeto de pesquisa e em dados empíricos. Os diálogos trazidos são surpreendentes (como adjetiva o próprio autor), no sentido de demonstrar claramente a rotulação, a exclusão, a reprodução e perpetuação desta situação de “exclusão na inclusão” (Bezerra, 2017, p. 495).

É neste sentido que voltamos nossos olhares para aquele que está, de fato, dentro da prática sobre a qual teorizamos. Buscamos ouvir professores no intuito de compreender a transformação desta realidade a partir de suas perspectivas: como incluir sem formação adequada? Como incluir sem maltratar o ofício? O que causam os incidentes críticos no âmbito da inclusão? Quais as consequências para o *métier* desta profissão?

Para responder a estes questionamentos, recorreremos à literatura para o embasamento de nossa pesquisa.

A formação docente para a inclusão

Nesta seção, trataremos sobre as definições de deficiências e transtornos a partir de breve revisão bibliográfica para assim tecer uma discussão sobre o que se tem realizado no âmbito da educação inclusiva, mais especificamente voltada à formação docente para lidar com o público-alvo da educação especial a partir destas definições.

Analisando a literatura, percebemos a preocupação de vários autores quanto à formação (in)adequada de professores para o processo de inclusão (Bezerra, 2017; Fontana, 2015; Kassar, 2014; Medrado *et al.*, 2015; Mello; Vian Junior, 2019; entre outros). Uma das dificuldades ao tratar desta questão é a ampla variabilidade de deficiências e transtornos que dificultam ainda mais o processo de formação deste profissional que precisa lidar com esta ampla gama de situações. Fontana (2015) explicita de forma bastante didática estas variações que a EI abarca.

Quadro 1 - Deficiências e transtornos previstos pela EI

Deficiência física: não necessariamente tem relação com deficiência cognitiva, porém esta “possibilidade de associação é algo concreto” (Fontana, 2015, p. 285).
Deficiência mental: não tem relação com doença mental, é limitadora, mas não impede a aprendizagem; precisa de estímulos adequados.
Transtornos globais do desenvolvimento: alterações psicomotoras, dificuldades em termos de relações sociais e transtornos da comunicação. Não apresentam deficiência mental, mas possuem estilos cognitivos particulares.
Transtornos de comportamento: afetam a maneira de aprender, necessitando mais atenção e estratégias de aprendizagem particulares. Aqui podemos incluir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).
Altas habilidades ou superdotação.
Deficiência auditiva.
Deficiência visual.

Fonte: os autores a partir de Fontana (2015).

A partir deste quadro podemos inferir a responsabilidade do ofício do professor atrelada ao (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, sua inclusão, dada a todas as variações para as quais este profissional deveria estar “apto” para lidar. Como e em que momento os professores alcançariam todas as exigências de maneira ideal diante das condições em que lhe são ofertadas para se qualificar?

Kassar (2014, p. 208) aponta para a “disseminação de um discurso que garante a todo aluno o direito de ser escolarizado e a frequentar a escola comum”. A escolha lexical da autora denota seu descontentamento decorrente de uma tensão entre o que é “falado” (discurso) e o que é, de fato, “feito” (realidade). Isto pode ser explicado por Bezerra (2017) a partir de uma visão aliada às concepções de Bourdieu na qual a sociedade se conforma com a falsa ilusão de que a inclusão esteja acontecendo. Temos então uma problematização política acerca do tema, pois o texto em forma de lei, como demonstrado na seção anterior, garante o acesso e permanência destes alunos na escola. Mas quais condições o estado provê para que isso ocorra?

As diretrizes nacionais para a EI na educação básica categorizam os profissionais enquanto capacitados ou especializados. Em termos gerais, o professor capacitado teve uma

formação inicial mínima sobre necessidades educacionais do público-alvo da educação especial, enquanto o professor especializado possui formação complementar específica na área (Kassar, 2014). De acordo com a autora, uma série de programas foram desenvolvidos e implementados pelo governo federal com o intuito de materializar a política que visava formar um sistema educacional inclusivo, apresentando números expressivos, o que denota “precariedades e limitações nos cursos de formação direcionados à educação, favorecidos pelo governo federal” (Kassar, 2014, p. 218), bem como uma estruturação ainda frágil das diretrizes sobre quais conhecimentos e ações são, de fato, adequados para a qualidade desse processo. As pesquisas trazidas pela autora também denunciam a problemática a partir da visão dos alunos inseridos nesse contexto, revelando novamente uma carência de profissionais que estejam preparados para trabalhar com essa demanda. E ao se referir à “preparação”, é possível inferir que este é concebido em seu caráter mais superficial pelos órgãos teoricamente responsáveis por garantir a concretude da palavra.

Voltamos, portanto, a este problema que está fundamentalmente calcado na contradição entre exigências por parte dos órgãos oficiais sobre a conduta de professores no tratamento de alunos com deficiência e condições e ações para que essas expectativas sejam atendidas dentro do meio, já que ‘formar’ não se trata de uma ação realizada unilateralmente e que por isso não depende apenas da conduta dos professores (em formação e formadores também), mas de esforços gerais de apoio para que esse processo ocorra com integridade. Esta leitura também é corroborada por Medrado *et al.* (2015) na qual destacam que o governo e a sociedade cobram resultados do trabalho do professor e da escola, mas ao mesmo tempo não oferecem ou expandem as condições para que este trabalho seja realizado com qualidade, o que reforça as contradições entre as diretrizes de órgãos oficiais para o tratamento das deficiências, transtornos de desenvolvimento global, altas habilidades e da superdotação na escola e os esforços pouco comprometidos em viabilizar seu cumprimento.

Justifica-se, então, a necessidade de um olhar mais atento para as práticas de formação deste professor ‘multifuncional’, haja vista a implementação das salas de recursos multifuncionais com a qual o governo se comprometera.

Assim, o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade. Pensando no desafio da capacitação de professores, tanto os capacitados quanto os especialistas, uma mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação? (Kassar, 2014, p. 213)

Com base nos levantamentos realizados pela autora, podemos afirmar que, apesar da crescente demanda para a formação de professores especializados para atendimento de alunos com deficiência, a oferta de cursos para a atuação na educação inclusiva não é tão grande. Sendo assim, sintetizamos alguns pontos importantes sobre a questão: 1) a privatização e a massificação do ensino dos programas de formação para uma EI diminui a qualidade de tal; 2) possível “crise de identidade”, haja vista a confusão dentro da área em manter a educação especial ou acreditar na EI para evitar a segregação; 3) falta de preparo pedagógico-didático na formação inicial dos professores: “haveria um saber saber-fazer próprio na área de educação especial, constitutivo da aprendizagem de docência como foco da formação do professor?” (Kassar, 2014, p. 222); 4) viabilidade e suficiência sobre o modelo e características da formação de professores capacitados e especializados.

Diante destes fatores, percebemos que as ações reais de inclusão apenas ocorrerão se estiverem amparadas por macroestruturas, possibilitando que as microestruturas tenham condições de transformar suas realidades de fato, ainda que gradualmente. Enquanto isso, a EI no Brasil fica limitada à pedagogia dos “pequenos ajustes” (Kassar, 2014).

Na próxima seção buscaremos compreender como a falta de formação adequada e a pressão por resultados de instâncias superiores operam no ambiente escolar do ponto de vista do professor e seu ofício.

O maltrato do ofício e os incidentes críticos

Ancoradas teoricamente pelas Ciências do Trabalho (Clot, 2006; 2010; 2013; Amigues; 2004) e no aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 1998), Medrado *et al.* (2015) entendem o ofício ao mesmo tempo como impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal, o que nos mostra a complexidade multifacetada da atividade. Para elas, as transformações constantes pelas quais o ofício do professor passa - por diversos motivos (políticas públicas, mudanças de gerações etc.) - geram uma infinita palheta de gestos possíveis. Dentre essas mudanças, figura a EI como causadora de conflitos que tem poder de ou ser fonte de desenvolvimento profissional, ou de paralisar o exercício da docência.

Paralelamente a esta análise, Fontana (2015) compara o comportamento de alguns docentes com os lotófagos, “um simbolismo para as pessoas que se alienam, das que nada fazem e incitam os demais a nada fazerem [...], são as pessoas que obstaculizam as mudanças, os inertes, os que se recusam a pensar” (Fontana, 2015, p. 308). Posteriormente, eleva o

professor para a posição de responsabilidade e de papel fundamental nessa dinâmica para “atender às demandas de uma sociedade líquida, cambiante, mutável” (Fontana, 2015, p. 308).

Apesar de reconhecermos este lugar basilar do professor no processo da EI, também acreditamos que esta paralisia pode ter outras causas que não somente pessoais. Sobre isso, Medrado *et al.* (2015) explicam que, por vezes, o ofício pode ser ‘maltratado’, ou seja, “deixa de receber os cuidados dos seus agentes — como no caso da atividade docente, os alunos e os seus responsáveis, os coordenadores, os diretores das escolas, as instâncias prescritoras superiores” (Medrado *et al.*, 2015, p. 26). Elas acreditam que diante das políticas de inclusão, o ofício do professor acaba sendo maltratado,

[...] uma vez que os professores não recebem formação que contemple as novas linhas do design educacional que lhe dão vida. As escolas não são equipadas com recursos físicos ou humanos adequados a esse design e, além disso, os alunos – veteranos da escola regular e novatos – não são conscientizados dos papéis que lhes são atribuídos nessa nova arquitetura (Medrado *et al.*, 2015, p. 26).

Ainda sobre a manutenção do ofício por meio dos gestos e do poder de agir do professor, as autoras se aliam a Bakhtin e Vigotsky para dizer que este possui natureza dialógica, pois necessita de todos os agentes para se manter vivo, “por isso a necessidade de nos fazermos presentes e de cuidarmos dele. Ele é, portanto, responsabilidade de cada um dos envolvidos no trabalho” (Medrado *et al.*, 2015, p. 26). Desse modo, por conta da falta de esforços para a manutenção do ofício, o docente chega a um momento de sua carreira que já não reconhece sua utilidade, fato temeroso para qualquer profissional.

Este sentimento de frustração do docente denotado por várias pesquisas na área (Bezerra, 2013; Fontana, 2015; Kassar, 2014; Medrado *et al.*, 2015; Mello; Vian Junior, 2019; entre outros) leva-nos ao conceito de IC estudado por Seccato (2020). Apesar de a autora concentrar suas análises sobre seu impacto no processo de formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais, acreditamos ser possível transpor várias constatações de Seccato (2020) para o contexto da EI em relação às causas e consequências destes incidentes. A autora interpreta “IC como acontecimentos que causam mudanças que remetem a questões de identidade pessoal e/ou profissional. São eventos claramente lembrados, são situações imprevistas que causam reflexão posterior” (Seccato, 2020, p. 149). Assim, a partir desses dados delimitam-se algumas características dos IC relatados no âmbito da formação inicial em sua pesquisa: traços constitutivos, esferas de atuação, causas e consequências (Seccato, 2020, p. 170-171).

Os TRAÇOS CONSTITUTIVOS envolvem Subjetividade, Imprevisibilidade, Ações não intencionais, Trivialidade escolar, Carga negativa/Crise/Instabilidade, Dilemas, Valores, Contexto Profissional configurado em Educação Básica, Formação Inicial e Formação Continuada. As ESFERAS DE ATUAÇÃO representam os contextos Profissional (Trabalho e Escola) e Pessoal (Família e Comunidade). As CAUSAS envolvem Discriminação por meio de Questões de Raça, Diversidade cultural, Gênero, Espaço/lugar e Organização em sala de aula, Choque de valores, Lacuna (s) apontada (s) por par mais experiente (s) mediante Estrutura (Turmas mistas/grandes, Tecnologia); Aluno (Proficiência linguística, Participação, Transnacionalidade, Problemas de comunicação); Professor (Transgressão à regra institucional, Didática e Postura). Sobre CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS, interpretei haver Sofrimento moral, Reforço positivo, Reação de terceiros, Processo Mental como Reflexão; Mudança Disposição, Aprendizagem/Desenvolvimento profissional, Identidade (profissional, pessoal); Práticas docentes, e Não especificada.

Como podemos observar, de forma geral, os IC são eventos não planejados que ocorrem em diversas esferas, geralmente carregados de carga negativa causados por alguma tensão anterior à situação o que leva a um determinado sofrimento moral, podendo também ser fator de desenvolvimento. Neste trabalho, denominaremos de IC os momentos relatados pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, os quais analisaremos para buscar compreender como eles impactaram a vida e a carreira daquele profissional, justificando assim como o maltrato do ofício docente tem impedido as ações desejáveis dentre deste contexto.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos para geração de dados foram realizados no ano de 2020 e iniciaram-se com a elaboração de um questionário (Maia, 2020) no *Google Forms* com 19 questões (8 perguntas fechadas e 11 abertas) divididas em quatro seções. A primeira seção consiste na apresentação do estudo e três perguntas relacionadas ao aceite e à autorização do participante para utilizarmos e divulgarmos suas respostas unicamente para fins acadêmicos. A segunda seção ocupa-se em coletar informações sobre a atuação do respondente, enquanto a terceira sobre sua formação. Já a última, solicita do professor um relato de experiência sobre algum fato marcante ocorrido durante sua atuação relacionado ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

Uma rede de contatos entre professores de LE foi mobilizada via e-mail e os convites foram enviados, via WhatsApp, indistintamente para 56 professores de todo o Brasil. No convite consta o interesse dos pesquisadores em promover um estudo acerca do processo de

inclusão de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares, por meio de relatos de experiência, na tentativa de identificar possíveis carências na formação inicial e continuada e os IC com os quais eles se esbarravam durante o percurso de seu ofício.

Apesar de receber 41 respostas afirmativas para o convite, apenas quatro pessoas se dispuseram a responder ao questionário enviado. Compreendemos que o então cenário pandêmico colocou os profissionais da educação em situação de vulnerabilidade quanto às adaptações para o plano digital da sala de aula, exigindo mais tempo e trazendo desgaste físico e psicológico para executar suas funções. Acreditamos ser este o motivo para, apesar da insistência, recebermos de volta um número baixo de respostas.

A partir dos retornos obtidos, analisamos as informações pautadas na metodologia qualitativa de análise de dados, com base interpretativista (Corbin; Strauss; 1990). Sendo assim, esta é uma pesquisa que visa reflexões sobre práticas educacionais amplas, pretendemos aqui alertar para questões que precisam ser debatidas no âmbito da LA, trazendo para o centro da discussão o olhar do professor: profissional sobre o qual recai, informalmente, a responsabilidade por todas as falhas da educação no país. Intentamos alertar o leitor sobre as consequências destes incidentes críticos para vida profissional e pessoal do educador e, ainda, promover um espaço que este possa ser ouvido de forma mais humanizada, a partir da compreensão do sistema como um todo e tomando como base o referencial teórico apresentado na seção anterior.

Cabe frisar que não se pretendeu tomar as especificidades de contextos selecionados como representação de um panorama geral, no sentido de esgotar a ampla realidade em que se dá o cenário da EI no Brasil, mais especificamente no âmbito do ensino e aprendizagem de LAD. Procurou-se analisar os mecanismos de um processo concreto, levando em conta seu condicionamento por diretrizes gerais de ensino e aprendizagem, o que possivelmente abriria espaço para compreender outros contextos, com organizações semelhantes.

Relatos de experiências: incidentes críticos

Como exposto, partimos de relatos de experiências de quatro professores de línguas adicionais da educação básica para analisar as causas e consequências dos IC por eles descritos. Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, adotaremos as siglas de P1, P2, P3 e P4 para referenciá-los. A seguir, apresentamos um quadro sobre seus perfis em relação à sua formação inicial/continuada:

Quadro 2 – Perfis de formação inicial/continuada dos sujeitos de pesquisa

Sujeitos de pesquisa	P1	P2	P3	P4
Ano de conclusão e curso de graduação	2017 Letras Inglês	2014 Letras Inglês	2010 Letras português/inglês	1995 Letras português/inglês
Como o tema da inclusão foi abordado na graduação	Insatisfatoriamente: Abordado por outras disciplinas.	Parcialmente satisfatória: abordado em disciplina específica optativa no currículo.	Insatisfatoriamente: Abordado por outras disciplinas.	Não foi abordado.
Sentimento de aptidão do professor para lecionar diante dos desafios da inclusão	Não se sentia apta, já passava por situações profissionais com as quais não sabia lidar.	Descobriu na prática não estar plenamente preparado.	Não se sentia apta.	Não se sentia e ainda não se sentia apta.
Experiência em formação continuada	Poucas e rasas discussões em formações pedagógicas oferecidas pela escola onde atua.	Formações superficiais oferecidas pela SEED.	Formações oferecidas pela SEED e uma disciplina na pós-graduação.	Especialização em educação inclusiva.

Fonte: os autores.

Destes quatro relatos, somente um ocorreu em escola privada (P1), com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental enquanto todos os outros na rede pública, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Sobre a esfera de atuação destes professores, a maioria afirmou atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (P2, P3, P4). Metade dos respondentes, os que possuem maior tempo de experiência no ofício (15 e 23 anos de docência, P3 e P4, respectivamente) cursaram licenciatura dupla (português/inglês). Dois outros professores (P1 e P2) possuem o curso de graduação em letras/inglês.

Ao analisar o Quadro 2, horizontalmente, percebemos que quanto maior o tempo de serviço em docência, maior a procura deste profissional por formação. Isto pode ser explicado por P4 que relata que “cada dia mais os casos de transtornos do desenvolvimento e deficiências têm sido mais frequentes nas escolas” e reafirmado por P3 (“o número de alunos com laudo em sala de aula têm aumentado significativamente. Antigamente, tínhamos dois ou três alunos por turma, hoje em dia temos dez ou mais”) e isto demanda busca por mais informações e formas de lidar com a situação, acusando ainda a lacuna existente na formação inicial destes professores, fato corroborado por nossos dados. Outro fator interessante é que

somente P2 afirmou ter frequentado uma disciplina específica sobre inclusão, enquanto P1 e P3 somente tiveram contato com o tema por meio de outras disciplinas do currículo. Já P4 não se lembra de o tema ter sido abordado em nenhum momento. Provavelmente porque as discussões sobre EI ainda eram escassas no momento em que ocorreu sua formação. Também chama a atenção o fato de nenhum dos professores se sentir apto para lidar com os desafios da EI.

Retomando o conceito de IC e a concepção de maltrato do ofício, e ainda as questões relacionadas à formação inicial/continuada do docente, passamos a analisar os relatos de experiências coletados. De forma geral, os incidentes descritos apontam para um grande nível de estresse e sofrimento dos professores participantes. Os sentimentos de frustração, falha, falta de suporte, esgotamento são recorrentes em todos os depoimentos.

Reiterando nosso objetivo de compreender quais os fatores condicionantes para a configuração desses contextos, a partir da análise da formação e atuação de docentes em exercício de seu ofício, no intuito de compreender as causas e consequências de incidentes críticos, criamos cinco categorias de análise a partir do que os dados nos mostraram e do referencial teórico exposto: 1) desenvolvimento pessoal/profissional; 2) pressão de instância superior x falta de suporte; 3) carga negativa; 4) esforço; 5) a exclusão na inclusão. Sendo assim, nas subseções a seguir, detalharemos cada categoria apresentando as análises de cada uma.

Desenvolvimento pessoal/profissional

De acordo com Seccato (2020), os IC podem acarretar mudanças que geram desenvolvimento a depender de como foi seu desfecho. Segundo a autora, isso ocorre a partir da “reflexão sobre os eventos em prol do desenvolvimento da prática docente” (Seccato, 2020, p. 179). Esta reflexão positiva foi demonstrada somente por P1 que relata ter aprendido com as situações vividas.

Excerto 1: Quando finalmente conheci a tutora, percebi que poderia aprender muito. De fato, foi o que aconteceu, não foi nada fácil, várias vezes pensei em pedir demissão pois sentia que nada que eu fazia atingia aquele aluno. (P1)

Porém, é importante ressaltar a importância do papel da tutora do aluno neste momento. Para P1, a tutora ajudou durante o percurso no sentido de orientá-la. Neste caso,

com o auxílio desta terceira figura, a professora foi capaz de refletir e mudar suas práticas para atingir melhor resultado.

Excerto 2: Mas também havia dias bons, em que a tutora e eu conseguíamos engajá-lo em determinadas atividades. Sofri muito para adaptar o material e as avaliações para as possibilidades dele. Sinceramente, não sei dizer se contribuí ou não para a formação daquela criança, eu só posso afirmar que aquele ano, foi um dos mais difíceis da minha vida. Mas não desisti e dei o meu melhor para aprender com ele e melhorar minhas práticas. (P1)

Pressão de instâncias superiores versus falta de suporte

Os quatro professores participantes relataram certa pressão exercida por instâncias superiores, uma força descendente que determinava o processo de inclusão de uma posição externa à sala de aula, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 3: Mas ela ameaçou entrar na justiça contra a escola. Segundo ela, "não conseguia passar o dia todo com ele em casa, e ele tinha o direito de frequentar a escola, então ela iria procurar os direitos dela". (P3)

O excerto 3 nos chama a atenção para a judicialização do processo de inclusão. A mãe, segundo P3, não se sente apta a lidar com a criança por tanto tempo e precisa da ajuda da escola. Esta, por sua vez, é legalmente obrigada a receber e dar educação para o aluno com deficiência. Em contraponto a esta imposição, encontramos/identificamos nos relatos resquícios de abandono por parte das mesmas instâncias superiores. O professor não tem respaldo e falta-lhe suporte para adequar suas práticas. No excerto 4 podemos observar este sentimento demonstrado em um dos relatos coletados.

Excerto 4: Solicitamos a presença da família, eles relataram estar muito felizes com o trabalho da escola e que aquele comportamento agressivo era, na verdade, o que eles conheciam da garota. Chamamos a equipe que trabalhava com a aluna para compreender melhor a situação, psicólogo, neuro, terapeuta, etc... Ninguém compreendia o que estava acontecendo. Tentávamos (todos os professores) planejar aulas toda voltada para as necessidades dela, mas ela não avançava em nenhuma matéria, não conseguíamos nem avaliá-la. Nem os profissionais que a acompanhavam conseguiam nos orientar para o trabalho de inclusão. (P4)

No caso relatado por P4, nem mesmo os profissionais específicos que acompanhavam o aluno conseguiam orientar o trabalho da professora. Trazemos ainda para esta categoria de análise o dilema ético que P2 relata.

Excerto 5: A família era chamada, mas nada mudava. Os outros professores nos diziam: "Vocês estão se estressando à toa, inclusão é isso: eles fingem que aprendem e a gente finge que ensina". (P2)

Interpretamos, a partir do excerto 5, que as imposições das instâncias superiores colocadas em contraposição à falta de suporte destas, geram comportamentos e dilemas éticos na comunidade docente. Percebemos que alguns colegas de profissão de P2 preferem “fingir” que EI não existe, anulando suas ações frente aos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que o resultado nunca será satisfatório. Sobre isso, Seccato (2020, p. 159) afirma que “os dilemas éticos surgem diante de comportamentos humanos, tais como valorizar, selecionar e agir, e se preocupa com ações desejáveis associadas às relações humanas e responsabilidade por outras pessoas”. O sujeito de pesquisa, no IC coletado, vê-se vencido pela visão de seus pares depois de empenhar várias tentativas de praticar a EI sem sucesso.

Carga negativa

Esta categoria de análise diz respeito à carga emocional negativa apresentada também por todos os sujeitos de pesquisa. Corroborando as descobertas de Seccato (2020, p. 156), evidenciamos que os IC “são em sua totalidade, algo vividamente lembrado, já que para narrar algo relacionado à própria vida ou prática profissional requer a lembrança de um momento marcante”, neste sentido destacamos os sentimentos apresentados pelos relatos. No excerto 6, P1 relata sua frustração ao perceber que suas práticas não atingem o aluno.

Excerto 6: De fato, foi o que aconteceu, não foi nada fácil, várias vezes pensei em pedir demissão pois sentia que nada que eu fazia atingia aquele aluno. (P1)

Esta carga negativa também atinge P4, que utiliza a palavra angústia para se referir ao IC relatado.

Excerto 7: O caso que relatarei aqui me causa angústia até hoje, pois é um daqueles momentos em que pensamos em desistir de tudo. (P4)

Interpretamos que todos os IC coletados tratam-se de momentos de crise para o docente em razão da soma de fatores que analisamos aqui: imposição descendente, falta de formação inicial e continuada, pressão e falta de suporte de instâncias superiores.

Esforço

Outra tensão deflagrada por todos os depoimentos diz respeito ao esforço empenhado pelos sujeitos da pesquisa para adaptar suas práticas. No caso de P3, percebe-se o empenho da professora durante o planejamento de aulas e sua insistência em promover a verdadeira EI. 1

Excerto 8: Perdia finais de semana inteiros adaptando minhas aulas prontas para tentar promover a inclusão do garoto. (P3)

P2 (excerto 9) afirma que é necessário mais conhecimento para lidar com situações como essa, o que demonstra o reconhecimento de uma lacuna em sua formação.

Excerto 9: Pretendo fazer uma especialização na área, porém com todo o volume de trabalho, ainda não consegui. (P2)

No excerto 10 fica evidente a tentativa de P4 em demonstrar o empenho que despende em seu ofício e, particularmente, ao IC relatado.

Excerto 10: Sou uma professora engajada nos assuntos da escola, desenvolvo vários projetos multidisciplinares com meus colegas, tenho 3 especializações, fiz o PDE e busco a cada dia evoluir mais. Porém, alguns momentos nos vemos fragilizados diante de certas situações que colocam por terra tudo que sabemos e acreditamos. (P4)

O excerto 10 deflagra, ainda, que mesmo sendo uma profissional engajada e que busca constantemente conhecimento e desenvolvimento, ela não estava preparada para este IC e, de acordo com o excerto 11, nenhum outro profissional foi capaz de ajudá-la neste percurso.

Excerto 11: Chamamos a equipe que trabalhava com a aluna para compreender melhor a situação, psicólogo, neuro, terapeuta, etc... (P4)

A exclusão na inclusão

Para analisar esta categoria, retomamos as teorias de Bordieu e Passeron (2009) bem como Bezerra (2013). Como exposto no referencial teórico, pode-se estabelecer um paralelo entre o conceito de reprodução daqueles autores com o panorama da EI no Brasil, uma vez que para eles

[...] a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para

definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social. (Bourdieu; Passeron, 2009, p. 190)

Desta forma, o contexto da democratização evidenciou o problema das desigualdades escolares. Dentro deste campo, conforme Bezerra (2013), figura a EI amparada por lei, porém marginalizada pelos seus executores que reproduzem o sistema de posições e de dominação. Ao analisar os relatos, observa-se tal reprodução deste sistema, como mostra o excerto 12, a seguir.

Excerto 12: Lidávamos todos os dias com agressões físicas, mas o mais angustiante era ver que ela não evoluía, não sabíamos o que fazer: reter, reprovar, aprovar... Como proceder? Como avaliar? Como trabalhar? Acionamos o núcleo que nos informou que por ser "laudada", a aluna não poderia reprovar, tentamos refutar isso com documentos, mas o núcleo argumentava que uma retenção de série não seria bom para a aluna, nem para a família, nem para a escola e que, neste caso, ela deveria ser aprovada para as séries posteriores até que ela pudesse "sair" escola. Ou seja, todo o trabalho que fizemos não valia de nada... (P4)

Aqui, P4 deixa transparecer que o esforço empenhado por ele na inclusão do aluno foi dispensável (“não valia de nada”), pois instâncias superiores não respaldavam seu ofício. A reprodução da exclusão do aluno fica evidente, isto é, não é seu desenvolvimento e aprendizagem que estão em pauta. Tudo se resume a cumprir uma legislação, o que demonstra a ineficácia da EI neste contexto. Temos, então, os “excluídos de dentro” (Bourdieu; Champagne, 1998) caracterizados por estarem inclusos no processo atuando como figurantes e não como sujeitos atuantes. A partir destas análises, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

Retomando nosso objetivo principal de compreender quais os fatores condicionantes para a configuração dos contextos pesquisados, a partir da análise da formação e atuação de docentes em exercício de seu ofício, no intuito de compreender as causas e consequências de IC relatados, consideramos que, talvez, este artigo apresente mais problematizações do que conclusões e respostas. Deste modo, acrescentamos que tal movimento acompanha rumos atuais da linguística aplicada, em que são levantados problemas de linguagem para que o desenvolvimento incorra na resolução destes.

Acreditamos que, no âmbito da EI, o ofício do professor tem sido maltratado como identificamos a partir dos sujeitos de pesquisa que relatam a carga negativa e sofrimento vivenciados por eles nos IC. Por mais esforços e busca sem sucesso por conhecimento/formação e adequação de práticas, não havia reconhecimento de suas ações por pais, instâncias superiores e/ou seus pares. Alguns verbalizaram suas frustrações e até mesmo fracasso diante das dificuldades da profissão. Tais fatores impedem muitos docentes de agir, tornam-se lotófagos, anestesiados pela falta de formação, suporte e validação de suas práticas.

Destaca-se também que, nos relatos coletados, houve apenas uma menção a questões específicas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, sobre a adaptação de conteúdos à modalidade oral da língua. Constata-se, desse modo, que quase todos os professores concentraram suas reflexões a partir de temáticas comuns a todos os contextos de educação básica. Acredita-se que tal fator revela uma consciência limitada sobre as especificidades que envolvem o ensino de LE, o que possivelmente acarretaria em minimização das potencialidades das práticas de linguagem em sala de aula e de seus significados.

Outro ponto importante constatado foi a reprodução do *status quo* de exclusão na inclusão. Discorremos na seção 1 sobre a EI, segregação e exclusão. Consideramos que, EI, como se apresenta atualmente, pode ter vencido a segregação por força de lei, mas ainda temos um longo caminho a ser percorrido para vencer a exclusão. Os alunos públicos-alvo da educação especial dentro de escolas regulares são retirados de sala, ignorados e subjugados. Esta situação imprime à EI uma caracterização superficial que acaba prejudicando os atores engajados nesta ação: professor e aluno.

A falta de suporte e de formação adequada coloca os bons profissionais da educação diante de dilemas éticos e, então, estes precisam decidir entre agir e paralisar, entre o certo e o errado. Porém, evidenciamos a dificuldade destes professores em sair da inércia e iniciar o processo de transformação para a verdadeira inclusão diante da pedagogia dos pequenos ajustes. Esta por sua vez, como era de se esperar, não supre toda uma gama de deficiências, diagnósticos de transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades/superdotação com as quais se deparam, e quando ela falha, voltamos à reprodução do *status quo*, voltamos ao processo de exclusão.

Procuramos demonstrar que o que tem ocorrido na prática não se trata de EI e que, apesar de importantes vitórias na área como o amparo legal, temos muito para aprender no sentido de concretizar e fazer valer o texto da lei. Logo, pesquisas como estas são necessárias

no sentido de promover essa discussão e suscitar possíveis encaminhamentos para a melhora da qualidade do ensino de línguas adicionais.

Finalizamos destacando a disposição dos profissionais que participaram desta pesquisa e, acreditamos que existam muitos outros como eles, tendo seus ofícios maltratados e, mesmo assim, resistindo à reprodução da exclusão e preocupados com o processo da verdadeira inclusão.

Referências

- BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 475–497, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVVLZftjWncGqMS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217–227.
- BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2. Acesso em: 20 mai. 2022.
- DOURADO, M. R. S.; GOMES, A. R. B. Por que não trabalhar blurb?: em busca de metodologia sensível ao cérebro de um aluno com síndrome de Down. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. p. 169–200.
- FONTANA, M. V. L. Novos Odisseus, antigas odisséias ou das pessoas com necessidades específicas diante da simples necessidade de aprender uma língua estrangeira. In: TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 281–310.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93. p. 207–224, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. p. 13–41.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R.; ARAUJO, G. H. C.; LEITAO, L. V. O trabalho do professor e a inclusão escolar: as fragilidades do reconhecimento no ofício. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10922>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ROSA, R. G. “*Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante*”: contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista na educação básica. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 63-83, 2006.

SECCATO-GUEDES, M. *Incidentes Críticos na formação de professores de Língua Inglesa: conceitos, características e reações*. 2020. 419 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S. Adaptação de Sequência Didática para ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017. p. 201–227.

WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto, Canadá: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.), 1972.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRECONCEITOS E A RESPONSABILIDADE PELO OUTRO

LIFE EXPERIENCES IN INCLUSIVE EDUCATION: PREJUDICE AND RESPONSIBILITY FOR THE OTHER

Flavia Bonella Ribeiro¹
Ronald Gobbi Simões²

RESUMO: Como grande parte da população, professores também olham para as pessoas com deficiência (PCDs) com uma certa estranheza, a qual é desenhada a partir de uma lógica colonizadora, planificadora, dualista e abissal (Santos, 2010) que busca invisibilizar as alteridades, seus corpos, suas histórias, conhecimentos e saberes experienciados. Tendo o professor papel fundamental na implementação das políticas de inclusão, faz-se necessário problematizar essa resistência que o impede de realizar o seu papel como profissional e como cidadão. O objetivo deste trabalho é, por meio de relatos de experiência, compartilhar e discutir vivências na educação inclusiva que revelem não somente preconceitos e tensões, mas também a tomada de responsabilidade ética pelo outro. A análise dessas experiências é feita à luz da teoria decolonial, da filosofia levinasiana, e de Freire (2022 [1996]). As reflexões tecidas neste estudo apontam para o reconhecimento dos sujeitos e suas alteridades e a (pre)valência da ética, como preconiza Levinas (1998). Esperamos que este trabalho promova aproximações críticas e pontes desejáveis entre os diversos sujeitos e o nosso fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. PCDs. Ética. Decolonialidade. Narrativas.

ABSTRACT: Like a significant part of the population, teachers also see people with disabilities (PWDs) as unfamiliar or different. This behavior is shaped by a colonizing, planning, dualistic, and abysmal logic (Santos, 2010) that seeks to make their differences, bodies, histories, knowledge, and experiences invisible. Teachers play a fundamental role in implementing inclusion policies; therefore, it is necessary to problematize this resistance that prevents teachers from fulfilling their role as professionals and citizens. The aim of this work is, using experiential accounts, to share experiences in inclusive education that reveal prejudice and tensions, but also the taking of ethical responsibility for the other. We rely on decolonial theory, Levinas' philosophy, and Freire (2022 [1996]) who invites us to think correctly. The reflections made in this study point to the recognition of subjects as well as their otherness and the (pre)valence of ethics, as advocated by Levinas (1998). We hope that this work will promote critical approaches and desirable bridges between the various subjects and our pedagogical practice.

KEYWORDS: Inclusive education. People with disabilities (PWD). Ethics. Decoloniality. Narratives.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: flavia.b.ribeiro@edu.ufes.br

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu-ES). E-mail: ronald.simois@edu.ufes.br

Introdução

O Brasil é um dos países que possui uma das legislações mais avançadas em relação aos direitos das pessoas com deficiência (Pereira; Saraiva, 2017). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, já apontava o direito dos *excepcionais* à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Desde então, várias portarias, resoluções, notas técnicas e leis demarcaram posições importantes para a educação inclusiva no país. Dentre elas, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 2015. Nossa Constituição Federal garante o direito humano à educação, não prevê a existência de escolas especiais e assegura que nenhum cidadão deva ser excluído do sistema comum de ensino.

Embora a luta pela inserção do público-alvo da educação especial nas escolas comuns não seja recente, o convívio com alunos anteriormente excluídos “ainda causa preconceito, receios e inseguranças entre professores, gestores e pais” (Mantoan, 2012, p. 1). A constatação dos especialistas não nos causa surpresa. Como professores da escola pública, vivemos essa realidade a cada novo ano letivo. Apesar de o Censo da Educação Básica (Inep, 2023) revelar que mais de 65% das matrículas de estudantes com deficiência estão no ensino fundamental, o desconforto com a educação inclusiva também se manifesta de forma contundente no ensino médio e superior. Ainda vivemos uma escola permeada por barreiras atitudinais, pois vários são os preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Mesmo que, neste texto, não tenhamos como objetivo discutir as instituições ou as bases que sustentam o pensamento educacional moderno, entendemos que a escola prescreve o que deve ser ensinado e aprendido, estabelece as habilidades e competências que devem ser atingidas, determina prazos, compara e categoriza estudantes com base em critérios de normalidade que foram convencionalmente criados, identificando aqueles que não atendem às suas expectativas (Mantoan, 2018). Sabemos que as instituições podem não favorecer a inclusão, limitando os espaços democráticos e negando as nossas próprias subjetividades.

O compromisso com a educação perpassa várias esferas: política, educacional, institucional e, também, a pessoal. Isso torna impossível contemplar todos os âmbitos da área, ainda mais quando no segmento da educação inclusiva. Ainda assim, neste trabalho, mesmo como professores do ensino básico, escolhemos olhar para tal profissional como aquele que possa vir a ser a primeira barreira com que um aluno com deficiência se confronta na escola. Queremos trazer para o debate

o preconceito do professor regente e falar da existência de um sentimento impeditivo, mas também trazer à luz exemplos de ações que estão na contramão da nossa colonialidade.

Neste texto usaremos o termo pessoa com deficiência (PCD) para nos referirmos a um grande espectro de experiências, identidades e vivências distintas dos sujeitos assim nominados³ pelo entendimento jurídico brasileiro. Consideramos que seja importante também problematizar o uso do termo inclusão no nosso trabalho. Nos encontramos em consonância com Ferrari (2023) por entender que o termo “inclusão” não seja o mais apropriado para discutir escola, sociedade e PCDs. A autora afirma que “o conceito de deficiência é construído a partir dessa visão moderna, segundo a qual onde há a perfeição, há a imperfeição, seu par binário”. Portanto, o termo inclusão nos remete a inserção das pessoas fora de um padrão idealizado, os incapazes, nos sistemas hegemônicos que são construídos e mantidos pelos capazes, perpetuando colonialidades que buscamos interromper. Assim, por falta de uma opção mais adequada, usaremos os termos inclusão e inclusiva cientes de que eles não refletem exatamente o que advogamos para a educação de PCDs.

Diante disso, apoiamo-nos na teoria decolonial, na filosofia levinasiana e em Freire para promover uma reflexão sobre a pessoa com deficiência (PCD) e inclusão, vislumbrando, quem sabe, reais mudanças em nossas práticas, enquanto sociedade e escola. Tentaremos, então, por meio de relatos de experiência, compartilhar vivências na educação inclusiva que revelem não somente preconceitos e tensões, mas principalmente a tomada de responsabilidade ética pelo outro.

Teoria decolonial e PCDs

Quando pensamos no termo decolonial, automaticamente surge um paralelo com o processo histórico de colonização do território, e não estamos equivocados. Entretanto, faz-se necessário problematizar os rizomas deixados por determinado processo, não só dos territórios como também dos corpos, linguagens, histórias, saberes e crenças.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2007), as sociedades modernas herdaram um legado epistemológico que foi perpetuado de forma a desenhar linhas/pensamentos abissais, dividindo simbolicamente o mundo em dois grandes grupos: de um lado, o norte civilizado, a metrópole, o

³ Aquino (2020) problematiza a questão da nomenclatura na área da deficiência, destacando a importância de considerar a diversidade de experiências e identidades das pessoas com deficiência ao escolher os termos 'adequados' para se referir a elas, como PCD, deficiente, especiais, etc.

verdadeiro e legítimo; do outro lado, o sul incivilizado, a colônia, o falso e ilegítimo, sem visibilidade nem lugar de fala no modelo gerido pelo primeiro:

A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementados pelos monopólios bem policiados do conhecimento e do direito com uma poderosa base institucional – universidades, centros de investigação, escolas de direito e profissões jurídicas – e pela sofisticada linguagem tecnológica da ciência e da jurisprudência. (Santos, 2010, p. 76)

Nessa divisão, os saberes produzidos pelo sul não passariam de meras opiniões, suposições, crenças e entendimentos subjetivos. Conseqüentemente, as vidas, os saberes locais e os corpos nascidos no respectivo hemisfério são negados e apagados, reafirmando o processo de dominação colonial engendrado em novos arranjos de exclusão social e econômica (neoliberalismo). O próprio pensamento científico pode ser problematizado como a materialização dessa invenção de um norte civilizado, criterioso e regido por regras *objetivas* tangíveis, como contrapartida de um sul caótico, subjetivo e sem nenhum tipo de normatização. Essa antítese apresenta uma impossibilidade de estabelecer diálogos legítimos, por serem as lógicas conceituais impostas mutuamente excludentes, ou seja, uma não pode existir em relação a outra. Podemos ainda relacionar esse sul imaginado não necessariamente com uma localidade geográfica, mas com as subjetividades discriminadas e marginalizadas que desafiam um logos universalista daquele norte idealizador.

Como ilustrar nossa discussão sobre essa profunda dualidade opositora, debruçamo-nos sobre a produção de duas obras artísticas de Jean-Baptiste Debret, em especial: *O jantar* e *Loja de sapateiro*, ambas produzidas durante o período imperial brasileiro (1835)⁴, para em via de duas contrapartidas contemporâneas vislumbrar aspectos simbólicos acerca das relações de poder estabelecidas sobre os sujeitos, seus corpos, saberes e vivências, entre determinados norte e sul.

⁴ Inicialmente pensamos em explorar obras do período colonial brasileiro que retratasse pessoas com deficiências, porém não conseguimos encontrar nenhum acervo pictórico do relativo período com o respectivo tema. Assim sendo, optamos por explorar a representação artística feita acerca de europeus e afrodescendentes da determinada época.



O jantar (Debret, 1835)



Sentem para o jantar (Viana, 2021)

Na primeira obra de Debret, o autor propõe representar uma cena típica de uma refeição feita por uma família branca de senhores sendo servida por diversas pessoas negras então escravizadas. Estas, de pé, enquanto suas duas crianças nuas comem ao chão. Na representação seguinte, *Sentem para o jantar* (2021), produzida há 185 anos depois da primeira, Gê Viana faz uma espécie de paródia daquele por meio de uma série de obras chamadas: Atualizações Traumáticas de Debret (MAM)⁵. Vemos que a releitura da referida obra do período colonial brasileiro não é somente estética mas também conceitual, pois questiona não apenas a posição imagética ocupada pelos corpos mas toda a relação de poder imposta pela cultura hegemônica. Na versão de Viana, as duas crianças aparecem vestidas: uma no colo de sua mãe e outra brincando com um celular, quando podemos também ver uma família negra elegantemente sentada à mesa com uma vasta refeição servida. Tudo em direta oposição à obra de Debret.

⁵ Disponível em: <https://mam.rio/ge-viana/>. Acesso em: 11 abr. 2024.



Loja de sapateiro (Debret, 1835)



Loja de ervas (Viana, 2020)

Acima, em *Loja de sapateiro*, podemos ver um português castigando um homem escravizado, enquanto os demais continuam trabalhando, e ainda há uma mulher segurando um bebê, enquanto observa o respectivo açoite pelo canto de uma porta. O único a ter um calçado em seus pés é o dono da sapataria. A pintura transmite uma atmosfera de violência e opressão para com os corpos negros, ainda sendo possível observar um dos escravizados com os olhos arregalados de medo. Já na seguinte, *Loja de Ervas*, de Gê Viana, encontramos uma descrição agora dada pela autora: “Loja de ervas, 1810: vendas de tabaco e especiarias como chá, raízes, sementes e plantas. Rainha Ndatté Yalla passa para os filhos e sobrinhos sua experiência de curandeira” (Galeria Superfície)⁶.

Nessa releitura, Gê Viana centraliza a referida rainha do reino de Waalo, onde hoje se localiza Senegal, como o epicentro narrativo e imagético, dando destaque, autoridade e poder a tal personagem histórica que chegou a travar ao menos duas guerras contra os então invasores do seu reino. Na versão da artista, Ndatté é ainda a detentora dos saberes ancestrais da cura por meio das plantas. Um conhecimento do qual posteriormente a indústria farmacêutica viria a se apropriar para extrair os princípios ativos, patenteá-los e transformá-los em mercadoria para vender nas drogarias.

A proposta de Viana está diretamente relacionada ao que Silva (2021) aponta sobre a teoria decolonial que busca “trazer à baila sujeitos, conhecimentos e práticas que foram vilipendiados e oprimidos pela subalternidade, pela colonialidade, e posteriormente incorporados pela

⁶ Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

modernidade; a teoria decolonial propõe a criação de uma epistemologia pluriversal” (Silva, 2021, p. 2).

Dessa forma, podemos considerar que este pequeno exercício de reflexão acerca das obras do artista colonial francês, Debret, e a sua posterior releitura por meio da artista contemporânea brasileira Gê Viana nos permite refletir sobre a aplicabilidade conceitual da teoria decolonial em problematizar as relações subjacentes presentes na matriz discursiva (biopolítica⁷) de poder que controlam as subjetividades (biopoder⁸), modelando narrativas e conhecimentos que ratifiquem tal projeto.

Há vários autores pertinentes para o imbricamento desses instrumentos de dominação colonial junto à sociedade contemporânea (Lugones, 2008; Mignolo, 2017; Quijano, 2005; Santos, 2004). Todavia, os instrumentos históricos de poder para o controle das subjetividades já foram amplamente discutidos por Foucault (2014a; 2014b), abordando as instituições disciplinares e as suas relações com o biopoder. Instituições essas gestadas na era moderna, como hospitais, prisões e escolas, são dispositivos utilizados para perpetuar uma rede dominante de crenças, regulando os corpos individuais, moldando comportamentos e subjetividades. A exemplo disso, vemos como a medicina oferece uma crescente intervenção de procedimentos e medicamentos para *normalizar os corpos*; os hospitais psiquiátricos controlam a loucura e normalizam os pacientes, exercendo poder sobre suas vidas. Já a escola e a prisão reforçam e excluem determinadas normas de conduta, comportamentos, vigiando e punindo.

Se considerarmos que as premissas apresentadas por Foucault são verdadeiras, encontraremos um paradoxo interessante entre as instituições disciplinares e o estado neoliberal. Laval (2020) explora a relação entre o Estado neoliberal que pressupõe oferecer ao indivíduo a liberdade individual de exercer as suas escolhas, porém ao mesmo tempo é constantemente controlado e vigiado por este mesmo Estado:

Se o sujeito é governável, é através do seu ambiente, um ambiente moldável, dentro do qual o indivíduo é “livre” para agir como quiser, assim como um peixe é livre para nadar em seu aquário. E esta análise do neoliberalismo é o que mostra particularmente bem este jogo da liberdade individual e as condições e limites que são oferecidos e ao mesmo tempo impostos por um meio. (Laval, 2020, n.p.).

⁷ A biopolítica é a prática de biopoderes locais. Nesse contexto, a população é tanto alvo quanto instrumento em uma relação de poder, como gestão da vida, saúde das pessoas etc. (Foucault, 2008).

⁸ O biopoder refere-se aos mecanismos e técnicas utilizados pelo poder político para regular a vida dos indivíduos. Isso inclui áreas como saúde, educação, controle de natalidade e outros aspectos que afetam a existência e o bem-estar das pessoas (Foucault, 2008).

Levando em consideração a negativa histórica do reconhecimento das diversas subjetividades, podemos compreender que o processo chamado de decolonial se trata também de uma profunda revisão não apenas conceitual sobre a valia ou não de determinadas existências, suas crenças e saberes e, acima de tudo, de uma revisão sobre o próprio processo de produção de conhecimento. Para tanto é importante considerarmos os novos engendramentos de poder propostos pelo neoliberalismo, como o processo de precificação/coisificação da vida a serviço do capital, assumindo um papel expoente nas vertentes do capitalismo vigente.

Nesse modelo de vida, todos os corpos estão a serviço dessa lógica neoliberal e, assim, cerceados por algum mecanismo de controle, como os apresentados por Quijano (2005): controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade. Se pensarmos acerca desses mecanismos de poder aqui descritos agora aplicados às subjetividades caracterizadas como PCDs, podemos facilmente identificar na Medicina; no discurso científico; na indústria farmacêutica, a utilização de patologias (CID) para categorizar a vida entre: normal (saudável) e anormal (doente). Algo presente também nas políticas públicas, por meio de leis e regulamentações que dificultam ou impedem o acesso à circulação de bens e serviços ou ainda por meio da exclusão de espaços de socialização, humanização e convivência; também na produção cultural, por meio da invisibilização simbólica nas obras de artes (literatura, música, cinema etc) ou até mesmo na escola, por meio do engessamento epistêmico sobre o processo de ensino/aprendizagem como uma relação mais orgânica, em que o fazer e o ser deveriam constar como mais relevantes que os indicadores numéricos estratificados nas tabelas dos descritores de habilidades e competências. Se continuarmos com a nossa escavação investigativa, certamente encontraremos inúmeros exemplos palpáveis quanto à materialização dessa matriz de poder internalizada em diversas outras instituições.

As subjetividades das PCDs, por exemplo, podem ser entendidas como aquelas que desafiam a lógica utilitarista do capital sobre a vida e, assim sendo: Qual a utilidade das alteridades que não estão a serviço da lógica do norte-global capital, inclusive em suas falências? Sabemos que durante o Holocausto, o Nazismo eliminou cerca de 200.000 pessoas com algum tipo de deficiência física ou doença mental, pois eram consideradas inúteis ao projeto de nação da Alemanha eugenista. Resguardando as vastas proporções e efeitos, no Canadá já há uma lei de 2016 que permite a eutanásia de PCDs com algum tipo de deficiência mental. Um outro caso que

chamou a atenção da grande mídia canadense foi do aposentado Les Landry, que apresentando diversos problemas de saúde alegou pobreza para pedir o fim de sua vida (Enciclopédia do Holocausto)⁹. Certamente aqui nos deparamos com um problema ético gravíssimo entre a existência e o capital, mas no lugar de estarmos (como sociedade) questionando e cobrando do governo uma revisão profunda sobre a rede de apoio social e médico para todos aqueles que necessitam de algum tipo de ajuda normalizamos a eliminação da vida como alternativa primeira à falta de condições dignas para nossa sobrevivência.

Se torna então imperativo para todos nós, principalmente como educadores e cidadãos que acreditam num sistema mais justo e igualitário, retomarmos os valores éticos de responsabilidade pelo outro e atendermos aos tais frente a todas as demandas. Esse chamado precisa ser de tudo uma atitude diária no mundo, confrontando o individualismo, o isolamento e a exclusão em todas as suas formas. Trata-se também de fazer pontes, travar diálogos, repensarmos as nossas práticas, criando uma rede coletiva de solidariedade e compreensão mútua para dar e receber apoio.

Transformação

Embora sejam muitos os professores que acreditam e trabalham com muita dedicação para tornar a educação inclusiva mais efetiva, nosso contexto histórico e, conseqüentemente, a naturalização da exclusão não favorecem a legitimação da presença de PCDs nas escolas. Na verdade, nós, como sociedade, ainda temos dificuldade de aceitar que PCDs estejam em lugares comuns, participando de todas as atividades (Cavalcanti, 2012). Somos frutos de um sistema excludente e de instituições que “reproduzem a desigualdade social, racial e de gênero, fruto de um modelo capitalista/patriarcal/machista/transfóbico/misógino/colonial/europeu que beneficia, notadamente, as classes dominantes” (Landulfo, 2022, p. 96). Isso nos permite compreender o porquê de a exclusão ainda ser uma realidade e explicar a existência de várias atitudes contrárias à inclusão.

Cavalcanti (2012) realiza uma riquíssima pesquisa sobre a educação inclusiva e professores do atendimento educacional especializado (AEE) em diferentes regiões do Brasil. Além de abordar as concepções da diferença na sociedade e na escola, fazer um levantamento e discussão abrangentes acerca dos marcos legais, políticos e educacionais da educação especial, seu trabalho

⁹ Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-murder-of-people-with-disabilities>. Acesso em: 11 abr. 2024.

nos convida a refletir sobre a inclusão a partir do relato de cinco professoras de AEE. A pesquisadora reconhece a dificuldade para alterar o *status quo*, mas nos mostra o quanto a vida de uma pessoa pode mudar quando um convite para a transformação é aceito.

Assumo agora a escrita desse texto construído a dois para compartilhar o momento em que eu, a autora, aceitei o convite para a transformação. Nas próximas páginas, descrevo e analiso o caminho que percorri para me tornar uma “professora inclusiva” — o processo que mudou meu olhar para o aluno com deficiência. Tudo aconteceu em uma época em que as políticas afirmativas para a inclusão ainda estavam se fortalecendo. Os professores regentes trabalhavam sozinhos com as PCDs – não havia professor de AEE na escola. Foi na rede municipal de ensino que eu encontrei Daniel¹⁰.

Daniel

Em 2007, tive a minha primeira experiência como docente em uma escola pública. Como professora formadora em instituições privadas de ensino superior, dediquei muito tempo a observações e orientação de estagiários em escolas estaduais e municipais de Vitória. Contudo, estar do outro lado e ser a regente responsável por aquelas turmas me fez viver uma realidade antes não percebida – as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, os problemas sociais e a riqueza das relações interpessoais. Na verdade, eu não queria muito estar ali. Tinha feito o concurso por causa da instabilidade das faculdades particulares – dar aulas para adultos no ensino fundamental não era o que eu tinha planejado para minha carreira. Recebi as turmas e não tive acesso aos registros prévios ou ao conteúdo a ser ministrado. Levei algum tempo para analisar as necessidades e conhecer meus alunos. Estabeleci, sozinha, os meus objetivos e a forma como iria conduzir aquele ano letivo. Nunca fui questionada sobre o que estava acontecendo dentro da sala de aula ou sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Daniel era um dos meus alunos. Ele estava no sexto ano e tinha uma deficiência intelectual. Devia ter uns 21 anos de idade e não verbalizava com clareza. Era difícil entender o que ele dizia. Sempre bem-vestido, perfumado, com relógio no pulso, Daniel se sentava na primeira carteira, fila do meio. Carregava parte do material embaixo do braço e andava ligeiro. Eu decidi ignorá-lo. As aulas de inglês eram dadas para todos que estavam para além da primeira carteira da fila do meio.

¹⁰ Por questões de privacidade, os nomes dos alunos mencionados neste trabalho são fictícios.

Eu tinha outros 25 alunos que *precisam de aprender inglês* em sala, então, para minha comodidade, escolhi não lidar com o Daniel, não olhar para ele. Foram meses assim. Eu me esquivava, dizia que já ia voltar, mas eu não voltava. Eu simplesmente não me sentia responsável por aquele único aluno.

Certo dia, Daniel se levantou, caminhou até onde eu estava, parou na minha frente e olhou para mim. Ele não tentou falar nada. Só me entregou um caderno novo e muito bem encapado com papel amarelo. A palavra *Inglês* estava escrita em verde na capa. Eu peguei o caderno e folhee as páginas em branco. Todas em branco. Tentei devolver para ele sem entender muito o que eu deveria fazer com aquele caderno ou mesmo o que ele queria que eu fizesse. Ele se recusou a recebê-lo de volta. Desci com o caderno e fui falar com um amigo, professor de português, que estava escrevendo sua tese de doutorado sobre *educação especial*. Relatei o que tinha acontecido e mostrei o caderno para ele. Com um olhar decepcionado, ele disse: “Fiz esse caderno para o Daniel há dois anos em uma tentativa de colocar ele em cena e ajudar os professores a trabalharem com ele. Ele quer aprender, mas, como você pode ver, o caderno está limpo. Ele simplesmente não consegue ser visto. Ele permanece invisível.”

E assim, sem dizer uma palavra, Daniel mudou por completo e para sempre a forma como eu me posiciono e me relaciono com as pessoas e alunos com deficiência. Ele restaurou minha postura ética e me constituiu como uma professora de inglês comprometida com todos os alunos em sala. Passamos a compreender melhor essa transformação quando olhamos para minha experiência com o Daniel apoiados na filosofia levinasiana.

Levinas não é um nome muito popular na Linguística Aplicada, mas ele foi um importante filósofo francês do século 20. Nasceu na Lituânia e era de origem judaica. Seu discurso filosófico, pensamentos densos e suas críticas são imensamente marcados pela sua trajetória de vida: passou a Revolução Russa, foi prisioneiro dos alemães durante a segunda guerra e teve sua família morta por nazistas. Não fortuitamente, a filosofia levinasiana busca ressignificar a palavra ética a partir da relação com o outro, junto à importância da responsabilidade, da alteridade e do reconhecimento da humanidade do outro.

De acordo com o filósofo, é diante do rosto, do encontro face-a-face, que recebemos um chamado para acolher o outro, enquanto diferente de mim, porque somos eticamente responsáveis pelo outro. Essa responsabilidade é imposta ao ser antes mesmo que qualquer encontro. Nas

palavras de Levinas (1998, p. 111, tradução nossa¹¹): “Essa responsabilidade ocorre antes do diálogo, antes da troca de perguntas e respostas, antes do tema ser pensado e é sobreposto ao meu ser questionado pela proximidade com o outro”. É diante do outro, a própria alteridade, que o ser encontra o seu verdadeiro sentido. A subjetividade ocorre no contato com o outro, como responsabilidade anterior à liberdade.

A epifania do rosto não exerce violência sobre o sujeito. Esse é um conceito fundamental para ética, nos termos de Levinas. Ela se refere ao momento transformador em que uma presença absoluta se revela em sua humanidade e vulnerabilidade. Sua liberdade passa a ser responsabilidade. Para Levinas, a violência ocorre quando existe algum tipo de negação ao chamado ético ou quando a alteridade humana é transgredida. No acolhimento do rosto, o *eu* é guiado a uma responsabilidade ilimitada e conhece a diferença. O outro, por sua vez, deve ser preservado na sua diferença, isto é, o outro não pode ser percebido a partir do eu, não pode ser reduzido ao mesmo. Dessa maneira, o afastamento da violência se dá colocando-se a serviço do outro sem interesse, sem expectativa de reciprocidade (Martins; Lepargneur, 2014).

O meu encontro com o rosto do Daniel, com a sua existência, aconteceu por meio do caderno. No exato momento em que eu compreendi o significado do caderno em branco, enxerguei o Daniel como alteridade. A epifania do rosto veio acompanhada por um choro descontrolado e a certeza de que eu havia falhado eticamente. Senti uma imensa vergonha. Daniel estava diante de mim em sua unicidade e demandava acolhimento. Contudo, esse acolhimento lhe era negado. Eu não respondi ao apelo ético no meu encontro face-a-face com aquele jovem. Eu o submeti a violência quando não me senti responsável por ele e não o respeitei em sua diferença. Se Daniel fosse como eu ou os outros alunos, teria recebido instrução e atenção desde o primeiro dia de aula, mas o caderno de Daniel estava limpo há dois anos. Assim como eu, outros professores também falharam eticamente.

Takaki (2021), com base em Levinas, afirma que “ser responsável pelo outro representa uma oportunidade de questionar seus próprios pressupostos diante da alteridade que emerge do / com / contra / por / para o outro” (Takaki, 2021, p. 645, tradução nossa¹²). Embora em um primeiro momento, eu tenha decidido me esquivar, evadir a relação ética e entrar no campo da violência,

¹¹ Do original: “This responsibility is prior to dialogue, to exchange of questions and answers, to the thematization of the said, which is superposed on my being put into question by the other in proximity” (Levinas, 1998, p. 111).

¹² Do original: “being responsible for the other represents an opportunity to question the self’s own assumptions in confrontation with the alterity emerged from/with/against/by/for the other”. (Takaki, 2021, p. 645).

recebi naquele ano letivo a oportunidade de aceitar minha responsabilidade pelo Daniel. Desafiando meus próprios preconceitos e concepções arraigadas, me assumi como sua professora de inglês. Devotei tempo para preparar lições que eram só dele; testar dia a dia atividades que suscitavam respostas; gerenciar o tempo de modo a incluir a instrução ao Daniel no período de aula. Vi o caderno de páginas brancas se encher com todas as cores, animais, profissões, alimentos. E, assim, passou a existir uma relação entre nós. Existia um aluno. Existia uma professora mais humana.

A ética é considerada por Levinas como a filosofia primeira. Ela antecede a ontologia e a epistemologia. A relação ética forma a base da existência humana e, por isso, deve ser a principal preocupação da filosofia. É quase impossível, nesse momento do texto, não nos remetermos ao Paulo Freire e à relevância da ética para a educação e educadores, da ética universal do ser humano. Ele fala: “da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (Freire, 2022, p. 19) e, diríamos, à prática educativa. Freire nos convida a pensar certo e lutar pela ética vivendo-a em nossa prática e na relação com os alunos. A ética do professor implica responsabilidade pelo outro e “a rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2022, p. 37). Temos certeza de que haveria uma permissão por parte de Freire para incluir na lista *o preconceito de condição física ou intelectual*.

Não acreditamos que a formação inicial ou continuada possa preparar o professor para lidar com a diversidade que a educação inclusiva impõe à escola. Acreditamos que o caminho para mudança do cenário posto seja a ética. Apostamos no encontro como o rosto e na resposta ao chamado para a responsabilidade ética com o outro. Apostamos na ética universal do ser humano, trazida por Paulo Freire, como princípio fundamental da prática docente.

Assim como Cavalcanti (2012), também problematizamos o posicionamento de diversos professores diante da educação inclusiva. Por que professores têm atitudes diferentes em relação aos alunos com deficiência? Por que alguns se mostram mais engajados e outros não se envolvem? O que desperta uma postura ética em um professor? Não temos respostas para essas perguntas, mas sabemos que, apesar da resistência de vários, o que tem sido feito nas salas de aula, por sujeitos anônimos que acreditam na inclusão, é um processo fundamental para promover a aprendizagem de todos – com ou sem deficiência. A inclusão de alunos com deficiência em salas regulares favorece a diversidade, que por sua vez estimula o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Começamos, então, a conversar com nossos pares e perguntar: *O que vocês têm feito? Que experiências vocês têm vivido com seus alunos com deficiência?* Queríamos criar um registro do esforço, da dedicação, da experiência de vários educadores que acreditam e trabalham para a educação inclusiva. O que segue são os relatos¹³, histórias vividas por colegas de profissão, pessoas comuns que experienciaram a epifania do rosto e responderam ao chamado ético, repensaram e desconstruíram, para então construir suas subjetividades na relação com o outro.

Michel

Sou o professor Michel do Ifes. Sou professor do curso Técnico em Ferrovias e uma das minhas disciplinas é a de Fundamentos do Transporte Metroferroviário. Os conteúdos da disciplina incluem os conceitos básicos aplicados à ferrovia: sua área técnica e o que é necessário para a compreensão das dinâmicas inerentes a ela, nos aspectos construtivos de veículos, de sistemas, de controle, de circulação. Na disciplina, eu trabalho os vagões ferroviários e freios ferroviários. Aqui, no Campus Cariacica, temos um laboratório de realidade virtual e, nesse laboratório, a gente possui uma ferramenta que é uma oficina em realidade virtual – uma oficina ferroviária e lá temos um vagão. Isso nos permite fazer um trabalho mais interativo usando os óculos de realidade virtual. É um momento de imersão dos alunos dentro da oficina. Muitas vezes, a gente não consegue fazer visita técnica, então, o laboratório e os óculos servem como apoio para trabalhar tanto conteúdos mais superficiais quanto os mais aprofundados da parte de freio ferroviário.

Numa dessas aulas, no ano de 2022, nós tivemos a presença do aluno Bruno¹⁴. Ele tem uma dificuldade muito grande de enxergar. Nas aulas regulares das disciplinas do Ifes, ele usa uma luneta específica para enxergar o material, que é impresso em fonte tamanho 20 especialmente para ele. No laboratório, tivemos uma experiência bastante gratificante: com a ferramenta de realidade virtual, nós conseguimos ajustar os óculos para o seu grau de visão e assim lhe permitindo que realizasse a atividade como os outros alunos. Ele conseguiu se sentir dentro de uma oficina; conseguiu visualizar o vagão de forma perfeita, detalhes, peças, objetos e ferramentas. Em nenhum momento, ele se voluntariou para fazer a atividade. Os alunos foram deixando a sala e eu me aproximei dele e perguntei-lhe se queria tentar. Ele ficou reticente. Disse que não funcionaria, mas

¹³ O uso dos relatos, incluindo o relato da autora, foi autorizado pelos autores por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes reais foram mantidos com a devida autorização dos professores.

¹⁴ O Bruno é um aluno que possui hipoplasia óptica: uma alteração congênita que acarreta deficiência visual e cegueira.

eu insisti e foi uma experiência surpreendente. Eu ia fazendo as perguntas... e ele respondendo. Tanto eu quanto outros colegas que estavam presentes ficaram maravilhados com a oportunidade. Esse relato foi passado para o Napne, que é o nosso núcleo de apoio para alunos com necessidades específicas, como exemplo de uma experiência extraordinária de uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar os alunos [...]. Ele é um aluno extremamente dedicado e inteligente. O uso da ferramenta permitiu ainda mais a sua expansão de conhecimento.

O relato do professor Michel nos chama a atenção por vários motivos. Os mais importantes para nós estão relacionados com a satisfação pessoal dos envolvidos. O aluno estava presente no laboratório *aguardando* os colegas realizarem as atividades que supostamente ele não faria. Sabemos que vários PCDs apenas *aguardam* enquanto os outros vivem as experiências educacionais. Aguardar faz parte da rotina deles na escola. A atividade era sobre *ver* e analisar, mas o Bruno não se negou a ir ao laboratório. Nesse dia, ele fez parte – realizou algo inimaginável para ele. Que sentimentos habitaram o Bruno naquele momento? Não precisamos indagar sobre os sentimentos do professor. A experiência é descrita como surpreendente e extraordinária e os professores maravilhados com a oportunidade. Destacamos mais uma vez a palavra oportunidade, porque é isso que a inclusão nos oferece: oportunidades de revisitar nossos pressupostos, nossos preconceitos, nossa maneira automática de agir no mundo.

O professor Michel sabe que o Bruno é um *aluno extremamente dedicado e inteligente*. Seria justo a deficiência visual definir esse aluno? Seria justo o Bruno não receber a mesma atenção que os outros recebem durante todo o tempo em que estão na escola? Seria justo ignorar a vontade que ele tem de aprender? Não somos nós, professores, que vamos determinar o que ele vai assimilar do conteúdo ou o quanto o Bruno vai se desenvolver. Não somos nós.

Wanderlei

Vou compartilhar uma experiência que vivi como professor de língua espanhola em uma sala de aula regular do 3º ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2017. Nessa turma, havia 35 alunos ouvintes e um aluno surdo. O cenário dessa experiência foi numa escola estadual na cidade de Cariacica, no Espírito Santo.

Desde o início, percebi que seria um desafio garantir uma aprendizagem inclusiva e equitativa para todos os alunos, considerando a diversidade de habilidades linguísticas presentes na sala. Para enfrentar essa questão, embasado em estudos sobre educação inclusiva, procurei oferecer ao aluno surdo as mesmas oportunidades para desenvolver as competências exigidas dos alunos ouvintes, como a leitura e a escrita. Além disso, adaptei as avaliações para que ele também pudesse ser requisitado nessas habilidades, de acordo com essa premissa.

Com o objetivo de integrar a Língua Portuguesa, a Libras e a Língua Espanhola, desenvolvi atividades pedagógicas que contemplavam todas elas. Meu intuito não era apenas facilitar o aprendizado de língua estrangeira, mas também promover a interação entre o aluno surdo e os alunos ouvintes, incentivando o uso da língua de sinais como uma forma de comunicação inclusiva.

No início do ano letivo, promovi uma roda de conversa para sensibilizar os alunos sobre a importância da inclusão e as implicações sociais desse conceito. Também discutimos o significado de aprender uma língua estrangeira no último ano do Ensino Médio, especificamente a língua espanhola. Essa sensibilização inicial foi essencial para que os alunos compreendessem a relevância de respeitar e incluir as diferenças na sala de aula.

Outro aspecto que destaquei foi a importância de aprender Libras, uma vez que o Brasil reconheceu oficialmente essa língua por meio da Lei 10.436 de 2012. Diante disso, propus um desafio aos alunos: aprender espanhol juntamente com a Libras. Essa abordagem tinha como objetivo integrar ambas as línguas durante as atividades planejadas, tornando o aprendizado mais significativo para todos.

Ao longo do ano, planejei cuidadosamente as atividades, considerando tanto os aspectos orais e auditivos da língua espanhola quanto os aspectos espaciais e visuais da língua de sinais. Meu propósito era garantir que todos os alunos tivessem uma experiência de aprendizagem enriquecedora, adaptando as práticas de ensino para atender às suas necessidades individuais [...].

Essa experiência enriquecedora me mostrou a importância de inovar e adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente dos estudantes surdos. Ao proporcionar uma aprendizagem igualitária e inclusiva, pude ver o aluno surdo participar ativamente das atividades e contribuir significativamente para o ambiente de aprendizagem. Essa experiência reforçou a necessidade de investir em práticas de ensino inclusivas, a fim de garantir que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Erivelto

Eu fui informado que trabalharia com 2 alunas surdas aqui no Ifes. Já tinha trabalhado com alunos surdos há muitos anos e agora, com as meninas, surgiu novamente a necessidade de retomar o processo. Foi muito bacana a experiência com elas em sala de aula. O retorno delas foi muito interessante e me provocou — me fez querer discutir a inclusão. A inclusão não é simplesmente aquilo que está na lei — cumprir o que está na lei para mim é aquém do que deveria ser feito. Temos que pensar em um ambiente como um todo e, juntamente com a nossa intérprete, que é uma professora bilíngue, surgiu a ideia de propor a oficina de libras com o propósito de transformar o ambiente. Ninguém vai sair de lá – uma oficina de 20 horas – especialista em libras, mas vai ter o primeiro contato, vai entender como é a vida da comunidade surda e vai ter condições de estabelecer um primeiro contato. Desde a primeira aula da oficina, tivemos uma apresentação de sinais para estimular a interação e quebrar paradigmas [...]. Hoje, por exemplo, se você passar pelos corredores, você vai encontrar alunos cumprimentando em libras: *bom dia, boa tarde, boa noite, tudo bem* (professor fazendo os sinais).

Atualmente, nós estamos somente com as duas alunas surdas que estudam na mesma sala. Elas terminaram o curso de Portos, noturno, e voltaram. Estão fazendo o curso de Logística, agora. Quando dei aulas para elas, no de Portos, eu tinha intérprete. Não houve adaptação na aula – só as intérpretes e o meu movimento em busca da comunicação. Foi feita uma adaptação, ao longo da disciplina, ao longo do conteúdo, em momentos de atendimentos específicos com a intérprete. Esta fazia algumas atividades adaptadas. Pegava o meu texto e construía um questionário para que elas respondessem e pudessem colocar de forma escrita aquilo que elas compreenderam. Tudo isso era devolvido para mim para que eu avaliasse se estava dentro do contexto do conteúdo. E sempre foi muito perfeito. As provas, os momentos de avaliação, nada foi adaptado. As atividades foram iguais às atividades atribuídas a todos os outros alunos da sala.

A oficina de libras teve início em (2023/1) [...]. Basicamente, atendemos alunos, mas temos alguns servidores. A aluna surda fez questão de participar de toda a oficina. Fantástico. Ela está ensinando. Ela está ensinando libras e nós estamos aprendendo libras com ela e com a intérprete.

Tem aula que ela conduz sozinha. Isso faz a diferença. Isso vai além da lei. Isso faz com que a pessoa se sinta pertença daquele espaço. Acho que é isso aí.

Tanto no relato do prof. Wanderlei quanto ao relato do professor Erivelto, observamos uma preocupação com a interação e integração dos grupos. Um deles torna a libras uma das três línguas ensinadas e usadas em sala e o outro decide ofertar uma oficina de libras para os ouvintes da instituição. Isso reflete a questão de ser, do poder ser de um outro jeito, entendendo que meu ser não pode violentar o seu (Levinas, 2014). *Por que não pode ser do meu jeito?* Percebemos a vontade dos dois professores de oferecer aos ouvintes uma outra forma de experienciar o mundo. E isso é inclusão – um caminho de mão dupla onde todos têm muito o que aprender.

Os relatos também mostram a importância do trabalho em conjunto e do apoio dos profissionais especializados¹⁵. As dificuldades para lidar com diversas formas de ser e de aprender são reais e nos desafiam recorrentemente. Por isso, ao invés de considerar o professor de AEE (Cavalcanti, 2012) sinônimo de trabalho extra, os professores regentes podem enxergar neles a oportunidade de dividir a tarefa, de trocar experiências que vão facilitar e aprimorar o atendimento dos alunos com deficiência.

Mais uma vez, notamos que os relatos são permeados por expressões que revelam experiências positivas entre alunos e professores. Não podemos dizer se esses professores sempre tiveram esse olhar cuidadoso para os alunos com deficiência ou se, assim como eu, viveram um momento transformador e aceitaram o convite para mudar, mas suas ações mostram o quão gratificantes a resposta ao chamado ético, a tomada de responsabilidade pelo outro e o acolhimento da alteridade são. Por isso as relações éticas formam a base das relações humanas. Por isso elas são indispensáveis.

Considerações finais

Apresentamos alguns relatos de professores que atenderam ao chamado ético proposto por Levinas e Freire, mas isso não significa que o processo tenha sido fácil ou indolor, pois muitas das vezes reproduzimos justamente toda a rede de crenças excludentes perpetuadas desde o período

¹⁵ O professor Wanderlei buscou atendimento no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) local. Em 2017, além de organizar e coordenar uma rede de serviços socioassistenciais, esse centro oferecia curso de Libras para a comunidade e promovia vários eventos para estimular o convívio dos surdos.

colonial e, somente ao longo do nosso fazer-reflexivo, vamos nos entendendo e repensando como pessoas e educadores por um longo caminho de estudo, humildade e transformação.

Canagarajah (2022) pontua que, em zonas de guerra e outras comunidades nos quais o Estado e instituições não conseguem assegurar os direitos de PCDs, “a ética assume o lugar dos direitos. Os membros da comunidade envolvem-se no trabalho de cuidados para facilitar o bem-estar de todos” (Canagarajah, 2022, p. 7, tradução nossa¹⁶). A colocação toca em pontos sensíveis da nossa sociedade moderna e questiona as bases acerca das quais estamos estabelecendo a nossa rede de relações afetivas, sociais e institucionais. A ética pode ser o pilar relacional que dará sustentação e respostas frente aos desafios pautados pela lógica neoliberal de exclusão das alteridades marginais que fogem da matriz utilitarista do capital.

A rejeição à inclusão de alunos com deficiência na escola é uma realidade e isso é perpetuado por vários sujeitos da comunidade escolar: professores, alunos, pais e servidores administrativos. De forma explícita ou velada, a invisibilização de vários alunos por meio do discurso, de práticas pedagógicas e de posturas vigentes é uma constante: seja pela recusa em se dirigir ao aluno trans através de seu nome social; pela impressão em fonte 20 que não é ofertada ao aluno com baixa visão; pelo planejamento de aula que não é passado para o intérprete de libras; entre outros. Todos são exemplos de violência, segundo o aqui apresentado.

Percebemos que nós, com muita frequência, decidimos evadir o chamado ético. Neste texto, então, em uma tentativa de ter alguma compreensão sobre o processo de desenvolvimento de nossas subjetividades e nossas posturas diante de alunos com necessidades especiais, recorreremos a Levinas e sua filosofia da responsabilidade. Trouxemos narrativas de experiências que podem servir como inspiração ou um convite à mudança. Todas elas nos obrigando a problematizar os padrões de exclusão e de violência estrutural que sistematicamente fazem com que os mais vulneráveis sejam sempre os menos vistos e ouvidos.

Podemos ainda afirmar que os relatos aqui apresentados são importantes, pois não somente registram a possibilidade de outras vivências educacionais mas ratificam a existência das diversas alteridades PCDs, mostrando a multiplicidade, diversidade e a potência de vida existentes que, tal como uma grande paleta de cores, desafiam toda uma lógica unilateral monocromática sobre como ser/existir no mundo.

¹⁶ Do original: “[...] ethics takes over rights. Community members engage in care work to facilitate the well-being of everyone” (Canagarajah, 2022, p. 7).

Referências

AQUINO, M. C. Nomenclatura e identidade: o desafio de se referir às pessoas com deficiência. *Revista Inclusão Social*, v. 3, n. 2, p. 45–58, 2020.

CANAGARAJAH, S. A decolonial crip linguistics. *Applied Linguistics*, v. 20, p. 1–22, 2022.

CAVALCANTI, M. *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DEBRET, J. B. *Boutique de cordonnier*, 1835. Litografia, L31 x A49 cm. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hAVY4>. Acesso em: 8 abr. 2024.

DEBRET, J. B. *Le diner*, 1835. Litografia, L31 x A49 cm. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bfmu2>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FERRARI, L. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. C. (Org.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2023. p. 68–87.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores, 2014a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

LANDULFO, C. Currículo e decolonialidade. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Editora Pontes, 2022.

LAVAL, C. *Foucault, Bourdieu y la cuestión neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.

LEVINAS, E. *Otherwise than being or beyond essence*. Pittsburg: Duquesne University Press, 1998.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 73–101, 2008.

MANTOAN, M. T. Escola dos diferentes ou escola das diferenças? *ComCiência*, n. 135, 2012.

MANTOAN, M. T. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva*, v. 2, p. 119–129, 2018.

MARTINS, R.; LEPARGNEUR, H. *Introdução a Levinas: pensar a ética no século XXI*. São Paulo: Paulus, 2014.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1–17, 2017.

PEREIRA, J.; SARAIVA, J. Trajetória histórico-social da população deficiente: da exclusão à inclusão. *Ser Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, 2005. p. 117–142.

SANTOS, B. D. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Centro de Estudos Social da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004. p. 1–45.

SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS, B. D. S.; MENEZES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SILVA, P. Teoria decolonial: Horizontes Epistemológicos a partir da periferia global pós-ocidental. In: VII Congresso em Desenvolvimento Social, 2020, Montes Claros. *Anais eletrônicos*. Montes Claros: Unimontes, 2021. p. 1–5.

TAKAKI, N. Letramento crítico com (Freire) e para o outro (Levinas): éticas/justiça social como vir enigmático. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 627–655, 2021.

VIANA, G. Loja de ervas, 2020. *Atualização traumática de Debret*; colagem digital; 29,7 x 42 cm. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

VIANA, G. *Sentem para jantar*, 2021. *Atualização traumática de Debret*; colagem digital; 29,7 x 42 cm. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

**ESCOLA ÂNGELA DE BRIENZA: ANÁLISE IMAGÉTICA DE UMA
ESCOLA PARA SURDOS EM MEADOS DO SÉCULO XX**
**ÂNGELA DE BRIENZA SCHOOL: ANALYSIS OF THE IMAGERY OF
A SCHOOL FOR THE DEAF IN THE MID-20TH CENTURY**

Eliane Telles de Bruim Vieira¹
José Raimundo Rodrigues²
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado³

RESUMO: A história da educação de surdos é um campo amplo, com uma sucessão de temáticas que requerem ser investigadas. Entre os temas que merecem relevo estão as práticas pedagógicas na Escola Ângela de Brienza, escola dedicada à educação de surdos localizada em Vitória, Espírito Santo, Brasil. Essa escola foi fundada por volta de 1958, tendo suas atividades encerradas em 1971. O objetivo deste artigo é compreender as implicações geradas pelas práticas pedagógicas propostas no Congresso de Milão (1880) e suas regularidades no Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) na educação capixaba de surdos em meados do século XX. Sob a perspectiva de autores do campo dos Estudos Foucaultianos, recorreremos aos conceitos de *prática* para analisar as fotografias e recortes de jornais que mencionam a Escola Ângela de Brienza no período de sua existência. Com base na análise desses documentos, é possível compreender como a regularidade das práticas discursivas e não discursivas dos dois congressos europeus, que aconteceram no final do século XIX, continuaram circulando entre países da Europa e da América, gerando efeitos na educação capixaba de surdos durante o século XX.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação dos surdos. Práticas pedagógicas. Regularidades. Fotografias.

ABSTRACT: The history of the education of the deaf is a wide field with a succession of themes that require investigation. Among the subjects that deserve highlighting are the pedagogical practices of the Ângela de Brienza School, an institution dedicated to the education of the deaf located in Vitória, state of Espírito Santo, Brazil. That school was founded around the year of 1958 and had its activities shut down in 1971. The goal of this study is to understand the implications generated by the pedagogical practices proposed in the Milan Congress (1880) and their regularities in the Paris Congress (1900 – section of the hearers) in the education of the deaf of Espírito Santo in the mid-20th century. Under the perspective of authors of the field of Foucauldian Studies, we resorted to the concepts of *practice* in order to analyze the photographs and cutouts of newspapers that mention the Ângela de Brienza School during its existence years. Based on the analysis of these documents it is possible to understand how the regularity of the discursive and non-discursive practices of both European congresses, which happened in the late 19th century, continued circulating among European and American countries, generating effects in the education of the deaf of Espírito Santo during the 20th century.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora na Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES) e na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME-PMV). E-mail: ebruim@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME-PMV). E-mail: educandor@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Departamento de Línguas e Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes. E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com

KEYWORDS: History of the education of the deaf. Pedagogical practices. Regularities. Photographs.

Uma análise imagética que nos desloca a história da educação de surdos...

*O retrato não me responde.
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.
E no cristal se multiplicam
os parentes mortos e vivos.
Já não distingo os que se foram
dos que restaram. Percebo
apenas
a estranha ideia de família
viajando através da carne.*

Carlos Drummond de Andrade
(2015, p. 164)

A história da educação de surdos é um campo amplo, com uma série de temáticas que requer investigação. Dentre tantos temas que merecem relevância, estão os desdobramentos dos Congressos de Milão (1880) e de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes)⁴ para a educação dos surdos espírito-santenses⁵ na segunda metade do século XX.

Neste contexto, está a Escola Ângela de Brienza, primeira instituição de ensino destinada aos surdos organizada no Espírito Santo, em meados do século XX, que pode ser compreendida como uma parte integrante de um dispositivo de condução dos discentes surdos capixabas. Nessa escola foram geradas ações de condução que emergiram nos congressos europeus do final do século XIX, atravessaram o Atlântico, circularam pela América, foram apropriadas pelos professores envolvidos na educação de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e posteriormente desaguaram no Espírito Santo.

A circulação das regularidades discursivas representadas nas resoluções dos Congressos de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes) gerou formas de condução que produziram sujeitos dóceis às práticas pedagógicas estabelecidas pelo método oral puro. E como nos diz Lopes e Veiga-Neto (2010):

A escola é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos, bem como todos aqueles que direta e/ou indiretamente se relacionam com ela. Com a tarefa de

⁴ Para saber mais, sugerimos a leitura das pesquisas dos autores Vieira (2022) e Rodrigues (2018; 2023).

⁵ Espírito-santenses: pessoas nascidas no Estado do Espírito Santo (Brasil).

educar, a escola é uma das grandes máquinas que trabalham na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade (Lopes; Veiga-Neto, 2010, p. 92).

Em Foucault (2014), encontramos o conjunto de técnicas de condução dos corpos, além da seguinte análise sobre a organização do espaço escolar:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2014, p. 144).

Fazendo um deslocamento até a Escola Ângela de Brienza, considerada neste trabalho a pioneira na educação de surdos no Espírito Santo, compreendemos que essa instituição possibilitou a emergência de práticas pedagógicas que, ao serem aplicadas no contexto escolar, possibilita uma existência outra dos sujeitos surdos produzidos pelas práticas escolares antes não existente. Essas práticas intencionavam promover os surdos ao status de *surdos falantes*, e conviveram numa relação de igualdade com seus pares não surdos. Entendemos que a escola estava operando na condução da sociedade capixaba baseada nas experiências discursivas em favor do método oral puro⁶ deliberado nos congressos, marcadamente europeus, de professores de surdos.

É interessante observar que, devido ao fato de não se ter até o presente momento, encontrado registros anteriores ao convênio entre o INES e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, voltados para a instrução dos surdos, não há meios para analisar a circulação de outros métodos pedagógicos para instruir o surdo no Estado. Fazemos essa observação porque são poucos, ou quase inexistentes, os documentos- que abordam a História da Educação de Surdos no Espírito Santo. Corroborando Malverdes (2021, p. 17), entendemos que quando nos propomos a investigar a História da Educação no Espírito Santo “trata-se de explorar e investigar tanto os documentos garimpados como também a possível escassez de fontes”.

Neste contexto, apresentamos esta pesquisa que é um recorte da tese de doutorado de uma das autoras, entendemos que para compreendermos a circulação das regularidades discursivas das práticas pedagógicas deliberadas e aprovadas nos congressos europeus dedicados à instrução de surdos no final do século XIX, recorreremos aos registros imagéticos, e, desta forma, fazemos uma leitura analítica das fotografias selecionadas. Nesta perspectiva,

⁶ Segundo Vieira (2022), “O método oral puro, então, é, obviamente, aquele que consiste em instruir os surdos-mudos exclusivamente pela palavra, isto é, descartando o uso do sinal mímico e mesmo do gesto” (Fornari, 1881, p. 196). Ou seja, descartar completamente o uso dos sinais durante o processo de instrução do surdo.

intencionamos fazer um resgate das práticas pedagógicas, voltadas para a instrução dos discentes surdos que circulavam na Escola Ângela de Brienza em meados do século XX. E, sem dúvida, o quanto tais práticas também incidiram nos docentes, também formando-os.

As fotografias selecionadas para representar as práticas pedagógicas, que eram operadas na Escola Ângela de Brienza, são compreendidas como registros cotidianos, denominados por Lopes (2002, p. 53) de “instantâneos anônimos”. De acordo com a autora, os instantâneos anônimos são um tipo de registro que nos apresenta momentos particulares sem o conhecimento específico de um fotógrafo profissional. É um tipo de registro fotográfico que tem como objetivo servir de recordação.

Essas recordações cotidianas da Escola Ângela de Brienza organizadas pela professora Álpia Couto⁷ nos possibilitam compreender o contexto das práticas pedagógicas, o dia a dia dos alunos e das professoras na escola e outras particularidades que são possíveis de serem analisadas apenas num registro fotográfico. “Aspectos como a arquitetura, os ambientes, as vestimentas, as disposições dos lugares, os espaços de registros, entre outros, mostram as condições de espaços temporais relevantes para um contexto de análise” (Lopes, 2002, p. 56).

Para desenvolver a análise das práticas pedagógicas na Escola Ângela de Brienza, a circulação das regularidades discursivas e os desdobramentos do método oral puro, optamos pelo uso das fontes imagéticas representadas pelas fotografias que retratam o cotidiano da escola⁸. Com base nos escritos de Schwarcz (2014), compreendemos que a imagem pode dar sentido às representações, e nos motiva a:

[...] instigar: vasculhar usos de imagens não como ilustrações, mas como documentos que, assim como os demais, constroem modelos e concepções. Não como reflexo, mas como produção de representações, costumes, percepções, e não como imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como elementos que circulam, interpelam, negociam (Schwarcz, 2014, p. 393).

A fotografia vem sendo utilizada como documento analítico em outros campos do saber, como o antropológico, por exemplo, mas ainda é pouco utilizada nas pesquisas no campo da educação (LOPES, 2002, p. 49). Recorrer aos documentos imagéticos para analisar a história não é uma tarefa tão simples como parece, isso porque não basta olhar as fotos, é

⁷ Segundo conversas informais com duas sobrinhas da Álpia e com uma ex-professora da Escola Ângela de Brienza, a professora mencionada era muito organizada e tinha uma preocupação de registrar todo o trabalho pedagógico que era direcionado à educação de surdos. Um exemplo dessa organização está representado em seu livro *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos* (2004), onde estão inseridos 121 anexos.

⁸ Essas fotografias que fazem parte do acervo organizado pela professora Álpia Couto foram gentilmente cedidas por suas herdeiras para o desenvolvimento desta pesquisa. Posteriormente, este acervo será doado ao Arquivo Público do Estadual do Espírito Santo (APEES).

preciso ler e compreender o que elas nos apresentam. “Mas da mesma maneira como se deixam compreender de imediato, essas mesmas obras carregam lá seus segredos, genealogias e historicidades que pedem calma e cuidado: mais do que apenas ‘olhar’, quem sabe seja bom começar a ‘ler’ imagens” (Schwarcz, 2014, p. 423).

Barthes (1984) provoca a nos deixar ser tomados por um desejo ontológico em relação a fotografia e ainda olhar para a fotografia como uma imensa desordem dos objetos de todo o mundo e pergunta: “por que escolher (fotografar) tal objeto, tal instante, em vez de outro? A Fotografia é inclassificável porque não há qualquer razão para marcar tal ou tal de suas ocorrências [...]” (Barthes, 1984, p. 16).

Ainda na esteira de Barthes, resolvemos partir por meio de uma busca por algumas fotos, principalmente por meio daquelas que existiam para nós. “Nada a ver com *corpus*: somente alguns corpos” (Barthes, 1984, p. 19). Então nos perguntamos sobre em que medida entendemos do “saber” fotográfico?

Uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções, ou de três intenções): fazer, suportar, olhar. O *Operator* é o Fotógrafo. O *Spectador* somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos. E aquele que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de *éidolon* emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de *Spectrum* da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o “espetáculo” e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda fotografia: o retorno do morto”. (Barthes, 1984, p. 20)

Não somos fotógrafos, sequer amadores, mas podemos supor a emoção do *Operator* (e, portanto, da essência da Fotografia-segundo-o-Fotógrafo) ao escolher o objeto/corpo para enquadrar, colocar sob uma perspectiva e “captar” ou mesmo surpreender (Barthes, 1984). Assim, há uma transformação do corpo pois ao ser olhado pela fotografia há a possibilidade de instantaneamente mudar e metamorfosear este corpo para produzir a imagem. Portanto “a Fotografia cria meu corpo ou o mortifica, a seu bel-prazer” (Barthes, 1984, p. 22).

Nesse contexto, a análise dos registros fotográficos da Escola Ângela de Brienza possibilitou a compreensão de que as resoluções deliberadas no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes) continuavam circulando nas instituições dedicadas à educação de surdos, que optaram pelo método oral puro para instruir esse sujeito em meados do século XX. Opção tal que ocorreu apesar das ações de resistência dos surdos,

professores e familiares que defendiam o uso do método dos sinais⁹, ou combinado, para instrução daquele sujeito.

Uma história, no meio de tantas outras...

Quando nos referimos ao Congresso de Milão (1880), e ao Congresso de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes), estamos mencionando apenas dois dentre uma série de eventos organizados no decorrer do século XIX para deliberar, entre outras questões, sobre o melhor método para instruir o discente surdo.

Fazendo uma análise na tese de doutorado de uma das autoras deste artigo, foi possível ter acesso a documentos-monumentos que nos conduziram à compreensão do Congresso de Milão (1880), em seu conjunto, como um evento pedagógico, tendo como público alvo estudantes surdas e surdos matriculados nas instituições de ensino da época. Na sequência, fomos levados a refletir sobre a importância no âmbito pedagógico, da importância do Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes) para a história da educação de surdos, tal qual foi o Congresso de Milão (1880)¹⁰.

Inicialmente, a instrução dos discentes surdos, mesmo com algumas possíveis dificuldades para divulgação de sua organização, pela Secretaria de Educação, em 1961, começou a funcionar no prédio da Escola Ângela de Brienza, devido ao crescimento do número de alunos matriculados, estava dividida em turmas segundo o nível das crianças (Couto-Lenzi, 2004). Segundo a autora, as salas foram cedidas por nove anos para a SEDU.

De acordo com Couto-Lenzi (2004), pela manhã a escola atendia crianças surdas (SEDU), e no turno vespertino (particular) crianças não surdas da pré-escola até os quatro primeiros anos do atual Ensino Fundamental. Essa organização possibilitou que os alunos surdos que estudavam pela manhã adquirissem pré-requisitos para frequentar as turmas do vespertino, frequentadas por alunos não surdos.

Na esteira de Foucault (2014), a organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Em relação às disciplinas, o autor nos diz:

As disciplinas, organizando as celas, os lugares e as fileiras criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços

⁹ Citando (Vieira 2022), no método dos sinais, a instrução do surdo se baseava no uso dos sinais, de escrita e de objetos para possibilitar a esse sujeito uma interação com a sociedade. Entendemos ser válido mencionar que, no período analisado, a língua de sinais ainda não havia atingido o status de Língua, fato esse, que ocorreu na década de 1960.

¹⁰ Para maior compreensão dos Congresso de Milão (1880) e Congresso de Paris (1900 – seção dos ouvintes), sugerimos a leitura de Vieira (2022).

que realizam a circulação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e do espaço (Foucault, 2014, p. 145).

Vemos fotos por toda parte, elas vêm e são deste mundo. “Todavia entre as que foram escolhidas, avaliadas, apreciadas, reunidas [...] e que assim passaram pelo filtro da cultura, eu constatava que algumas provocavam [...] pequenos júbilos” (Barthes, 1984, p. 31).

É possível compreender que a organização da escola, marcada pela posição hierárquica entre alunos e professores, favorece a circulação de saberes que possibilita a constituição de um determinado jeito de ser surdo naquele espaço escolar, por nós analisado. Um jeito de ser surdo que era conduzido pelas políticas linguísticas da palavra falada na Língua Portuguesa.

Nos tópicos seguintes analisaremos as práticas pedagógicas deliberadas no Congresso de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - seção dos ouvintes), que circularam nas instituições dedicadas à educação de surdos na Europa e na América, e que chegaram ao Brasil através do INES sendo apropriadas pelas professoras da Escola Ângela de Brienza, em Vitória, Espírito Santo. Parafraseando Marverdes (2021), são acervos que potencializam o campo da pesquisa em História da Educação de Surdos.

É válido mencionar que, para auxiliar na análise das fotos na Escola Ângela de Brienza e compreendermos a circulação de regularidades discursivas, recorreremos a trechos da Ata Oficial redigida por Fornari (1881), e a um artigo intitulado “Ce qu’entendent et ce que disent les sourds-muets” (O que os surdos-mudos ouvem e dizem), incluído na revista *Lectures pour tous - Revue Universelle Illustrée*, de Paris, publicado em agosto de 1900. Esse artigo possui 14 ilustrações que nos mostram as práticas pedagógicas para a educação de surdos no final do século XIX, na França.

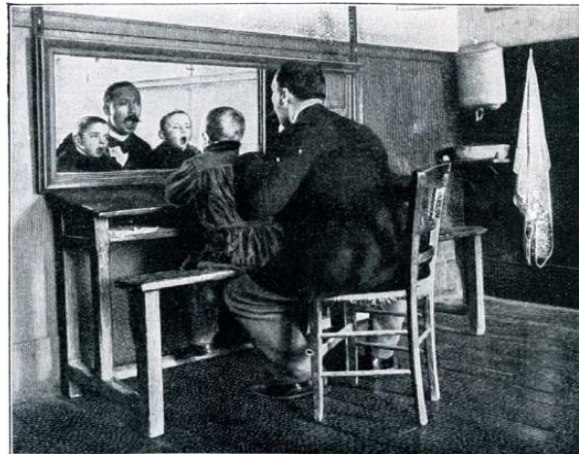
O espelho

Iniciamos nossa análise apresentando o exercício de articulação em frente ao espelho. Esse exercício não é citado nas atas do Congresso de Milão (1880), mas, a leitura labial é mencionada por Johann Conrad Amman (1669-1724) diante de sua própria imagem refletida no espelho (Benvenuto, 2010). Ver-se a si mesmo e não apenas em um espelho na escala da História, esse ato é recente pois antes do advento da Fotografia, os retratos pintados por mais semelhantes que parecessem, não é uma fotografia. “Pois a Fotografia é o advento de mim mesmo com o outro: uma dissociação astuciosa da consciência da identidade” (Barthes, 1984,

p. 25). E junto com o autor perguntamos ainda a quem pertence a foto? Ao sujeito fotografado? Ao fotógrafo? Ao proprietário do local onde a foto foi produzida?

Assim, podemos refletir que os participantes do Congresso de Milão (1880) conheciam essa prática que exercitava a articulação da fala através do reflexo do professor no espelho, conforme a ilustração abaixo representada pelo professor e o seu aluno surdo, no final do século XIX.

Figura 1 - O Espelho - 1900



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 987)

Nessa ilustração, o professor e dois alunos estão numa sala e sua imagem é refletida no espelho. Os alunos estão sentados num banco na frente do professor, que está sentado logo atrás, numa cadeira mais baixa que o banco dos alunos. Aparentemente, pelos movimentos dos lábios refletidos no espelho, o professor e os alunos pronunciam a letra “A”. O professor possui um bigode que nos leva à reflexão... Como os alunos conseguem fazer leitura labial durante os exercícios de articulação? “Ora, o olhar, se insiste (e ainda mais perdura, atravessa com a fotografia, o Tempo), o olhar é sempre virtualmente louco: é ao mesmo tempo efeito de verdade e efeito de loucura” (Barthes, 1984, p. 167).

Nesta imagem denominada *Exercícios de articulação em frente ao espelho*, o autor nos esclarece como essa atividade com os alunos é realizada:

Falar é fazer movimentos com a boca que permitem a articulação dos sons. Surdos-mudos não podem imitar sons, pois não ouvem, são ensinados a falar pela visão. Na frente de um espelho, a criança é treinada para reproduzir todos os movimentos dos lábios, cada um correspondendo a um som particular, repetido por seu professor colocado atrás dele (Lectures pour tous, 1900, p. 16).

Passando a análise para as práticas pedagógicas na Escola Ângela de Brienza em meados do século XX, observamos o uso do mesmo exercício para a articulação da fala, conforme a fotografia abaixo:

Figura 2 - Treinando a voz na Ilha de Guaanaira¹¹ (1968)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

A fotografia, denominada por nós de *Treinando a voz na Ilha de Guaanaira*, foi reproduzida no ano de 1968. Nela podemos observar a professora Celcy e um aluno. Ambos estão sentados perto e de frente para o espelho, porém a professora olha para o aluno, e o aluno para a professora (ou para os lábios da professora), observando atento os movimentos dos lábios e do rosto feitos pela professora. Numa análise mais atenta, é possível perceber que a professora está segurando uma imagem, e que, provavelmente, a professora pronunciava o nome ou elementos da imagem no espelho para o aluno repetir.

Esse tipo de exercícios possibilita ao aluno surdo visualizar as expressões faciais, os movimentos da boca e da cabeça, além dos movimentos da língua que eram repetidos pelos estudantes. Foucault nos fala sobre experiências utópicas e heterotópicas, mencionando o espelho como um exemplo...

O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em

¹¹ Guaanaira (Ilha de Mel) era o nome dado pelos nativos à Ilha de Vitória (Nota dos autores).

relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe (Foucault, 2015, p. 432).

Nesse contexto, entendemos ser válido refletir... Por que o reflexo no espelho e não o face a face? O que o espelho agrega nesse exercício? Não seria o espelho uma forma de se evitar a pessoalidade?

A palavra falada

A *palavra falada* foi um termo utilizado não apenas pelos participantes do Congresso de Milão (1880), mas também por todos os envolvidos na instrução dos surdos que optavam pelo método oral puro, para designar a reprodução da língua oral, pelos surdos instruídos por aquele método. Para um melhor entendimento, apresento um recorte do relatório de Houdin (1881), onde o termo *palavra falada* está sendo abordado:

A ciência nos diz: as palavras faladas não têm apenas forma sonora, mas também forma visual e tátil; e, embora a forma sonora seja a mais completa e melhor, a forma visual e a tátil podem bastar, se necessário, para transmitir a palavra à inteligência e para pôr o órgão vocal em ação e em condições de reproduzi-la. Portanto, qualquer surdo-mudo, surdo de nascença ou não, se dotado de inteligência, visão, tato e órgão vocal intacto, pode ler a fala nos lábios e na expressão fisionômica alheia, falar por si, aprender falando, e por meio dela entrar em comunicação com a sociedade (Houdin, 1881, p. 16).

As palavras de Houdin possibilitam a compreensão do discurso que circulava entre os professores e familiares na sociedade do final do século XIX sobre a aquisição da fala pelos surdos. Independente se nasceu surdo ou não, bastava inteligência, visão, tato e órgão vocal intacto para atingir o objetivo principal do método: o surdo falar.

Passando a nossa análise para a França nos idos de 1900, a imagem a seguir reproduz o que foi explicado por Houdin em 1881.

Figura 3 - A Palavra Falada (1900)



Fonte: Lectures pour tous (1900, p. 989)

Professor e alunos estão na frente um do outro. Enquanto o professor está sentado pronunciando uma palavra com uma mão próxima a garganta do aluno, sua outra mão segura a mão do aluno em sua própria garganta para que o aluno sinta a vibração dos sons da palavra que está sendo pronunciada pelo professor. De acordo com o autor da obra em que as imagens foram publicadas, “outras vezes, para ver o jogo dos músculos, o aluno coloca a mão na garganta do professor e compara seus movimentos com os que ele mesmo realiza” (Lectures pour tous, 1900, p. 989).

No Brasil, especificamente no Instituto de Surdos-Mudos (ISM)¹², Menezes Vieira publica a obra intitulada *Ensino Prático da Língua Materna*. Nessa publicação, o autor fornece informações sobre esse método de ensino por ele utilizado, como vemos na figura a seguir, publicada no Almanak dos Amigos dos Surdos-Mudos¹³:

¹² Estamos nos referindo ao INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), porém respeitando a nomenclatura da época, ou seja, ISM (Instituto de Surdos-Mudos).

¹³ A Revista Almanak dos Amigos dos Surdos-mudos (1880), lançada na capital do Império em 1888, era um exemplar voltado para os surdos. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/artigos/almanak-do-amigo-dos-surdos-mudos/>.

Figura 4 - A palavra aos surdos-mudos (1886)



Fonte: Google arte e cultura¹⁴

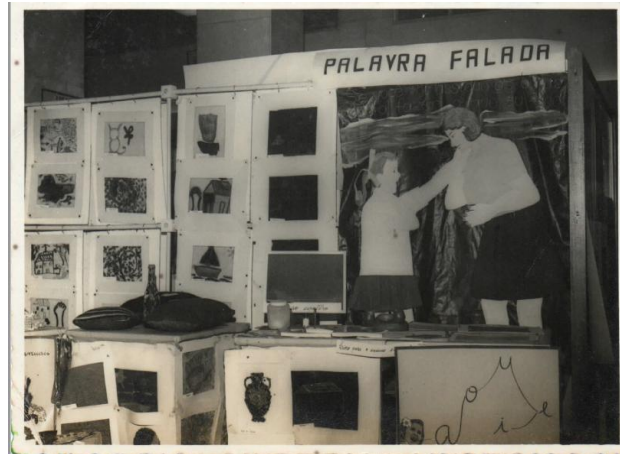
Entendemos que o quadro *A Palavra aos Surdos-Mudos*, de Oscar Pereira da Silva (1886), é uma representação de uma aula de Linguagem Articulada ministrada pelo Dr. Menezes Vieira, cuja reprodução foi publicada na Revista Almanak (1888). Logo em seguida, Vieira também descreve detalhadamente seus *Exercícios de Desmutisação* que compreendo serem uma explicação didática de sua disciplina reproduzida na obra de Oscar Pereira da Silva, ou seja:

Assentado defronte do educando, faça observar pelo tacto a diferença entre a expiração surda ou aphonica e a voz ou expiração sonora.
O educando com uma das mãos sente que se produzem ou deixem de produzir as vibrações características da voz na região laryngea do professor e naturalmente procura imital-o (Vieira, 1888, s.p.) [sic].

Deslocando a análise para o Espírito Santo de meados do século XX, o termo *palavra falada* também era utilizado na Escola Ângela de Brienza, como é possível observar na fotografia abaixo, representando as atividades pedagógicas exibidas na Semana do Excepcional, em Vitória (ES), no ano de 1969.

¹⁴ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/a-palavra-aos-surdos-mudos-oscar-pereira-da-silva/AAGzxt6u3IX49g>.

Figura 5 - A palavra falada com sotaque capixaba (1969)



Fonte: Acervo Pessoal da Família de Álpia Couto

No meio das atividades, gravuras e objetos expostos no estande, há um grande desenho se destacando. Com o título *palavra falada* em letras grandes, o desenho era uma representação similar à apresentada na obra de 1900. Enquanto na imagem do final do século XIX temos um professor e um aluno, o mesmo exercício está sendo mostrado através de um desenho de uma professora e uma aluna na fotografia de 1969. Com a mesma posição já descrita na figura anterior, as mãos da aluna estão segurando a garganta da professora, e na sequência, a estudante sentir a vibração da palavra que está sendo pronunciada.

E os sinais?

Enquanto os métodos dos sinais foram mencionados e tiveram defensores nos Congressos de Milão (1880) e no Congresso de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes), de como as resoluções aprovadas recomendarem o método oral puro, a utilização dos sinais na educação de surdos foi gradualmente sendo substituída, em determinadas instituições, pelo ensino da fala articulada.

Mesmo assim, não havia forma de os sinais serem eliminados do cotidiano dos alunos surdos que tinham ou tiveram algum contato com os sinais e sua forma visual de comunicação. O responsável pela publicação do artigo publicado em 1900 (mencionado por nós anteriormente), nos fornece a explicação para o uso dos sinais entre os surdos parisienses:

Se um deles não pode, por exemplo, levantar uma carga muito pesada, ele fará, ao apoiar o polegar no queixo e abrir os dedos, uma espécie de desprezo, que é o sinal da *impossibilidade*. Seu amigo, mais forte do que ele, vai querer indicar que essa ação é, ao contrário, *fácil* para ele, ele apertou o queixo entre os dedos, enquanto a outra criança, trazendo a palma das mãos, fará o gesto de aplauso comum a todos em forma de louvor e aprovação (Lectures pour tous, 1900, p. 9).

Nesse contexto, entendemos que numa instituição onde o método escolhido para instruir os surdos era o oral puro, os sinais faziam parte do cotidiano dos alunos, mesmo que seus professores, familiares e a sociedade almejassem o contrário. Porém, na Escola Ângela de Brienza não foram encontrados registros fotográficos que nos mostram o uso dos sinais pelos alunos surdos. Possivelmente, os alunos sinalizavam escondidos ou não sinalizavam, pelo fato de não haver no Espírito Santo, no período analisado, uma comunidade surda militante de uma forma de comunicação onde os sinais seriam utilizados por eles.

Nas fotografias, que compõem o acervo da professora Álpia Couto, encontramos apenas o registro de crianças no contexto escolar, o que nos possibilita o entendimento de que elas, por dependerem de suas famílias, não tinham outra opção a não ser aquela: serem instruídas pelo método oral puro. Método que, por anos, foi considerado o único e verdadeiro, pelos docentes do Estado do Espírito Santo, que poderia levar o surdo a tornar-se um cidadão capaz de conseguir sua própria autonomia e a interagir com a sociedade majoritariamente ouvinte. Nos escritos foucaultianos, a noção de verdade é entendida como um “conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema” (Castro, 2016, p. 421).

Analisando os registros imagéticos da Escola Ângela de Brienza, percebemos que, naquele momento, havia uma acolhida do método oral puro, talvez, como uma forma de verdade que os integrava à sociedade. Somando a isso, há a carência de registros, impossibilitando a identificação da circulação de outros métodos para instruir o surdo, no Espírito Santo em meados do século XX. Sabemos que em um determinado momento a língua de sinais passará a circular entre os surdos capixabas e a fazer parte do cotidiano da escola, dos alunos surdos no espaço escolar. Mas esses são dados para uma outra pesquisa...

Os anos passaram, a escola, as professoras, os alunos e os aparelhos. Mas as práticas pedagógicas baseadas no uso do método oral puro que constituíram formas de governo linguístico do surdo, atravessaram o tempo... Até que as resistências¹⁵ surdas possibilitam um retorno a uma hipervalorização ao uso língua de sinais como prática pedagógica para instruir o surdo. O campo da história da educação de surdos é um campo imenso que carece de ser explorado. Não há um início, nem um fim, mas há continuidades que vão se adaptando conforme a grade de inteligibilidade de um determinado tempo.

¹⁵ Sobre as resistências surdas no Espírito Santo, sugiro a leitura da dissertação de mestrado de Vieira-Machado, intitulada *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7039>.

Das fotografias para as reflexões finais

O Fotógrafo
Difícil fotografar o silêncio
Entretanto tentei. Eu conto:
[...] Ia o silêncio pela rua carregando o bêbado.
Preparei minha máquina
O silêncio era o carregador?
[...] Fotografei esse carregador.
[...] Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim [...]
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência.
[...] A foto saiu legal.

Manoel de Barros (2021)

Com o poeta, Manoel de Barros, confirmamos que é difícil fotografar os silêncios. A pesquisa sobre a Escola Ângela de Brienza, como instituição pioneira na educação de surdos no Espírito Santo, é mais contada pelas fotografias organizadas por professoras comprometidas com suas práticas do que documentos em si. Se não houvesse a fotografia, quantos silêncios seriam produzidos pela inexistência ou talvez uma suposta extinção de documentos dessa escola? Por isso, olhar para as fotografias com os pequenos júbilos propostos por Barthes nos permite mirarmos para várias direções da história.

Como vimos, a metodologia oficialmente definida em Milão (1880) e, posteriormente, confirmada em Paris (1900 - Seção dos Ouvintes) atravessou mares, sendo assimilada na Argentina, didaticamente ensinada no INES e depois reproduzida no Espírito Santo. Essa regularidade de uma prática sugere-nos a complexidade do fenômeno educação de surdos e sua possível narrativa historiográfica. Esses circuitos transnacionais estavam também vinculados a um desejo de educação que via no surdo uma população educável no contexto dos processos nacionalistas.

Por priorizar uma pesquisa documental-monumental tendo como referência os estudos foucaultianos, afirmamos que há um campo de análises ainda pouco explorado na história da educação de surdos. A proposta aqui é sair da dicotomia entre oralismo e língua de sinais para partir em busca de outros saberes e, assim, poder contribuir com novas pesquisas acadêmicas sobre a temática história da educação de surdos.

A carência de documentos anteriores à chegada das professoras especializadas em educação de surdos fala-nos de uma possível pré-história dos surdos no estado do Espírito Santo. Talvez, uma possibilidade seria uma pesquisa anterior que procurasse levantar, por

exemplo, notícias sobre surdos na imprensa da época, registros em livros de batizados e casamentos, notas cartoriais. A título de exemplo, no Diário da Manhã, de 5 de abril de 1916, encontramos uma menção ao recebimento do livro *O Surdo* de J. Brasil Silvado. Uma busca na Hemeroteca Digital Brasileira, tendo como filtro os periódicos do Espírito Santo, abriria já uma perspectiva bastante peculiar.

Essa circulação da proposta milanesa para a educação de surdos se fortalece no INES na década de 1950 e tem seus desdobramentos na educação de surdos no Espírito Santo, a partir de 1957, quando é estabelecido um convênio entre o Instituto Nacional de Educação de Surdos e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. O método oral puro passa a operar nas ações dos envolvidos na educação dos surdos capixabas naquele momento.

Interessante observar a partir dos documentos-monumentos analisados que os surdos resistiram às resoluções deliberadas e aprovadas nos congressos analisados nesta tese. Independentemente de se os participantes do Congresso de Milão (1880) e do Congresso de Paris (1900 - Seção dos Ouvintes) aprovaram o método oral puro como o melhor a ser utilizado nas instituições dedicadas à educação de surdos, encontramos manifestações de professores surdos que defendiam que eles deveriam ser *ouvidos* em relação às questões destinadas a sua educação.

Fazendo uma referência a Benvenuto (2006), mesmo sendo *surdos inauditos*, eles se manifestaram... E os exemplos de Forestier, Denison, Smith, Marie-Pauline Larrouy, Dusuzeau, Gaillard, Neubauer, entre outros são uma inspiração para nós, surdos. Suas trajetórias carecem de ser pesquisadas e conhecidas pela comunidade surda brasileira.

Essas resistências surdas possibilitaram, em meados do século XX, um retorno gradual ao uso dos sinais como método para instruir os surdos. Atualmente no Brasil, para mencionar apenas nosso país, há uma perspectiva educacional na educação de surdos amparada legalmente no ensino através da língua de sinais, o que leva ao entendimento de que há outras formas possíveis de conduzir e governar o surdo pelo uso da língua. Porém, não podemos silenciar as resistências surdas produzidas em outros espaços-tempos históricos como nos séculos XVIII e XIX. Se em nosso tempo a língua de sinais ganha destaque devemos sempre recordar dos silêncios fotografados ou não.

Referências

ANDRADE, C. D. *Nova reunião: 23 livros de poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, M. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BENVENUTO, A. O que os alunos surdos ensinam à Filosofia? In: HENNING, L. M. P. (Org.). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre educação filosófica*. Londrina: Eduel, 2010. p. 323–349.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 42.728*, de 3 de dezembro de 1957. Institui a campanha para educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro: [s. n.], 1957.

COUTO-LENZI, A. *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*. Vitória: AIPEDA, 2004.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino*. Vitória, 2011.

FORNARI, P. *Compte-rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880*. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2015.

LEITE, T. R. Instituto dos surdos-mudos. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. *Relatório do anno de 1886 apresentado á Assembléa Geral Legislativa na Segunda Sessão da Vigésima Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado de Negócios do Império Barão de Mamoré*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1887. p. 61–66.

LOPES, M. C. *Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. 2002. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81–100, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>.

MALVERDES, C. Z. *Memórias fotográficas da educação capixaba: catálogo do acervo de José Celso Claudio*. Serra, ES: AARQUES, 2021.

REVUE UNIVERSELLE ILLUSTRÉE. Lectures pour tous. *Ce qu'Entendent et ce que Disent les Sourds-Muets*. Paris. 1900. p. 983–991. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32805602k/date1900>. Acesso em: 13 jan. 2022.

RODRIGUES, J. R. *As seções de surdos e de ouvintes no congresso de Paris (1900):* problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, J. R. *Educar para a vida e não para a escola: a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900.* 2023. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SCHWARCZ, L. M. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. *Sociologia & Antropologia*, v. 4, n. 2, p. 391–432, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752014V425>. Acesso em: 23 de fev. de 2022.

VIEIRA, E. T. B. *Práticas pedagógicas na educação de surdos: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão* 2022. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

LIBRAS: UMA LÍNGUA CONSTRUÍDA, UM ENSINO EM (TRANS)FORMAÇÃO

LIBRAS: LANGUAGE IN CONSTRUCTION, TEACHING IN (TRANS)FORMATION

Adriana Gomes Bandeira¹

RESUMO: A Libras - língua brasileira de sinais – como nós a conhecemos hoje, foi construída e idealizada pela comunidade surda e por pesquisadores dos Estudos Surdos brasileiros. Neste trabalho, apresento um recorte da fundamentação teórica que abordo na minha tese em andamento onde reflito sobre o período que antecede a promulgação da Lei 10.436/2002, também conhecida como Lei de Libras, entre os anos 1980 e 2000. O projeto político linguístico governamental de difusão da Libras de forma institucional alcançou amplamente o território nacional chegando em espaços até então não frequentados como as escolas regulares da educação básica, as universidades, os espaços jurídicos, de saúde e artísticos/culturais. Destaco o livro *Libras em Contexto* que foi uma das iniciativas do governo federal de expansão da Libras pelo Brasil. Perspectivando um olhar mais plural e diverso, proponho neste artigo, uma educação linguística inter(trans)cultural a partir de algumas leituras realizadas das teorias decoloniais, para que a Libras consiga alcançar também aquelas pessoas surdas que se encontram à margem ao mesmo tempo respeitando e valorizando suas histórias, suas línguas, suas culturas, sem que, de alguma forma, as invisibilizem como foi, ou tem sido, a violência colonial imposta à nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Decolonialidade. Educação linguística.

ABSTRACT: The Brazilian sign language, Libras, as we know it today, was built and idealized by the Brazilian deaf community and Deaf Studies researchers. In this work, I introduce one part about theoretical basis of my thesis in progress where I reflect on the period between the years 1980 and 2000 before the promulgation of the Law number 10.436/2002, also known as Law of Libras. The governmental language policy project for the diffusion of Libras in an institutional way reached widely across the national territory reaching places that it had never been before, like elementary and high schools, universities, law spaces and health, and artistic/cultural. I highlight the book *Libras em Contexto* has been one federal government initiative to Libras expansion across to Brazil. Considering a more plural and diverse perspective, I suggest in this article an inter(trans)cultural language education aligned with some texts based on decolonial theories, to Libras to achieve those deaf people who are on the sidelines. At the same time, this language education must respect and value people's histories, languages, cultures, as without that they are turning invisible like they were, or have been, due to the colonial violence imposed on our society.

KEYWORDS: Libras. Decoloniality. Language Education.

¹ Doutoranda e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tradutora e intérprete de Libras-Português na mesma instituição. E-mail: adriana.bandeira@ufes.br.

Introdução

A Libras, língua brasileira de sinais, é uma língua reconhecida em nosso território nacional a partir da Lei 10.436 de 2002, também conhecida como a Lei de Libras. Essa lei reconhece a Libras como “meio legal de comunicação e expressão, [...] oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, art. 1º, parágrafo único). Apesar de, equivocadamente, algumas pessoas afirmarem que a Libras é a segunda língua oficial do país, isso, infelizmente, não se confirma, vide a própria lei que em nenhum momento a torna oficial e ainda enfatiza que: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, art. 4º, parágrafo único).

No Brasil, a língua oficial é a língua portuguesa, apesar de outras línguas circularem no nosso extenso país. A Libras, diante de todas as demais línguas, alcançou esse reconhecimento por meio de lei. No entanto, ainda encontra restrições de uso em algumas situações e espaços. Mesmo diante desta afirmação, não deixamos de considerar o grande avanço que foi e tem sido a aplicação desta lei na sociedade brasileira com o estabelecimento de políticas públicas que asseguram o direito linguístico das pessoas surdas no Brasil pelo uso de uma língua de sinais, no caso a Libras, em vários espaços e contextos.

Entretanto, percebo quem quando a Libras é considerada na academia, nas apresentações tanto formais quanto informais, geralmente a Lei é usada como base, como fundamento para um início de conversa. E faz sentido porque ainda encontramos muitas pessoas desinformadas sobre essa temática ou, muitas das vezes, precisamos recorrer à lei para que os direitos das pessoas surdas sejam respeitados. No entanto, para este texto, pretendo refletir sobre os momentos que antecederam a lei, ou seja, os momentos que, na minha percepção, foram os passos que culminaram na Lei de Libras e compreender os seus desdobramentos com um recorte temporal entre os anos 1980 e 2000. Essa abordagem também é retratada na minha tese em andamento sobre culturas surdas, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nela, dedico uma seção para refletir justamente sobre a expansão da Libras pelo país e os momentos que a antecedem.

Dentre as produções e as pesquisas de linguistas brasileiras importantes da época que marcam a trajetória da Libras no Brasil, elenco o livro *Libras em Contexto*, de Tânia Felipe, como um exemplo de ação governamental em prol da divulgação da Libras pelo país e seu alcance. Seleciono algumas passagens do livro e reflito sobre como o método e como os discursos contidos no livro formaram não só profissionais da área da educação de surdos, mas

como toda uma geração da comunidade surda brasileira. Ao final, sugiro, a partir de leituras prévias, um devir na educação linguística das línguas de sinais no Brasil.

Libras, uma língua construída

Buscando fazer uma retrospectiva da criação/elaboração da Libras, não pretendo, neste texto, ir aos primórdios da constituição de uma língua de sinais no território brasileiro, visto este não ser o foco da pesquisa que desenvolvo que é sobre culturas surdas. Há outros pares, pesquisadores dos Estudos Surdos, que se debruçam sobre esses períodos históricos que remontam ao século XIX e início do século XX como integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples) e do Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis).

A pesquisa que desenvolvo está ancorada na Linguística Aplicada. Nesse sentido, é mister considerar como a Libras foi se constituindo em nosso território. Concentrarei as minhas perspectivas em relação ao final do século XX, especialmente os anos de 1980 a 2000. Nesse período temos como referência linguistas brasileiras como Lucinda Ferreira, Tanya Felipe e Ronice Quadros como protagonistas da construção da Libras como a conhecemos.

Precisamos ter em mente que estudos linguísticos sobre línguas de sinais datam, pelo menos, de meados do século XX. Linguistas renomados como William Stokoe se dedicavam à análise descritiva da língua de sinais, no caso dele, da língua americana de sinais. Muitos dos materiais usados por pesquisadores brasileiros em língua de sinais são provenientes dos estudos linguísticos estadunidenses.

Não diferente, as autoras supracitadas tinham como base esse material já consolidado. Suas publicações, geralmente, apresentavam unidades mínimas para a formação de um sinal, parâmetros, regras morfológicas, sintáticas, semânticas, entre outras. Trata-se de um trabalho extenso de descrição da língua de sinais com um sistema linguístico equivalente a tantas outras línguas orais. Era expressa a preocupação de algumas pesquisadoras, nesse período, em legitimar a língua de sinais como língua, como assevera Ferreira (2010):

As pesquisas linguísticas sobre uma Língua de Sinais revalidam o seu status de língua, conferindo-lhe mais prestígio e, portanto, respeito. [...] Revalidando-se a língua, revalida-se também a cultura surda e isto permite ao surdo melhor desempenho da sua função enquanto cidadão. [...] As línguas de sinais, [...] por serem línguas naturais, persistem. Apesar das proibições e dos preconceitos de que têm sido alvo, elas resistiram heroicamente através dos tempos. Isso demonstra a fortaleza de um sistema consistente (p. 13; 16).

Agregando forças às pesquisas acadêmicas, o movimento da comunidade surda, a militância, especialmente a dos centros urbanos, constituída por pessoas surdas e ouvintes sinalizantes da sociedade civil, mobilizaram-se e ainda continuam a mobilizar-se pela garantia dos direitos linguísticos da população surda brasileira. Para citar como exemplo, entre os anos 1980 e 1990, a linguista Lucinda Ferreira, juntamente com o seu grupo de pesquisa na época, nomeavam a língua de sinais com a sigla LSCB que significava: Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Em uma entrevista, Quadros (2012) revela que a pesquisadora Ferreira apresentou duas línguas de sinais: a Língua de Sinais dos Centros Urbanos sob a variante de São Paulo e a língua de sinais Urubu-Kaapor de uma comunidade indígena do interior do Maranhão. Entendo que, para haver uma distinção, a linguista e seu grupo propuseram destacar o que seria uma Língua de Sinais dos Centros Urbanos, que é a mais abrangente por assim dizer, que chega as capitais, e as línguas de sinais de comunidades indígenas, do interior, entre outras circulantes no Brasil.

Entendo também que a sigla LSCB era comumente aplicada no grupo de pesquisa e no ambiente acadêmico, o que não traduziu plenamente os anseios da comunidade surda. Em meados dos anos 1990, a autora nos conta um momento decisivo e marcante, a saber:

Neste livro, os leitores que já conhecem algum dos nossos trabalhos podem estranhar o fato de estarmos nomeando a língua de sinais dos surdos brasileiros LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e não mais LSCB, nome que atribuímos, já há algum tempo, à mesma língua. A decisão de adotarmos o nome LIBRAS é consequência de uma reunião da FENEIS², em outubro de 1993, ocasião em que fizemos uma votação para eleger um dos dois nomes, LSCB e LIBRAS, para nossa língua de sinais. Embora o nome LIBRAS fuja aos padrões internacionais de denominação das línguas espaço-visuais, achamos por bem respeitar os anseios dos surdos brasileiros em propagar este nome para a sua língua nativa. Assim sendo, adotaremos, neste livro, o termo LIBRAS para a língua de sinais que vínhamos chamando de LSCB (Ferreira, 2010, p. 7).

Quase dez anos antes da promulgação da lei de Libras, representantes da comunidade surda deliberaram pela escolha do nome e da sigla do que viria a ser hoje a língua brasileira de sinais. Por mais que, como alega Ferreira, o critério para elaboração de uma sigla tenha sido negligenciado, a escolha foi interessante ao destacar o adjetivo pátrio na sua descrição. E com a aprovação da grande maioria, a autora aderiu e passou a utilizar essa nova sigla.

Acredito que a escolha do nome e da sigla para a língua de sinais brasileira teve influência da nomenclatura de outras línguas de sinais pelo mundo que também apresentam,

² Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

descrita na sua identificação, a sua nacionalidade. Por conta dessa escolha, fica subentendido um desejo de um reconhecimento pátrio, nacional. Assim como a ideia moderna de Estado-nação, uma ideia de língua de sinais padronizada, que se estende por todo o território e configura uma pretensa homogeneidade entre os surdos e de pertencimento à sociedade.

Nos anos 1990 a 2000, percebemos uma ampliação e divulgação do que é a Libras. Livros como *Libras em Contexto*, entre outros, foram publicados e divulgados pelo Ministério da Educação na época. Esse livro fazia parte de um programa governamental intitulado *Interiorizando a Libras*, que fazia parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos em paralelo com Plano Nacional de Educação de 2001 (Vieira, 2016, p. 32).

Com esse projeto, foi possível, nas palavras do então Ministro da Educação, o Sr. Tarso Genro: “apoiar e incentivar a formação profissional de professores, surdos e não-surdos, de municípios brasileiros, para a aprendizagem e utilização da língua brasileira de sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular” (Felipe, 2007, p. 7). Percebemos, portanto, uma mobilização governamental, uma política pública ou uma política linguística que promovia a formação profissional de professores para a aprendizagem da Libras e o seu uso. Mesmo que esse programa não tenha alcançado todos os seus objetivos, o que podemos ressaltar é como a Libras conseguiu se espalhar e chegar ao interior do Brasil de forma sistemática, diferentemente de como acontecia anteriormente, da aprendizagem nos encontros surdo-surdo, surdo-ouvinte, nas associações, nas igrejas, nos espaços onde a língua transitava.

A Libras sempre existiu. Ela é a língua dos afetos, dos desafetos, das amigadas, das intrigas, do conhecimento, dos relacionamentos, de tudo que envolva a comunidade surda. A questão é que essa forma institucionalizada, acadêmica, sistemática, ganhou uma via, um meio igualmente institucional, formal, sistemático para alcançar não só todo o território, mas ocupar espaços talvez não antes frequentados como as escolas regulares, como os eventos, como espaços jurídicos e de saúde, da comunicação, enfim.

A língua de sinais que antes circulava dentro de um grupo, dentro de uma comunidade, acaba ultrapassando os limites e chegando a outros ambientes com uma língua estruturada, formalmente nomeada. Fazendo uma pequena analogia, comparo que as pessoas passam a existir quando passam a ter um documento. Na prática, nós existimos desde o ventre de nossas mães, inclusive alguns de nós fomos nomeados mesmo antes de nascer. Mas, só passamos a existir *oficialmente* para a sociedade quando temos em posse uma certidão de nascimento.

A língua de sinais, aquela dos centros urbanos, sempre existiu. Mas, já foi chamada de mímica, linguagem dos mudos, linguagem de sinais. No entanto, quando ela passa a ter um

registro, a Lei 10.436/2002, ela passa a ser Libras. Por isso a classificamos como língua construída, projetada, idealizada pois foi elaborada, com a permissão do trocadilho, por várias mãos.

Uma vez institucionalizada, a Libras passou a *existir*, passou a ser enxergada em outros espaços, como por exemplo, nas escolas da educação básica e nas instituições de ensino superior. Entretanto, percebemos que o ensino da Libras tanto para os surdos quanto para os ouvintes, de certa forma, segue os preceitos de uma educação colonizadora, homogênea, eurocêntrica, que não difere muito dos demais ensinamentos. Na seção a seguir busco considerar como a decolonialidade e a educação linguística intercultural podem ser uma alternativa tanto para o ensino de Libras quanto para as demais línguas.

Libras, um ensino em (trans)formação

Trazendo esse recorte histórico, o que percebo é que dentre todas as ações que culminaram na Lei de Libras, destaco as produções bibliográficas do período com a preocupação em demonstrar que a língua de sinais é uma língua. Portanto, o modo de educação linguística proposto até então não conseguiu se desvincular dos moldes estruturantes e sistemáticos de ensino.

Durante a escrita da tese, buscando trazer argumentos para a fundamentação teórica, revisei algumas obras da época e foi possível encontrar: a descrição da língua de sinais baseada na Linguística Contemporânea, com ensino de unidades mínimas para a formação do sinal, variações morfológicas e a elaboração da ordem sintática/semântica. Em contrapartida, uma das autoras propôs, em um dos seus livros, ensinar a Libras a partir de contextos, como um meio mais interacionista de se ensinar.

Por conta dessa proposta mais interacionista, seleciono o livro *Libras em Contexto* (Felipe, 2007) para evidenciar alguns argumentos que discorro na tese. Para ilustrar os argumentos, escolho algumas passagens do livro conforme identificado a seguir. Na figura 1 é possível notar o contexto da unidade. É apresentado um diálogo em Libras dentro daquele tema. Considerando a Libras uma língua de modalidade gestual-visual, o material foi produzido em DVD (*Digital Video Disc*) e as sentenças sinalizadas em Libras foram transcritas para a versão impressa por um sistema de notação em palavras que aparece na figura 1 (Ferreira, 2010; Souza; Monteiro, 2006).

Dessa forma é apresentado ao público em geral um sistema de transcrição que até então estava restrito ao ambiente acadêmico. Uma vez disponibilizado e explicado como se organiza

e insere informações nesse sistema de transcrição, os leitores puderem não só entender o que está transcrito como passar a produzir transcrição por meio desse sistema de notação de palavras. O que demonstra um vínculo da autora com o academicismo.

Figura 1 - Contexto temático da unidade

Libras
em contexto

Situação 1 "Aniversário"

(B chega na casa do amigo)


a- BO@ VIR... ENTRAR VER... MUIT@ LÁ TER. MUIT@.

b- BONIT@ FESTA! PORQUE EU VIR QUERER CONHECER SE@ FAMÍLIA.

a- BO@! EU FALAR ME@ FAMÍLIA:
HOMEM VELH@ GORD@ ALI ME@ P-A-I;
MULHER ARRUMARcontinutivo ALI ME@ ESPOS@;
MULHER BLUSA LISTRAD@ AZUL, SENTAD@ ALI,
ME@ IRMÃ@, NOME M-A-R-C-I-L-I-A;
HOMEM BLUSA AZUL LISTRAD@ AMAREL@, ME@ CUNHAD@;
MENIN@ BLUSA AZUL ESTAMPAD@ FLOR, ME@ FILH@;
GAROTA SAIA AMAREL@, ME@ SOBRINH@.

b- BONIT@, EL@-2 PRIM@, SE@ M-Ã-E ONDE?

a- MORRER MUITO-TEMPO. DESCULPAR EU OCUPAD@, VOCÊ FICAR-À-VONTADE, QUER C-H-O-P-P? QUER? VIR.



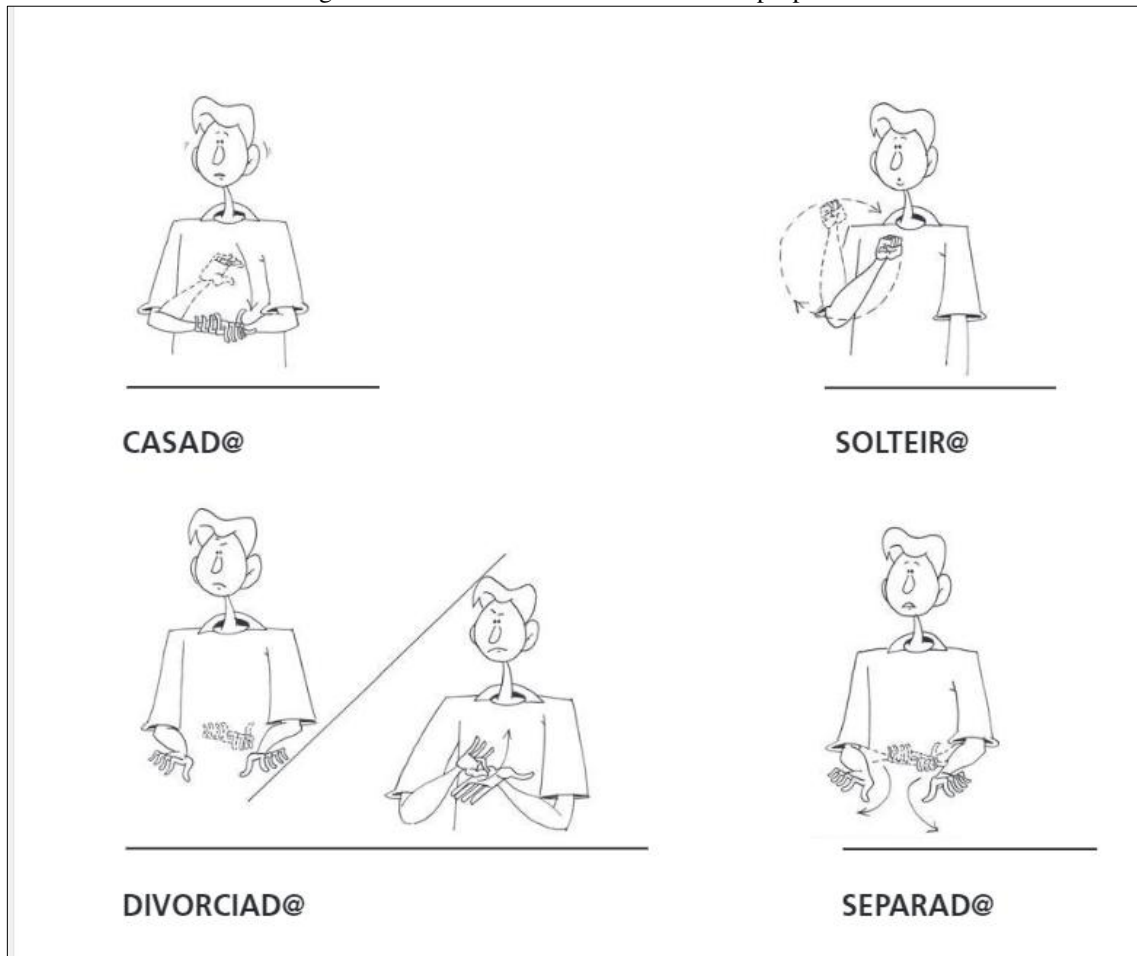
FAMÍLIA

Fonte: Livro Libras em Contexto (Felipe, 2007). Edição do estudante.

A análise da situação proposta pela autora poderia ser feita apenas via sinalização em Libras por meio da produção audiovisual, no entanto, percebo uma preocupação em registrar a atividade na forma escrita, utilizando a língua portuguesa como ferramenta. Na sequência, na figura 2, são apresentados alguns sinais dentro do contexto temático citado anteriormente. Para isso foi utilizada a ilustração de como o sinal é realizado em Libras e logo abaixo a sua tradução para a língua portuguesa por meio do sistema de notação em palavras.

Noto através desses sutis indícios uma subjetividade colonializada e colonializante da autora, sem criminalizá-la, da relevância dada a língua oral em contraposição à língua de sinais. Entendo o contexto de sua formação visto ser linguista e estar, naquele momento, elaborando uma linguística da língua brasileira de sinais. Compreendo que não seja possível criar algo novo com ferramentas desconhecidas. É mais fácil e confortável iniciar a partir de um lugar conhecido. Por isso, neste artigo, sugiro a partir de leituras iniciais, uma educação linguística decolonial.

Figura 2 - Sinais contextualizados ao tema proposto



Fonte: Livro Libras em Contexto (Felipe, 2007). Edição do estudante.

Na figura 3, encontramos uma seção com a explicação sobre a estrutura da Libras, com as suas unidades mínimas, utilizando terminologias linguísticas, demonstrando o caráter fonológico e morfológico da língua. Há também ilustração dos sinais e sistema de notação em palavras para traduzir na língua portuguesa o que está sendo representado em Libras.

Mas uma vez, a motivação do ensino de Libras demonstrada no livro é sistemática, formal e gramatical. E, de fato, o livro *Libras em Contexto* fazia parte de um projeto governamental de difusão da Libras. Para isso, esse material foi produzido, especialmente para alcançar professores bilíngues, professores surdos, tradutores e intérpretes de Libras-Português e, eventualmente, alguns surdos que não conheciam a Libras e que nunca tiveram contato com outros surdos. Portanto, não teve oportunidade de aprender a língua brasileira de sinais em contato com outros surdos sinalizantes usuários da língua.


Figura 3 - Ensino da estrutura da Libras

Os Parâmetros também podem ser morfemas na Libras

Na Libras, os sinais são formados a partir da: configuração de mãos, movimento, orientação das mãos, ponto de articulação e expressão facial/corporal, estes parâmetros já foram mencionados na Introdução deste livro, quando se apresentou seu nível fonológico.

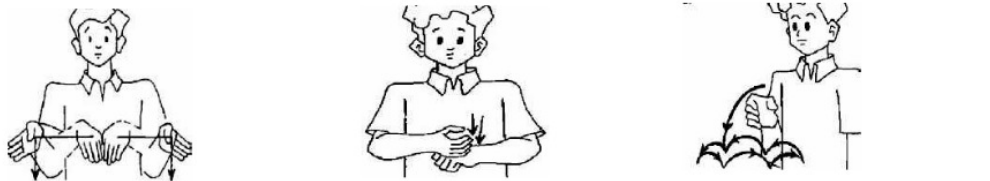
Estes cinco parâmetros podem ser comparados a "pedacinhos" de um sinal porque, no nível morfológico, eles podem ter significados, sendo, portanto, morfemas:

a- a configuração de mãos, pode ser um marcador de gênero (animado: pessoa e animais / inanimado: coisas). Exemplo:
"O carro bateu em uma pessoa";



O diagrama mostra três ilustrações de uma pessoa em gestos de Libras. A primeira, rotulada 'CARRO', mostra as mãos com os dedos indicadores apontando para cima e para baixo, com setas indicando movimento. A segunda, rotulada 'veículo (md)', mostra as mãos com os dedos indicadores apontando para cima e para baixo, com setas indicando movimento horizontal. A terceira, rotulada 'veículo_k k'veículo COLIDIR_{pe} pessoa (me)', mostra as mãos com os dedos indicadores apontando para cima e para baixo, com setas indicando movimento horizontal e vertical.

b- o ponto de articulação pode ser uma marca de concordância verbal com o advérbio de lugar. Exemplo:
"Eu coloco o copo na mesa";




O diagrama mostra três ilustrações de uma pessoa em gestos de Libras. A primeira, rotulada 'MESA_i', mostra as mãos com os dedos indicadores apontando para cima e para baixo, com setas indicando movimento horizontal. A segunda, rotulada 'COPO', mostra as mãos com os dedos indicadores apontando para cima e para baixo, com setas indicando movimento horizontal. A terceira, rotulada 'objetos-arredondados COLOCAR_i', mostra as mãos com os dedos indicadores apontando para cima e para baixo, com setas indicando movimento horizontal e vertical.

148

Fonte: Livro Libras em Contexto (Felipe, 2007). Edição do estudante.

A figura 4 apresenta uma demonstração de como alguns discursos que são produzidos e reproduzidos na comunidade surda são divulgados nas páginas do livro. O que aparece na figura 4 é apenas um dos discursos citados.

Figura 4 – Discurso da Cultura e Comunidades Surdas



Cultura e Comunidade Surdas

A palavra "cultura" possui vários significados. Relacionando esta palavra ao contexto de pessoas surdas, ela representa identidade porque pode-se afirmar que estas possuem uma cultura uma vez que têm uma forma peculiar de apreender o mundo que as identificam como tal.

STOKOE, um lingüista americano, e seu grupo de pesquisa, em 1965, na célebre obra *A Dictionary of American Sign Language on linguistic principles*, foram os primeiros estudiosos a falar sobre as características sociais e culturais dos Surdos.

A lingüista surda Carol Padden estabeleceu uma diferença entre cultura e comunidade. Para ela, "uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições". Ao passo que "uma comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras". PADDEN (1989:5).

Para esta pesquisadora, "uma Comunidade Surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas." Portanto, em uma Comunidade Surda pode ter também ouvintes e surdos que não são culturalmente Surdos. Já "a Cultura da pessoa Surda é mais fechada do que a Comunidade Surda. Membros de uma Cultura Surda comportam como as pessoas Surdas, usam a língua das pessoas Surdas e compartilham das crenças das pessoas Surdas entre si e com outras pessoas que não são Surdas."

Mas ser uma pessoa surda não equivale a dizer que esta faça parte de uma Cultura e de uma Comunidade Surda, porque sendo a maioria dos surdos, aproximadamente 95%, filhos de pais ouvintes, muitos destes não aprendem a Libras e não conhecem as Associações de Surdos, que são as Comunidades Surdas, podendo tornarem-se somente pessoas com deficiência auditiva.

As pessoas Surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e lingüísticos respeitados, fazem uma distinção entre "ser Surdo" e ser "deficiente auditivo". A

Fonte: Livro Libras em Contexto (Felipe, 2007). Edição do estudante.

Notamos na obra supracitada, a presença da análise descritiva da língua (Figura 3) e a incorporação de discursos sobre o que é a comunidade surda e a Cultura Surda (Figura 4), entre outras narrativas que podem ser interpretadas como norteadas pela modernidade, como uma língua única e padronizada, uma língua nacional, uma identidade surda, que vai de encontro, por exemplo, com a educação linguística proposta por Mendes (2022), conforme nos diz:

[...] buscando incorporar em nosso fazer teórico e pedagógico outras epistemologias, outras cosmogonias, outros modos de ensinar e aprender línguas - um pensamento outro, insurgindo-se em relação ao esquema epistemológico colonialista eurocêntrico e anglocêntrico (p. 130).

Entendo que tal exercício de desvinculação do pensamento homogêneo é um desafio constante. A manutenção de tais preceitos muito se deve a própria formação das pesquisadoras

e o conhecimento que tínhamos, e ainda temos ao nosso alcance, ser produzido justamente por epistemologias estadunidenses e europeias.

Esse movimento de desvinculação é um fazer decolonial, é colocar as verdades entre parênteses, é sair do discurso sedutor do colonizador de se ter um conhecimento universal, uma língua padrão, uma identidade homogênea, de uma cultura essencialista, totalizadora para aceitar que existem outras histórias, outras pessoas, outras línguas e culturas e que nós precisamos evidenciá-las (Menezes de Souza, 2023).

Entendo que naquele período histórico, talvez pelo desejo da militância surda brasileira, fez-se necessário argumentos que evidenciassem a presença das pessoas surdas, que elas têm uma língua de sinais que precisa ser valorizada e reconhecida, e que não são gestos aleatórios, ou uma forma do Português sinalizado, mas sim uma *língua* com estrutura, regras semânticas e gramaticais, com uma cultura e identidade surdas, ou seja, desejavam ganhar visibilidade perante a sociedade. O que fizeram basicamente com o apoio da academia, dos Estudos Surdos, foi usar os mesmos meios utilizados pelo ouvinte (colonizador/europeu/estadunidense) para se apresentarem como um grupo minoritário que reivindica direitos. De certa forma, o esforço teve resultados. Muitas conquistas foram alcançadas durante essa trajetória.

A questão é que com a pulverização da Libras por todo território nacional, durante o período elencado, por meio dos programas e projetos governamentais, por meio dos materiais didáticos elaborados, juntamente com as narrativas do discurso da Cultura Surda, homogênea, com uma língua padrão, uma identidade surda idealizada, de uma maneira ou de outra, acabou por invisibilizar outras formas de ser pessoa surda, invisibilizou outras línguas de sinais circulantes.

Dessa forma, quando consideramos a Libras, percebemos que ela sofreu, e ainda sofre, um processo violento de invisibilização em comparação com a língua portuguesa no nosso país. Pelo fato de legalmente sermos um país monolíngue, a Libras existe e circula, pelo menos, há décadas no Brasil, só sendo reconhecida em 2002. E ainda assim, como dito anteriormente, a Libras, legalmente, não substitui o Português escrito.

Decorre que, muitas vezes, quem sofre violência acaba reproduzindo violência, intencionalmente ou não. Menezes de Souza (2023) na sua apresentação no evento *Decolonialidade e Linguística Aplicada* de 2021, em um momento da sua fala, refere-se à teoria decolonial de Fanon, ele nos diz:

A violência colonial à qual o colonizado foi submetido negou sua existência, agora recuperada pela violência decolonial. Mas o temor de Fanon era que

essa violência decolonial, usada de forma programática, resultasse apenas numa inversão e na criação de outro sistema de colonialidade. Óbvio, com a expulsão do colonizador, ele não está pensando no colonizador agora embaixo, ele está pensando no outro sistema agora, do local, dos nativos, mas ao invés do colonizador branco por cima, infringindo os outros com as injustiças, pode haver agora o nativo em cima, infringindo as mesmas desigualdades e injustiças. O temor era que a violência parasse no estar e no ser violento. [...] A pergunta é como não transformar o fazer decolonial em outra colonialidade (Menezes de Souza, 2023, p. 176).

O colonizador, pela visão da comunidade surda, pode ser representado/interpretado como a pessoa ouvinte (médico, família, professores) que obrigavam, em certa medida, as pessoas surdas a oralizar, a tentarem verbalizar por meio da fala. Muitas pessoas surdas foram expostas há muito anos de terapia de fala, em muitos ambientes e contextos em que eram proibidos de utilizarem a língua de sinais. Isto posto, essa violência impositora muito se assemelha com o processo violento colonizador (Costa, 2007; Perlin; Strobel, 2008; Skliar, 2010).

Uma vez que a Libras consegue chegar aos lugares institucionais como escolas, igrejas, e ainda está abrindo espaços na área da saúde e na área jurídica, as pessoas surdas do interior, de comunidades indígenas, quilombolas, aquelas pessoas surdas que também têm deficiências múltiplas, entre outras, que se comunicam com uma língua de sinais local, da sua comunidade, ou aqueles que conversam por gestos/sinais caseiros³ muitas vezes se veem *obrigadas* a aprenderem a Libras justamente para acessarem esses espaços e terem o seu direito garantido.

Acaba que isso se torna um tipo de pressão, nas condições acima citadas, quando essas pessoas surdas precisam acessar algum serviço básico como educação ou saúde, por exemplo, encontram o serviço ofertado em Libras e não na sua língua de sinais local. A depender de cada situação, pode ser que essa pessoa surda explicitada não tenha conhecimento nem da língua portuguesa, o que a coloca ainda mais em um cenário excludente e vulnerável.

São os *ninguéns* como explica a autora Oliveira (2023). São essas pessoas surdas periféricas, marginalizadas, que não conseguem acesso fácil por meio da Libras e que ficam invisibilizadas, mesmo que esse não seja o propósito da comunidade surda brasileira, muito menos da academia, dos Estudos Surdos ou da Linguística Aplicada, mas acabam sendo prejudicados de algum modo.

Um outro fator que destaco em relação ao ensino da Libras pautado por uma metodologia que sistematiza a língua, que se distancia dos seus falantes e que prega um discurso

³ Sinais ou gestos caseiros podem ser considerados um tipo de comunicação que somente as pessoas próximas daquela pessoa surda sabem comunicar com ela.

de Cultura Surda homogênea, com uma identidade surda ideal e uma língua padrão, é que tal metodologia reforça alguns estereótipos e preconceitos que as pessoas ouvintes possam ter em relação às pessoas surdas.

Frequentemente encontramos pessoas ouvintes iniciantes na comunidade surda que reproduzem narrativas muito determinantes referente às pessoas surdas, como se fosse possível colocá-las todas sob as mesmas condições. E às vezes, essas narrativas foram aprendidas justamente nos cursos de Libras, nos materiais didáticos disponibilizados, por pessoas surdas. Para que tais pessoas ouvintes, iniciantes na comunidade surda, desfaçam esse entendimento leva tempo.

Por isso que, nas teorias decoloniais, encontramos perspectivas como a educação linguística intercultural que acredito que pode demonstrar um outro caminho possível para a educação de surdos no Brasil. Noto que hoje uma das maiores bandeiras do movimento da comunidade surda é por uma Pedagogia Bilíngue em que a Libras é a primeira língua, a língua de instrução, a língua por meio da qual o ensino é realizado. E a língua portuguesa é a segunda língua, com foco no aprendizado na modalidade escrita.

Mesmo essa proposta que há tempos tem sido gestada e idealizada pela comunidade surda pode ser capturada pelo espírito modernista homogeneizante. Se levarmos em conta a pluralidade dos povos surdos, as suas línguas de sinais, as suas culturas surdas, identidades e comunidades, é possível pensarmos outras epistemologias, cosmogonias (Mendes, 2002).

Uma escola bilíngue para surdos pautada pelo conhecimento tradicional, europeu, modernista, a meu ver, cairá na mesma armadilha, apenas com uma adaptação linguística/pedagógica de qual língua é a primeira ou a segunda. Uma escola bilíngue que valoriza a diversidade, deveria levar em conta o decolonial e as epistemologias do sul global, lembrando que a sua origem vem da luta de um grupo minoritário que por um longo tempo foi violentado. Segundo Bento (2022, p. 107):

Revela-nos a necessidade de trazer à tona a discussão de um olhar pluridimensional nas intersecções surdas. Descolonizar o pensamento: ver a pessoa surda além da surdez, além do marcador linguístico, respeitar as suas intersecções de gênero, de corpo, raça e múltiplas identidades. Além de trazer reflexões acerca da necessidade da implementação de políticas públicas bilíngues pautadas no reconhecimento das línguas dos povos surdos, e da valorização do eixo temático da epistemologia da diferença.

Para isso, uma educação linguística faz-se necessária. Não somente aquela educação linguística que tem como centro a língua materna, e que também não é uma junção da Educação com a Linguística, mas uma educação linguística como nos diz Mendes (2022, p. 125):

Trata-se de fazermos o exercício de pensar uma educação linguística outra, tão diversa quanto são os contextos de seu desenvolvimento, sendo um campo de atuação e de luta, de resistência e de renovação, e que interroga as epistemologias que não aceitam o pensamento divergente e o reconhecimento de que a vivência das línguas e com as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes.

Uma educação linguística inter(trans)cultural, que não só reconhece a cultura do outro, mas como transita por ela, em um movimento exotópico, nos termos bakhtinianos, de se colocar no lugar do outro e retornar transformado. Que não só afeta como é afetado. Que valoriza outros conhecimentos e outros saberes. Que “a experiência da diferença é a sua maior força motriz” (Mendes, 2022, p. 125). Essa é uma ideia do que é uma educação linguística intercultural. E o que não é uma educação linguística intercultural? Segundo Mendes (2022), é aquela educação que não questiona, que não problematiza, que fornece aos sujeitos certezas ao invés de provocações, que pretende manter o *status quo*.

Se pensarmos uma educação linguística para as pessoas surdas considerando a diversidade, faz-se necessário deslocarmos de uma perspectiva modernista homogeneizante de povo, corpo, língua, identidade para povos, corpos, línguas e identidades. Assim, Mendes (2022, p. 127) propõe:

A abordagem intercultural (AI), em linhas gerais, trata de propor um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo, redimensionando as relações entre língua e cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e, especialmente, a formação de professore(a)s capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade, em sociedades multilíngues e multiculturais.

O cerne da educação linguística intercultural são os questionamentos, a suspeição de verdades, é esse fazer decolonial, que questiona e propõe novos e possíveis devires. A língua é considerada como historicamente situada, social, cultural, política e ideológica. Ela não está apartada da vida. Ela é dinâmica, viva, se transforma e é capaz de transformar realidades. Dessa forma, ela ultrapassa as questões lexicais, gramaticais e ortográficas para ensinar o que realmente importa: saber viver em um mundo com as mais variadas realidades e discursos.

Considerações Finais

Neste artigo, busquei recuperar os momentos que antecedem a Lei de Libras, no período entre 1980 e 2000 no Brasil. A língua de sinais que já foi denominada anteriormente como Língua de Sinais dos Centros Urbanos, ou LSCB, pelo grupo de pesquisa da linguista Lucinda Ferreira passou a ser nomeada como Língua Brasileira de Sinais – Libras – e a ser reconhecida pela Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002). Todo esse processo demonstra o quanto essa língua foi estudada, projetada e construída pela comunidade surda brasileira.

Em sequência, trato do ensino da Libras como em (trans)formação, visto que revisito algumas obras, materiais didáticos da época que visavam o ensino da Libras e percebo o quanto estruturalista e sistemático era. Ao mesmo tempo, noto também a inserção de discursos da comunidade e da Cultura Surda sutilmente infiltrados nessas produções. Observo que esse movimento só perpetuou o espírito modernista, eurocêntrico e anglocêntrico. Acredito que era um tipo de conhecimento que estava mais disponível na época. Ao mesmo tempo, entendo que talvez esse tenha sido o caminho que pesquisadores dos Estudos Surdos tenham encontrado para fortalecer as causas da comunidade surda por um viés mais essencialista e determinista.

Com isso em mente, trago para este texto algumas considerações por uma perspectiva mais decolonial, propondo uma educação linguística para a Libras que seja mais inter(trans)cultural, que considere a diversidade, não só em relação ao outro ouvinte, mas ao outro surdo, que não necessariamente é o surdo preconizado pela Cultura Surda, mas os outros surdos, tão quanto invisibilizados, os outros *ninguéns*. Portanto, vislumbrando um futuro próximo, desejo que a educação linguística das línguas de sinais circulantes no país, não só a Libras, torne-se mais decolonial e inter(trans)cultural, distanciando-se cada vez mais desse modo eurocêntrico, hegemônico de ensinar para que haja mais trocas e movimento entre as culturas e as pessoas, surdas e não-surdas.

Referências

- BENTO, N. A. Decolonialidade e surdez. In: MATOS, D. C. V. S; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 abr. 2002.
- COSTA, L. M. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 2007. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FELIPE, T. A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. 8. Ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

MENDES, E. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Decolonial: Ser, Estar ou Fazer? In: BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

OLIVEIRA, M. L. C. Pensar e fazer linguagens com os ninguéns: pensamento decolonial, epistemologias do sul e linguísticas aplicadas anticoloniais. In: BRAHIM, A. C. S. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. R. (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008. Disponível em:
https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

QUADROS, R. M. Estudos de Línguas de Sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/00787439a6207a953f6842c5eedfd23a.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SKLIAR, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, T. F.; MONTEIRO, M. S. *Libras em Contexto: Curso básico: Livro do Professor*. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

VIEIRA, E. T. B. *Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

**ECOLOGIZAR A NEURODIVERSIDADE:
REFLEXÕES SOBRE EXISTÊNCIAS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**
**ECOLOGIZING NEURODIVERSITY:
REFLECTING UPON FOREIGN EXISTENCES AND LANGUAGES**

Adriana Tavares Mauricio Lessa¹
Tatiana de Freitas Massuno²

RESUMO: O presente artigo busca aproximar o pensamento ecológico dos estudos da neurodiversidade para abordar a relação com a língua estrangeira. Partindo-se do pressuposto de que o momento atual (a catástrofe climática) deixa às claras as contradições da modernidade, busca-se abordar a neurodiversidade para além do enquadramento moderno, questionando-se a normatividade homogeneizante que categoriza seres a partir de hierarquias. Nesse sentido, quando um pensamento sem centro e sem bordas, ou seja, o pensamento ecológico, é trazido para a discussão, a relação com as línguas estrangeiras pode ser vislumbrada de outra forma. Sugerimos, assim, que se observarmos o desempenho das funções executivas em pessoas neurodivergentes, bilíngues e não brancas, podemos perceber que o uso de uma língua estrangeira na prática linguística pode criar um ambiente alternativo, onde o padrão cognitivo convencional deixa de ser o ponto central. Esse espaço-tempo estrangeiro e estranho é, por sua própria natureza, não uniforme e ramificado, possibilitando equalizar neurodivergentes e neurotípicos. Assim, o presente artigo busca contribuir para o ensino de língua estrangeira a partir do diálogo entre pensamento ecológico e estudos da neurodiversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Neurodiversidade. Pensamento ecológico. Modernidade. Língua estrangeira.

ABSTRACT: This paper aims to draw on ecological thought and neurodiversity studies to approach their relationship with foreign languages. Based on the premise that the current moment (the climate catastrophe) evidences the modern framework, we aim to approach neurodiversity beyond the modern framework, questioning the homogenizing normativity that categorizes beings based on hierarchies. In this sense, when a thought without center or margins, i.e. the ecological thought, is brought into the discussion, the relationship with foreign languages can be viewed differently. We suggest, therefore, that if we observe the performance of executive functions in neurodivergent, bilingual, and non-white individuals, we can perceive that the use of a foreign language in linguistic practice can create an alternative environment where the conventional cognitive pattern ceases to be the central point. This foreign and strange space-time is, by its very nature, non-uniform and branched, allowing for the equalization of neurodivergent and neurotypical individuals. Thus, the present article seeks to contribute to foreign language teaching through the dialogue between ecological thought and neurodiversity studies.

KEYWORDS: Neurodiversity. Ecological thought. Modernity. Foreign language.

¹ Doutora em Linguística. Professora de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: adrianalessa@ufrj.br.

² Doutora em Letras e em Bioética. Professora de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: tatiana.massuno@gmail.com.

Introdução

A ideia de neurodiversidade começou a circular no fim da década de 1990. Surgiu como uma proposta alternativa à abordagem médica, que instaurou uma tradição patologizante a cognições e trajetórias de neurodesenvolvimento consideradas atípicas. Adotada academicamente pela primeira vez no Sul Global, pela socióloga australiana Judy Singer (1998), a abordagem inspira-se na noção de biodiversidade, buscando atribuir valor positivo à variação natural entre mentes que habitam este mundo.

A partir de então, questiona-se a classificação de pessoas diagnosticadas com “transtornos” do neurodesenvolvimento como “deficientes”. Alinhando-se à teoria aleijada (do inglês, teoria *crip*), que escancara a fragilidade dos paradigmas de normalidade e eficiência de corpos produtivos, os debates e estudos sobre neurodiversidade, recentemente, vêm questionando a neuronormatividade imposta pelo binarismo capacidade/deficiência.

Considerando esse debate, o presente artigo se apresenta como um passo além, uma tentativa de interlocução entre duas áreas — o pensamento ecológico e os estudos da neurodiversidade — a fim de refletirmos sobre a relação entre neurodivergência e língua estrangeira³. Busca-se, assim, entender a forma como os estudos sobre a neurodiversidade poderiam dialogar com uma ecologia sem natureza⁴, tal como o filósofo Timothy Morton (2007) propõe, quando se pensa na relação com línguas estrangeiras.

Partindo-se do pressuposto de que a época em que vivemos pede a saída da modernidade (Morton, 2013), uma coexistência, de fato, democrática implicaria abrir mão de um conceito normativo de Natureza. Mais ainda, é o sentido de agência moral baseado em uma visão sobre a racionalidade que está em jogo. Tendo em vista o acima exposto, busca-se avaliar como duas áreas aparentemente tão distintas coincidem em suas discussões e pressupostos e podem, em conjunto, auxiliar na construção de futuros baseados na premissa da coexistência.

O que se entende por pensamento ecológico?

O pensamento ecológico é como um vírus que infecta todas as outras áreas de pensamento, não se resumindo meramente a questões referentes ao aquecimento global ou à

³ É importante ressaltar que o termo ‘língua estrangeira’ foi escolhido apenas para fins de construção de metáfora, não possuindo uma conotação hierarquizante. Dessa forma, no presente artigo, língua estrangeira seria o mesmo que língua adicional, não trazendo, assim, um juízo de valor.

⁴ O filósofo Timothy Morton, em seus livros e artigos, advoga a necessidade de abrir mão de uma concepção de Natureza (com letra inicial maiúscula para destacar a normatividade do conceito) para se pensar ecologicamente. Entende, assim, que conceber uma separação e distância entre humanos e natureza, tal como desenvolvida na construção moderna de pensamento, de Descartes a Heidegger, é incoerente com o momento atual no qual se faz necessária uma coexistência, de fato, democrática. Tal questão será desenvolvida ao longo do artigo.

reciclagem. Também não é circunscrito às relações entre humanos e não humanos. Engloba afetos como amor e compaixão, diz respeito à saúde mental (depressão e psicose), possui relação com o capitalismo e suas ruínas, com o mundo após o capitalismo; tem relação com o conceito de tempo e espaço e com o encantamento, arrebatamento, ceticismo, assim como com a dúvida. Engloba igualmente questões de raça, gênero e sexualidade. O pensamento ecológico, assim, seguindo a intuição de Timothy Morton, tem a ver com várias instâncias, sendo elas consideradas normalmente ecológicas. Refere-se, resumidamente, à coexistência. (Morton, 2010).

Ecológico aqui não é sinônimo de ambiental, já que aquilo que é ecológico está sempre a vir, no futuro. Nesse sentido, de algo que vem depois, o ecológico supera o ambiental, ao abrir mão de um conceito de natureza. Aquilo que é ecológico vai além do *self*, da subjetividade, além de conceitos tais como natureza e espécie, está para além da ideia de sobrevivência, destino, ser, ou até mesmo essência. Equiparar o pensamento ecológico a um vírus significa que tal como uma das menores formas de existência (Seria um vírus um ser? Estaria vivo?), tal pensamento resiste, sempre existiu. Um vírus, mesmo que invisível, mesmo que uma vida não vida (melhor manter o paradoxo em suspensão, enquanto paradoxo), infecta seres, afeta vidas, mobiliza esforços e altera estruturas. Mas como não vimos esse vírus, chamado aqui pensamento ecológico antes?

Talvez a resposta resida na estrutura da sociedade moderna, que além de destruir ecossistemas, espécies e o clima global, destruiu igualmente o pensamento (Morton, 2010). O conceito de natureza, modernamente concebido, conteve o pensamento por um tempo. Delimitou o que poderia ou não ser pensado, analisado. A natureza era esse lá fora, um recurso reificado, algo lá a distância, que serviria para apaziguar os ânimos e a correria dos que viviam na cidade. De tempos em tempos, o homem moderno procurava a natureza, os ares frescos, o aroma de flores do campo. Essa natureza prístina, intocada, um pano de fundo regenerável, serviu para os nossos sonhos de consumo ilimitado e demarcou formas de pensar. Pensamos tendo como pano de fundo uma natureza controlada, moderada, e por que não dizer falaciosa? Tal conceito, entretanto, em tempos de catástrofe ecológica é posto em xeque. Um tsunami está longe de representar uma natureza moderada, muito menos uma esfera na qual o homem (enquanto espécie) pode exercer o seu controle. Pensar ecologicamente, assim, na medida em que deve incluir todas as formas possíveis de convivermos, é, em seu nível mais profundo, sobre coexistências. Dessa forma, o conteúdo do pensamento importa tanto quanto a forma do pensamento. Não é somente pensar sobre reciclagem e sobre a relevância de uma dieta livre de

carne para diminuição dos gases de efeito estufa, é também sobre como se pensa. Lembrando o que foi dito anteriormente: a sociedade moderna também danificou o pensamento, juntamente com o clima global.

Uma ressalva faz-se aqui necessária: o pensamento ecológico, de acordo com Morton, é moderno e não pré-moderno. O filósofo faz esse alerta para evitarmos recuperar um pensamento pré-moderno prístino, genuinamente ecológico. Assim como não existiria uma natureza prístina, não há um pensamento ecológico prístino. Eis o paradoxo de nossa época: é apenas no momento em que vivemos os efeitos da catástrofe ambiental, é que um pensamento ecológico pode emergir. É só quando um modo de vida se torna global (aqui entendemos o capitalismo) é que é possível desenvolver um pensamento ecológico.

Se pensar ecologicamente é ser consciente da interconectividade de tudo, ou seja, de como os humanos estão conectados a outros seres: animais, vegetais, minerais; isso implica imaginar como seria um encontro realmente democrático entre seres, de fato, iguais. Ao pensar ecologicamente nos deparamos com seres que não são necessariamente “naturais”. Mas, na verdade, não há surpresa alguma nesse fato, é só lembrarmos-nos de Darwin, como diz Morton, já que aquilo que chamamos de natureza nada mais é que uma sequência de mutações não naturais e eventos catastróficos (Morton, 2010). A natureza apresentada por Darwin é estranha e misteriosa e não fechada em um sistema. Evitando a ideia de um sistema fechado que poderia ser concebido enquanto meio-ambiente, Morton propõe a ideia de *mesh* (malha, rede) — algo sem centro e sem borda. Os seres estariam interconectados por uma *mesh*. A possibilidade de hierarquização está aqui de antemão impossibilitada. A ética do pensamento ecológico implica considerar seres (todos!) como pessoas mesmo que não o sejam (Morton, 2010). Afinal, como ter certeza de que não são?

Aquilo que entendemos enquanto pensamento ecológico visa a romper com os binarismos que dão forma à modernidade. Tais categorias, identifica Morton, remontam ao dualismo cartesiano no qual haveria um intelecto (humano) e uma alma em oposição a um universo (não humano) de matéria. Tal postura não seria muito distante da kantiana, para quem as coisas existem, mas não são “reais” até que algum juiz (humano) — no caso de Kant, este é o sujeito transcendental, mas versões posteriores incluíam Espírito (Hegel), relações econômicas humanas (Marx) e vontade (Nietzsche) ou Dasein (o ‘ser-aí’ de Heidegger) — correlaciona-se com as coisas ou as observa ou trabalha com elas de alguma forma (Morton, 2016).

Em outras palavras, as categorias do pensamento filosófico ocidental baseiam-se, seguindo ainda o pensamento de Timothy Morton, na clara separação entre humanos e não humanos. Mais ainda, em uma separação que estabelece hierarquias. Tal separação cartesiana, a princípio, possui outras implicações.

René Descartes constata o *cogito* em sua busca por uma certeza indubitável. Seu “Penso, logo, existo” implica tal certeza: não posso duvidar de que penso. E, se penso, conseqüentemente, existo. Com seu método para bem conduzir a razão, Descartes chega a uma certeza indubitável, que fundamentaria todo o conhecimento.

Ramón Grosfoguel, entretanto, alerta para a secularização dos atributos do Deus cristão, no pensamento cartesiano. A partir de Descartes, o conhecimento passa a se fundamentar, neste “novo eu”, cuja visão pode ser equiparada ao “olho de Deus”. Tal equivalência seria baseada em dois argumentos – um ontológico e outro epistemológico. Ontologicamente, diz respeito à bipartição corpo/mente. A mente, cuja substância seria distinta da do corpo, não estaria a esse condicionada. Em termos epistemológicos, refere-se ao método de busca pelo conhecimento, ou seja, o solipsismo. O conhecimento é, assim, obtido através de um monólogo interior de uma mente desencarnada, não subjugada ao corpo:

Sem o solipsismo epistêmico, o “Eu” estaria situado nas relações sociais particulares, em contextos históricos e sociais concretos e, então, não haveria uma produção de conhecimento monológica, deslocada de lugar e antissocial. Se o conhecimento é produzido nas relações sociais particulares, ou seja, dentro de uma sociedade particular, então não se pode argumentar que o “Eu” humano pode produzir conhecimento equivalente à visão do “olho de Deus”. (Grosfoguel, 2016, p. 29)

O *cogito* cartesiano, em sua tentativa de chegar a uma certeza indubitável, não é capaz de comprovar nem a existência do mundo e nem a de outras mentes. Apesar de comprovar a existência do indivíduo, daquele que pensa, tal prova não se expande ao mundo e aos outros. O conhecimento obtido por esse sujeito, no entanto, provém de um incondicionado, de um não lugar. Enrique Dussel situa tal comprovação aparentemente neutra. A busca cartesiana foi precedida por 150 anos de conquista. A arrogância de Descartes seria, assim, proveniente “da perspectiva de alguém que se pensa como centro do mundo porque já conquistou o mundo. Quem é esse ser? Segundo Dussel (2005), é o Ser imperial” (Grosfoguel, 2016, p. 31).

Fica aqui delimitado quem são aqueles que pensam. Os homens (o termo aqui é proposital!) capazes de comprovar suas existências através do pensamento são os homens europeus. Não é difícil de perceber o estabelecimento de uma hierarquia epistemológica. O

saber europeu ocuparia uma posição hierárquica superior, já que seria equivalente à “visão de Deus”, a um saber não situado e universal. No entanto, seguindo o pensamento de Grosfoguel, a transformação do “eu conquisto” no idolátrico “eu penso” seria decorrente do racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “eu extermino”. Assim, os quatro genocídios/epistemicídios do século XVI se tornam a condição para que o “eu conquisto” se transformasse no que chama de “racismo/sexismo epistêmico” do “eu penso”. A alegada neutralidade filosófica do pensamento cartesiano, que desvincula o pensamento do corpo e das relações sociais, e busca um fundamento absoluto capaz de garantir certezas, estabelece as bases para um tipo de filosofia cuja base sócio-histórica remonta à dominação de outros povos e territórios.

Grosfoguel e Morton não são os únicos a remontarem a violência ontológica e epistemológica da modernidade à bipartição cartesiana, uma vez que tal movimento, a constatação do *cogito*, acaba por fundamentar outras bipartições. De acordo com o pensamento ecofeminista de Val Plumwood, por exemplo, a cultura ocidental ganharia representação no que chamaria de Modelo Mestre. Plumwood, em *In Feminism and the Mastery of Nature*, descreve a organização binária do pensamento ocidental, que se constitui em termos excludentes e de oposição. Um dos termos é, dentro de tal estrutura, considerado hierarquicamente superior. Os elementos chave seriam: cultura/natureza; razão/natureza; masculino/feminino; mente/corpo (natureza); humano/natureza; produção/reprodução (natureza); sujeito/objeto (Gaard, 2011) etc. Assim, a cultura estaria hierarquicamente acima da natureza, assim com a razão seria superior à natureza. Os termos considerados inferiores estariam cada vez mais próximos da natureza e seriam destituídos de agência. Os agentes morais estariam no âmbito da razão, da cultura, da mente, do masculino e do humano, por exemplo. Uma mulher, por outro lado, por estar mais próxima da natureza não seria considerada uma agente, pelo menos não nos termos kantianos. Uma criança também não. Percebemos no esquema trazido por Plumwood como mente e razão são instâncias que garantem superioridade, marcadores daqueles capazes de se tornarem agentes e dominar aquilo considerado hierarquicamente menor. Assim, o homem racional estaria acima da natureza, das mulheres, dos animais, do corpo etc. Assim, o homem racional seria um sujeito subjungando objetos. Ou melhor, seria um hipersujeito transformando tudo em recurso.

Morton e Boyer teorizam sobre uma nova subjetividade que emerge em tempos de catástrofe climática. Os autores, a fim de contrastar com o conceito de hipersubjetividade, criam a ideia de hipossujeitos. A hipersubjetividade teria alavancado a catástrofe climática em curso. Se os hipersujeitos seriam tipicamente, mas não exclusivamente, brancos, masculinos, do norte,

modernos em todos os sentidos, utilizando a razão e a tecnologia como instrumentos para realizar coisas, controlando e comandando; os hipossujeitos, em oposição:

Hyposubjects are necessarily feminist, antiracist, colorful, queer, ecological, transhuman and intrahuman. They do not recognize the rule of androleukoheteropetromodernity and the apex species behavior it epitomizes and reinforces. (Morton; Boyer, 2021, p. 15).

Os autores compreendem que os hipossujeitos seriam os nativos do Antropoceno. Eles não buscam ou fingem ter conhecimento e linguagem absolutos e menos ainda poder. Eles, por outro lado, brincam, se importam, se adaptam, riem, se machucam. Seriam adeptos da bricolagem e ocupariam fendas e cavidades, trabalhando com restos, resquícios, expurgos (Morton; Boyer, 2021). Os autores não buscam esgotar um conceito de hipossujeito, apenas caracterizar um tipo de subjetividade que parece emergir: uma forma de habitar o mundo que respeite a fissura fundamental dos objetos, entre aparência e essência. Uma subjetividade que respeite a agência dos humanos e não humanos. Os hipossujeitos caracterizariam uma ética ecológica na qual se pressupõe de antemão que todos são pessoas, até os não humanos. Na contramão da modernidade e seu processo de desumanização de alguns povos e animais, a ética ecológica, por não conceber hierarquizações e sim coexistências, garantiria, humanidade a tudo. Nesse sentido, não haveria capacidade que pudesse distinguir um animal de um humano, por exemplo. Mesmo a distinção mais óbvia, a inteligência, pode ser contestada. Pensemos em uma afirmação bastante comum: humanos seriam seres inteligentes, enquanto animais não seriam. Isso significa que não há inteligência em um fungo?

Derrick Jensen enquadra tal afirmação dentro da esfera da dita supremacia humana e rebate da seguinte forma: “fungi can be seen as huge neurological networks.” (Jensen, 2016, p. 40) Tal frase sucede a descrição de uma resposta de Paul Stamets ao escritor, na qual descreve como o micélio conecta diferentes partes da floresta, transferindo nutrientes de árvores que possuem nutrientes extras para outras que deles necessitam. O micélio é descrito como quem toma conta da saúde da floresta, entendendo que a saúde da biodiversidade de um ecossistema contribui para a sobrevivência da população de fungos. Os fungos, portanto, aprenderam através da evolução que a biodiversidade e a resiliência dos ecossistemas beneficiam a todos e não a apenas alguns. Conceder inteligência apenas aos humanos (a alguns!) exemplifica aquilo que chama de supremacia humana e, conseqüentemente, conecta tal postura humana à transformação de todo o resto em recurso: “This is why the world is being murdered” (Jensen, 2016, p. 23). Aquilo que não é humano e é desprovido de inteligência se torna mero recurso.

Haveria um espectro de inteligência?

O questionamento acerca da inteligência de um fungo se dá a partir da tomada de um tipo de inteligência humana como referência hierarquizada, superior, sob uma perspectiva verticalizada de evolução. As ideias cartesianas contribuíram para essa supremacia humana ao negar a existência de mente animal (equivalente às máquinas) e atribuir ao aspecto criativo da linguagem humana a distinção entre humanos e não humanos. Sobre esse debate, vale destacar a reflexão de Chomsky, ainda na década de 1980, acerca da ordenação dos organismos com base na inteligência:

Os organismos não estão ordenados ao longo de um espectro, com alguns 'mais inteligentes' que outros, simplesmente capazes de resolver problemas mais complexos. Antes, diferem no conjunto de problemas que podem enfrentar e que podem resolver. Certa espécie de vespas, ou um pombo, estão prontos para encontrar o caminho para sua casa; um ser humano não está pronto da mesma forma, e não pode realizar facilmente ou em absoluto tarefas similares. Não é que uma vespa ou um pombo sejam “mais inteligentes” que um ser humano, é que diferem em suas capacidades biologicamente determinadas. Além disso, não há um “sentido absoluto”, claro, em que os problemas sejam fáceis ou difíceis. (Chomsky, 2018, p. 171)

Não havendo espectro de mais ou menos inteligentes entre os organismos, haveria margem, nesse quesito, para vê-los como 'pessoas', no sentido de Morton. Assim como não cabe pensar em espectro de inteligência entre organismos, também não cabe entre humanos, nem mesmo dentro do espectro do autismo. Nesse mesmo texto, Chomsky desmonta a dualidade cartesiana entre mente e corpo, devido à ausência de definição do que seria um corpo, aponta a intolerância de humanos em relação à realização de experimentos em comparação às investigações sobre a mente de não humanos e discute o problema de Descartes acerca do aspecto criativo da linguagem, que seria o diferencial entre humanos e animais/máquinas.

Retoma-se, assim, a partir da linguagem, a ideia de hierarquização dos seres debatida na primeira seção. Numa direção semelhante à ideia de *mesh*, sem centro nem borda, de Morton (2010), Deleuze e Guattari defendem o múltiplo puro sem referência a um qualquer *um*, representando a multiplicidade inerente aos sistemas, como um rizoma.

Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21)

Assim, haveria uma oposição a uma visão arbórea linear verticalizada e à lógica binária que, segundo os filósofos, estaria entranhada também na Linguística, na gramaticalidade de Chomsky, criticando a lógica de construção de frases gramaticalmente corretas centradas em S (sentença), que seria "um marcador de poder antes de ser um marcador sintático"⁵ (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). Logo, seria um pensamento que silenciaria a multiplicidade. Embora comumente as críticas a vertentes formalistas da Linguística recaiam sobre seu alto grau de abstração na análise das realizações linguísticas, para eles, ao contrário, esses modelos linguísticos não seriam abstratos o bastante para representar a conexão de uma língua com agenciamentos coletivos e toda uma micropolítica do campo social.

Esse debate sobre o pressuposto da multiplicidade e da universalidade como princípio de modelos linguísticos vem à tona quando se considera o autismo. As práticas de linguagem e comunicação são o principal critério de diagnóstico do transtorno do espectro do autismo (TEA). Conforme o CID-11 (2023):

O TEA é caracterizado por *déficits* persistentes na habilidade de iniciar ou sustentar interação ou comunicação *social recíproca*, e por uma gama de padrões de comportamentos restritos, repetitivos e inflexíveis, interesses ou atividades que são claramente *atípicas* ou *excessivas* para o contexto etário e *sociocultural* do indivíduo. (CID-11, 2023, tradução e destaques nossos)

A relevância dos aspectos sociais nessa descrição do TEA revela como o diagnóstico é fechado a partir de uma comparação das práticas linguísticas com base em um padrão do que seria socialmente aceito dentro da multiplicidade inerente a organizações sociais. O que patologiza, por exemplo, interesses como claramente atípicos ou excessivos para o contexto sociocultural? Se um comportamento é aceito em uma outra cultura, mas não naquela em que o sujeito está inserido, isso é suficiente para considerá-lo patológico?

No Japão e outros países do leste da Ásia, por exemplo, a intermitência ou ausência de contato visual não é um bom critério diagnóstico para autismo, pois um indivíduo que mantenha contato visual pode ser percebido como irritado, inacessível ou desagradável, diferentemente do valor positivo comumente atribuído por neurotípicos ocidentais (Bercovici, 2023). Por outro

⁵ A primeira edição de *Mil Platôs* foi publicada em 1995, período em que se iniciava o debate do Programa Minimalista de Chomsky. Logo, a referência à sentença S retoma os escritos iniciais em *Estruturas Sintáticas*, de 1957. A partir dos anos 2000, o linguista foi se afastando de uma descrição da linguagem sob uma perspectiva representacional para focalizar uma perspectiva derivacional, em que os fenômenos *merge* (concatenação) e *move* (movimento), a partir dos limites da memória, com base na simplicidade, explicariam o processamento linguístico.

lado, nos Estados Unidos, crianças de cor com TEA são mais propensas a receber diagnóstico tardiamente (Valicenti-McDermott et al, 2012) ou a receber um diagnóstico inicial equivocado, como TDAH, transtorno de conduta ou transtorno de adaptação (Mandell; Ittenbach; Levy, 2007), pois sintomas do TEA são atribuídos a estereótipos raciais de problemas comportamentais em crianças de cor (Wiggins *et al.*, 2020).

Esses questionamentos parecem levar à discussão de Quijano (2005, p. 127) sobre evolucionismo e dualismo, em que se afirma que o padrão de poder baseado na colonialidade implica também "um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo". Assim como a América é fundada nos elementos do eurocentrismo de evolucionismo linear, unidirecional, e de naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça, a existência do diagnóstico de TEA tem como condição *sine qua non* um entendimento de codificação marcada pela inferioridade. Mantém-se, portanto, a lógica clínica que guiou Asperger, nazista e eugênica, ao continuar marcada por uma visão sobre déficits, atipicidades e excessos, pela comparação com um outro superior idealizado, sem que se considere haver ou não um possível sofrimento individual gerado por experiências cognitivo-sensoriais desgastantes (cf. Hughes, 2020).

Até hoje não se identificaram fatores etiológicos que justifiquem a classificação do autismo como doença, sendo, por isso, considerado um "transtorno", condição de ordem psicológica ou mental. Conforme a descrição do TEA revela, na verdade, o diagnóstico de neurodivergência descreve mente-corpos considerados não colonizáveis/zados. Essa não aderência ou submissão a marcadores de poder linguístico ou social é classificada como "déficit". Essa codificação em não autista, autista e seus três níveis de suporte parece dialogar com o que Quijano (2005, p. 117) chama de colonialidade do poder racial que surgiu com a emergência do novo/diferente representado pela América: uma "codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma *supostamente distinta estrutura biológica* que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros".

Em outras palavras, cria-se uma hierarquia verticalizada sobre os padrões cognitivos. Nessa hierarquia, neurotípicos seriam a raça biologicamente evoluída e neurodivergentes seriam os sujeitos com estrutura biológica naturalmente inferior, no caso dos autistas, mais especificamente, numa escala de superioridade de 1 a 3, antes considerados graus de comprometimento e, atualmente, níveis de suporte, numa tentativa de se afastar da evidente visão hierarquizante até mesmo dentro do espectro.

Esses debates classificatórios de seres também permeiam a Biologia. Na taxonomia, os vírus representam um desafio. Por sua estrutura rudimentar e sua dependência metabólica de uma outra célula, não atenderiam aos critérios estabelecidos para serem considerados seres vivos. Entretanto, recentemente, a espécie humana precisou modificar totalmente seu viver por dois anos pandêmicos até compreender minimamente a inteligência desse ser. Da mesma forma que se questiona a suficiência do vírus para ser considerado ser vivo, a classificação da inteligência linguística de autistas considera uma lógica específica, que, nos manuais diagnósticos, vem sempre marcada por um critério de superioridade/inferioridade.

No caso do TEA, esclarece-se que há diferentes manifestações do espectro, de modo que não existe uma correlação necessária entre autismo e deficiência intelectual, frequentemente realizada antes da mudança na taxonomia do transtorno, que passou a abarcar a antiga Síndrome de Asperger. Na verdade, dados clínicos e epidemiológicos da Inglaterra e da Alemanha sobre a distribuição do Quociente de Inteligência (QI) revelam que, nos últimos cinquenta anos, o número de indivíduos autistas com deficiência intelectual caiu de uma média de 70 a 50% para uma média de 30% (Wolff *et al.*, 2022). Desse modo, haveria uma incidência média de $\frac{2}{3}$ da população autista com inteligência igual ou superior a 80, com prevalência de QI superior a 115 em 40% da população autista. Logo, o laudo de TEA, de acordo com o CID-11, pode prever ser acompanhado ou não pela desordem do desenvolvimento intelectual (DI) ou por altas habilidades e superdotação (AH/SD).

Todavia, novamente, questiona-se: qual concepção de inteligência é julgada ou não como inferior e com base em que parâmetro? E, ainda, retomam-se as palavras de Chomsky sobre correlação entre raça e QI, estendendo-o para a suposta correlação entre perfil cognitivo (normalmente separados entre neurotípico e neurodivergente) e QI:

Dispensável será dizer que as pessoas diferem nas qualidades biologicamente determinadas. O mundo seria horrível se não fosse assim. Entretanto, descobrir uma correlação entre algumas destas qualidades carece de interesse científico e de significação social, salvo para os racistas, sexistas e os demais. (Chomsky, 2018, p. 183)

Dentre esses "demais" interessados em correlacionar inteligência a perfis cognitivos, incluímos, ao lado dos racistas e sexistas, os capacitistas, que, em vez de presumir competência, assumem uma deficiência da pessoa como um construto homogêneo classificador de toda sua existência. Todavia, neste artigo, interessa-nos apontar como nesse processo de julgamento da

potência intelectual dos seres, ainda sob influência da lógica cartesiana, a linguagem é assumida como evidência de racionalidade, humanidade e, portanto, de superioridade.

Nesse ponto, é importante destacar que a avaliação neuropsicológica do QI depende, em grande parte, da obediência a comandos verbais para cumprir tarefas incomuns que dependem do uso da linguagem para compreensão, repetições e explicações. Como se sabe, o diagnóstico de autismo está condicionado à presença de determinados traços relacionados à comunicação. Logo, o que os dados de que 30% dos autistas ingleses e alemães possuem deficiência intelectual representam exatamente?

Essas avaliações de QI nasceram como demanda do sistema educacional, com o interesse do governo francês de identificar estudantes que viriam a necessitar de assistência educacional especial. Para tanto, o psicólogo francês Alfred Binet, com seu colega Theodore Simon, desenvolveu questões que avaliavam áreas não comumente avaliadas na escola, mas que seriam capazes de prever o sucesso escolar dos estudantes, como atenção, memória e habilidade de resolver problemas (Cherry, 2023). Portanto, a ideia de QI surgiu nos primeiros anos do século XX, na Europa, no bojo de uma política escolar segregacionista, a fim de taxar os estudantes como capazes ou não de responder à escolarização formal. Aqueles que se saíam mal no teste seriam encaminhados para classes especiais, pois teriam recebido a sentença de que não atenderiam ao funcionamento da instituição escolar tradicional que valorizava (e ainda valoriza) processos cognitivos bastante específicos e restritos.

Embora o próprio Binet já defendesse que a inteligência era um conceito muito amplo para ser quantificado por um número, o uso de testes classificatórios para crianças em idade escolar é até hoje comum em países do Norte Global. No Brasil, é considerado a metodologia padrão-ouro durante o processo de avaliação neuropsicológica de uma suspeita de neurodivergência, como de TEA, TDAH, AH/SD ou DI.

As Escalas de Inteligência Wechsler, por exemplo, que ainda hoje são amplamente utilizadas para aferir o QI, tiveram sua primeira bateria de testes padronizada em 1939. Inicialmente, para padronização do QI médio, avaliou-se e comparou-se o desempenho de uma população estadunidense 100% branca, sendo revisada pelo próprio psicólogo em 1983, antes de morrer, incluindo 10% de não brancos, o que até hoje suscita críticas de enviesamento étnico (Britannica, 2024).

Os testes valorizam o desempenho em quatro grandes áreas de inteligência: compreensão verbal, organização perceptual, memória de trabalho e velocidade de processamento. No entanto, o papel da linguagem nessas avaliações é imprescindível não só na

área referente à compreensão verbal, já que as respostas são pontuadas a partir de critérios que prejudicam pessoas autistas não verbais, com engajamento comunicativo ou proficiência oral atípicos. Toma-se, portanto, a linguagem como aparato para acessar a inteligência e, mais do que isso, toma-se a linguagem como reflexo da inteligência.

Mais uma vez, o Japão ilustra um curioso caso a esse respeito. Recentemente, famílias brasileiras imigrantes começaram a denunciar ao Consulado o alto percentual de diagnóstico de autismo em crianças brasileiras (Tobace, 2016). Os pais acreditam que a confusão estaria relacionada à adaptação linguístico-cultural das crianças. Por ainda não entenderem perfeitamente o idioma e a cultura japonesa, acabariam não respondendo adequadamente aos comandos do profissional durante a avaliação neuropsicológica. Como resultado, a escola as classifica como autistas e encaminha para classes especiais.

Historicamente, no Norte Global, crianças bilíngues foram julgadas como inferiores por terem o rendimento escolar prejudicado devido a questões linguísticas⁶. Essa concepção equivocada gerou a explosão de estudos sobre bilinguismo nas décadas de 1970–80 que acabaram, por fim, ressaltando que haveria, na verdade, uma vantagem cognitiva bilíngue (Bialystok, 2015). Todavia, atualmente, fugindo dessa visão hierarquizante, vêm se identificando que as funções cognitivas de bilíngues têm um funcionamento distinto quanto à atenção, controle inibitório, aprendizagem de vocabulário e processamento sintático. Esse desempenho distinto do que é considerado padrão em relação às funções executivas também é o que determina um diagnóstico de neurodivergência.

Curiosamente, os autistas — que recebem seu diagnóstico exatamente por terem seu uso funcional da linguagem considerado atípico — apresentam, não raramente, casos de hiperlexia e fixação pelo aprendizado de línguas estrangeiras. Michael Erard, por exemplo, em seu livro *Babel No More*, de 2012, afirma ser mais do que aleatório o fato de hiperpolíglotas ao redor do mundo serem homens canhotos LGBT no espectro autista, como é o emblemático caso de Daniel Tammet⁷.

O estudo de língua estrangeira e o TEA

Faltam estudos formais sobre políglotismo, assim como sobre a aprendizagem de língua estrangeira por neurodivergentes. Porém, de fato, estudos envolvendo autistas *savants* relacionados a políglotismo permearam a literatura linguística da década de 1990, como o de

⁶ O mesmo pode ser dito acerca da comunidade surda.

⁷ Essa afirmação recebeu críticas de mulheres hiperpolíglotas, acerca do apagamento de gênero e raça.

O'Connor e colegas (1994), analisando o perfil de Christopher, para análise de possíveis dicotomias entre linguagem e outros módulos cognitivos, já que ele teria sido internado por sua incapacidade de realizar de forma independente atividades da vida diária.

É interessante, então, uma análise dessas relações múltiplas com a linguagem a partir da famosa associação de Leibniz⁸, de que as línguas são o melhor espelho do espírito/mente humano/a, com a noção cartesiana de que a característica distintiva dos humanos é a linguagem. Então, se a relação com a linguagem é distinta, como no caso dos bilíngues, cria-se uma subcategoria de humanidade? O que a ausência de linguagem aparente em autistas não verbais refletiria sobre sua mente? Se não há linguagem (conforme um padrão específico), não há mente? Se um indivíduo humano não exibe linguagem, ele é um sub-humano? Esse falso silogismo se baseia na confusão entre linguagem e inteligência, sendo estendida para questionamentos sobre humanidade e hierarquização de existências.

Em resistência à ocupação de um lócus de enunciação historicamente subalternizado, autistas, comumente, aderem à camuflagem social. A camuflagem, também chamada de crípse (do latim-grego, ocultar) na Ecologia, é uma poderosa tática evolucionária de sobrevivência para evitar sua detecção por parte de um predador. Embora certo nível de camuflagem seja inerente à interação humana, a camuflagem social é um dos critérios de avaliação de autismo em adultos, que recorrem a muitas camadas de compensação, assimilação e *masking*, levando-os a um processo diário de desgaste emocional, cognitivo e, por consequência, físico (Embrace Autism, 2024).

Moynagh Sullivan (2024) afirma que esse processo de camuflagem estaria relacionado ao *code-switching* racial e cultural, em que normas socioculturais são refletidas para evitar consequências adversas. Logo, a camuflagem social seria ainda mais custosa para pessoas não brancas. O uso da terminologia de *code-switching* é bastante interessante, já que é um processo cognitivo exigido constantemente de pessoas bilíngues, que acabam também resultando em um funcionamento executivo atípico, conforme já mencionado.

Se as funções executivas de pessoas neurodivergentes, bilíngues e não brancas têm desempenho diferentes da norma, ousamos propor que a prática de linguagem com uma língua outra, estrangeira, é capaz de gerar um espaço-tempo alternativo em que o padrão cognitivo tido como referência muda de centro. Mais do que isso, rompe-se com a centralidade e suas bordas, criando-se uma rede, um *mesh* entre hipossujeitos. Esse espaço-tempo estrangeiro,

⁸ No original, "*les langues sont le meilleur miroir de l'esprit humain*"), sabendo-se que espírito era o termo utilizado para representar a mente.

estranho, seria, por natureza, rizomático, não homogeneizante, já que dá margem para um rompimento das expectativas pré-estabelecidas e preconceituosas sobre seu lócus de enunciação, especialmente por parte do interlocutor que adere a categorias cognitivas capacitistas.

O impacto de uma mudança no padrão de normatividade pode ser imensurável do ponto de vista da identificação social. A naturalização da multiplicidade, em lugar da diversidade, para além de alterar a norma, levaria à não normatividade como ponto inicial, "afastando-se de normas, racionalidade e homogeneidade como estrutura orientadora das atividades epistemológicas, comunicativas e sociais", conforme propõe Canagarajah (2022, p. 13) para a construção de uma linguística aleijada (*crip*) decolonial.

Talvez por isso, Digard e colegas (2020) identificaram, em jovens adultos autistas, uma correlação positiva entre satisfação com a vida social e a quantidade de línguas conhecidas. Dentre os respondentes da pesquisa que conheciam três línguas, quanto maior a proficiência na terceira língua, maior a satisfação com suas vidas sociais. Seria o contato com práticas de *code switching* linguístico responsável por uma resignificação, no sentido de liberação, do processo diário de camuflagem social? É possível que a vivência com uma nova relação com a linguagem, a partir de uma língua estrangeira, que é estranha a neurotípicos e a neurodivergentes, naturalize a sensação de estranhamento enfrentada diariamente pelos considerados divergentes.

Há poucas investigações acerca dessas relações com a língua estrangeira, mas a pesquisa de Caldwell-Harris (2022), uma das poucas que respeita o agenciamento de pessoas autistas, em vez de simplesmente julgar sua competência ou incompetência em determinadas tarefas, suscita reflexões interessantes. Com base na análise de postagens em blogs autistas e não autistas escritas em inglês, francês, alemão e espanhol, ela observou que a alta motivação de autistas para estudar línguas estaria relacionada a seu prazer por sistematização e extração de padrões — um dos típicos talentos autistas —, como um *hobby*, e não por um interesse em se comunicar. Em comparação a não autistas, essa motivação diferenciada seria um padrão específico.

A autora também cita um estudo islandês de Ralston (2016 *apud* Caldwell-Harris (2022)), em que adolescentes autistas preferiam usar o inglês ao islandês, que era a língua majoritária do país. A motivação para essa preferência seria - além do envolvimento com a cultura da internet - o fato de se sentirem inferiores aos outros quando falavam islandês, por

receberem mais correções (em relação, por exemplo, à intonação incorreta), mas serem elogiados pelo uso do inglês.

Na mesma direção, a autora constatou um padrão neurodivergente de percepção do desempenho em língua estrangeira contrastante com não autistas. Para autistas, leitura e escrita seriam suas fortalezas, devido à sua natureza *offline*, em oposição à fala e à escuta, que seriam suas fragilidades, devido à demanda por imediatismo nas respostas e ao desafio em lidar com barulhos de fundo, respectivamente. O quadro seria inverso nos relatos de não autistas.

Essa possível relação diferenciada com a língua estrangeira não pode ser ignorada pela escola, tanto em relação às práticas pedagógicas quanto em relação à avaliação das quatro competências, que sempre serão múltiplas. Esse tipo de prática pedagógica — em defesa de uma coexistência democrática — respeita a multiplicidade transcultural da atualidade, considerando as práticas de linguagem dos indivíduos, independentemente da existência de laudos. Desse modo, as práticas de ensino de língua se tornam ecológicas e decoloniais, repensando seu fazer a partir da análise, conforme propõe Menezes de Souza (2019), de quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, e os recursos disponíveis.

Considerações finais

No presente artigo, a partir de um encontro inusitado — entre pensamento ecológico e estudos da neurodiversidade —, buscamos contribuir para os estudos de ensino de língua estrangeira. Partindo-se do pressuposto de que o momento atual (a emergência climática em curso) coloca em xeque pressupostos da modernidade, dualidades que se baseiam em hierarquias; pensar ecologicamente, na linha do pensamento de Timothy Morton, pressupõe abandonar tais dualismos hierarquizantes, ir além dos binarismos, portanto. Dessa forma, a saída da modernidade implicaria novas formas de pensar, de conceber o mundo, de estar no mundo, ou seja, de coexistir.

Assim sendo, tal crítica à modernidade nos permitiu abordar a neurodiversidade a partir da lógica dos binarismos modernos que enquadram corpos e mentes na perspectiva de superioridade/inferioridade — a mesma lógica que subjogou corpos racializados, femininos, animais, vegetais e minerais. Inteligência e linguagem, enquanto marcadores de superioridade, assim conectados por filósofos modernos, enquadram os considerados autistas no campo da inferioridade, subjugando-os.

Tais associações, entre neurodivergência e inferioridade intelectual, são escrutinadas no presente estudo a fim de permitir vislumbrar uma relação possível entre TEA e o poliglotismo e a forma como a língua estrangeira pode atuar enquanto um equacionador para autistas. Muito ainda há para se discutir sobre o ensino de língua estrangeiras para neurodivergentes, principalmente no que tange a avaliações e pressupostos sobre graus de proficiência. Entretanto, defendemos que o ensino de língua estrangeira pode atuar como catalisador de coalizões emergentes entre hipossujeitos, garantindo a coexistência de multiplicidades vitais.

Referências

AUTISM & camouflaging. *Embrace Autism*, 2024. Disponível em: www.embrace-autism.com/autism-and-camouflaging/. Acesso em 26 de nov de 2024.

BERCOVICI, D. *Autistics & eye contact (it s asynchronous)*, 2023. Disponível em: <https://embrace-autism.com/autistics-and-eye-contact-its-asynchronous/>. Acesso em 11 abr. de 2024.

BIALYSTOK, E. Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives*, v. 9, n. 2, p. 117–121, 2015.

BOYER, D; MORTON, T. *Hypobjects: on becoming human*. London: Open Humanities Press, 2021.

BRITANNICA, T. Editors of Encyclopaedia (2024, January 8). David Wechsler. Encyclopedia Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/David-Wechsler-American-psychologist> . Acesso em 5 de abr. de 2024.

CANAGARAJAH, S. A Decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 44, n. 1, p. 1–21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amac042>

CALDWELL-HARRIS, C. Passionate about languages, but listening and speaking – ¡Ay, Caramba! Autistic adults discuss foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showAxaArticles?journalCode=rmmm20>. Acesso em 20 mai. 2023.

CHERRY, Kendra. Alfred Binet and the History of IQ Testing. *Verywellmind*, 2023. Disponível em: www.verywellmind.com/history-of-intelligence-testing-2795581. Acesso em 26 de nov de 2024.

CHOMSKY, N. A linguagem e os problemas do conhecimento. Trad. Giovani Pinto Lório Júnior. *O manguezal*, v. 1, n. 2, a. 2, p. 160-187, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/omanguezal/article/download/9420/7332/26809>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. v. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DESCARTES, R. *Discurso do Método/ Meditações/ Objeções e Respostas/ As paixões da alma/ Cartas*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DIGARD, B. G.; SORACE, A.; STANFIELD, A.; FLETCHER-WATSON, S. Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences. *Autism*, v. 24, n. 8, p. 2166-2177, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361320937845>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GAARD, G. Rumo ao Ecofeminismo queer. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 312, 2011.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

HUGHES, J. Does the heterogeneity of autism undermine the neurodiversity paradigm?. *Bioethics*, v. 35, p. 47–60, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/bioe.12780>.

JENSEN, D. *The myth of human supremacy*. New York: Seven Stories Press, 2016.

LEIBNIZ, G. W. *Nouveaux essais sur l'entendement humain* [1765]. Publicado por Jacques Brunschwig. Paris: Flammarion GF, 1966.

MANDELL, D; ITTENBACH R; LEVY, S et al. Disparities in diagnoses received prior to a diagnosis of autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, v. 37, p. 1795–1802, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244–258.

MENEZES DE SOUZA, L.; HASHIGUTI, S. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 1-262, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 4 mar. de 2024.

MORTON, T. *Ecology without nature: rethinking environmental aesthetics*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

MORTON, T. Frankenstein and Ecocriticism. In: *Cambridge Companion to Frankenstein*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MORTON, T. *The ecological thought*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

MORTON, T. *Realist magic: objects, ontology, causality*. Ann Arbor: Open Humanities Press, 2013.

O'CONNOR, N.; SMITH, N.; FRITH, C.; TSIMPLI, I. Neuropsychology and Linguistic Talent, *Journal of Neurolinguistics*, v. 8, p. 95–107, 1994.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 8 de abr. de 2024.

SINGER, Judy. *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum": a personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity*. Thesis (Bachelor of Arts Social Science - Honours). Faculty of Humanities and Social Science, University of Technology, Sydney, 1998

SULLIVAN, Moynagh. "That Old Shame Trick": Mothering, Trauma and Neurodiversity in Emilie Pine's *Ruth & Pen*. In: KENNEDY, Seán; VALENTE, Joseph. *Irish Shame: A Literary Reckoning*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2024. ISBN 9781399546935. Disponível em: <https://edinburghuniversitypress.com/book-irish-shame.html>. Acesso em 26 de nov de 2024.

TOBACE, Ewerthon. O que pode estar por trás do alto índice de autismo entre crianças brasileiras no Japão?. *BBC*, 2016. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/internacional-36580919. Acesso em 26 de nov de 2024.

WIGGINS, L.; DURKIN, M.; ESLER, A. et al. Disparities in Documented Diagnoses of Autism Spectrum Disorder Based on Demographic, Individual, and Service Factors. *Autism Res.*, v. 13, n. 3, p. 464–473, 2020. DOI:10.1002/aur.2255

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. Version: 2019 April. Geneva: WHO; 2019 Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 14 de abr. de 2024.

**PESSOAS COM AUTISMO SOB A ÓTICA DA
LINGUÍSTICA APLICADA DECOLONIAL**
**PEOPLE WITH AUTISM FROM THE PERSPECTIVE OF
DECOLONIAL APPLIED LINGUISTICS**

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros¹
Maria Inesila Montenegro Garcia de Oliveira²
Ruberval Franco Maciel³

RESUMO: Neste artigo, buscamos abordar a forma pela qual nossas lentes culturais, baseadas em uma matriz de poder, criam linhas abissais ao considerar o transtorno do espectro autista, sobretudo, a questão da “deficiência. Para tanto, três aspectos serão destacados - a decolonialidade, o TEA e a psicologia histórico-cultural de Vygotsky para abordar a complexidade da discussão. Enfatizamos a necessidade de uma epistemologia crítica que questione as relações de poder e promova a inclusão de perspectivas historicamente excluídas. Enfatizamos a necessidade de luta pela inclusão de pessoas com autismo, cujas vozes e experiências são frequentemente ignoradas ou desvalorizadas em discussões sobre políticas sociais, educação e empregabilidade. Abordamos, ainda, a necessidade de enfrentamento dos desafios associados ao TEA que requerem esforços coletivos, interdisciplinar e continuado, que transcenda as barreiras da patologização e abra caminhos para a plena participação e reconhecimento das pessoas com autismo em todos os espaços da vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Transtorno do Espectro Autista. Linguística Aplicada.

ABSTRACT: In this article, we seek to address the way in which our cultural lenses, based on a matrix of power, create abysmal lines when considering autism spectrum disorder, especially the issue of “disability. To this end, three aspects will be highlighted - decoloniality, ASD and Vygotsky's historical-cultural psychology to address the complexity of the discussion. We emphasize the need for a critical epistemology that questions power relations and promotes the inclusion of historically excluded perspectives. We emphasize the need to fight for the inclusion of people with autism, whose voices and experiences are often ignored or devalued in discussions about social policies, education and employability. We also address the need to face the challenges associated with ASD that require collective, interdisciplinary and continued efforts, which transcend the barriers of pathologization and open paths for the full participation and recognition of people with autism in all areas of everyday life.

KEYWORDS: Decoloniality. Autism Spectrum Disorder. Applied Linguistics.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: chaves.adri@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora dos cursos de Fonoaudiologia e Medicina da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: inesilamontenegro@gmail.com.

³ Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular dos cursos de Letras e Medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: ruberval.maciel@gmail.com.

Introdução

Manter a mente aberta é a exigência essencial do pensamento crítico. [...] fala de abertura radical, porque ficou nítido para mim, depois de anos em espaços acadêmicos que é fácil demais se apegar ao próprio ponto de vista e protegê-lo, descartando outras perspectivas [...] exige muita coragem e imaginação [...]. (bell hooks, 2021, p. 35)

A escolha da linguagem e o uso a que a linguagem é dada é central para as definições que as pessoas têm de si mesmas em relação aos seus ambientes naturais e sociais, na verdade em relação a todo o universo. (Ngugi Wa Thiongo'o 1986, p. 4)

Iniciamos este artigo apoiando-nos em bell hooks e Ngugi Wa Thiongo'o, convidando o leitor a decolonizar as mentes no que se refere ao conceito de deficiência ao abordar o transtorno do espectro autista. A autora bell hooks (2021) sugere que busquemos todas as possibilidades para descolonizar nossa mente para transgredir e transformar. Vislumbramos este texto como uma tentativa de deslocamentos teóricos a partir dos olhares com formações na linguística aplicada, na psicologia e na fonoaudiologia. Nesse sentido, consideramos esta chamada uma oportunidade para discutirmos sobre a forma pela qual nossas lentes culturais, baseadas em uma matriz de poder, criam linhas abissais ao considerar o transtorno do espectro autista, sobretudo, a questão da “deficiência”.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que influencia a percepção de mundo, a comunicação, a interação social e o processamento de informações dos indivíduos acometidos. Reconhecendo a individualidade de cada pessoa dentro deste espectro, observa-se uma diversidade de necessidades de suporte e uma gama de sinais e sintomas, apesar de certas características serem comumente compartilhadas. Este artigo busca explorar as interseções entre os conceitos da Linguística Aplicada com foco na decolonialidade, o TEA e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, problematizando sobre abordagens que se restringem às limitações do diagnóstico puramente clínico-biológico, conforme delineado pelo DSM V e que tendem a patologizar a condição sem considerar a plenitude do ser e existir autista.

Ao adotar uma perspectiva interdisciplinar, este trabalho procura transcender as abordagens tradicionais que frequentemente isolam o TEA em categorias estritamente clínicas ou patológicas. Integrando os campos da Linguística Aplicada Crítica e decolonial, da Fonoaudiologia e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, busca-se compreender o TEA

não apenas como uma condição neurológica, mas como uma experiência humana complexa, influenciada por fatores culturais, sociais e linguísticos.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A pessoa com Autismo, também conhecida com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta uma condição neurológica que afeta a maneira como percebe o mundo, comunica e interage com os outros e processa informações. Embora cada indivíduo no espectro autista seja único, existem níveis de suporte diversos e uma pluralidade de sinais e sintomas com algumas características comuns, que podem ajudar a entender melhor essa condição humana.

O DSM V aborda a temática incluindo o Espectro do Autismo no bojo dos transtornos mentais, e traz uma infinidade de sintomas, para caracterizar a pessoa por meio de sua condição. Entretanto, o que prevalece são as condições orgânicas/ biológicas pautadas nos aspectos da doença, sem contextualizar um modo de ser estar e existir, para além do transtorno.

A diversidade do espectro abrange uma ampla gama de transtornos, disfunções e limitações, diante das quais os desafios são demasiados no enfrentamento para aqueles diagnosticados com o transtorno. As áreas relacionadas a comunicação, a linguagem e a interação social são as de maior referência, podendo apresentar modos diversos de expressar e compreender emoções; linguagem corporal; mímica facial e os códigos de interações sociais. Nos padrões de comportamentos e interação social podem apresentar interesses e focos muito específicos em determinados assuntos, bem como, limitações em interagir fora do seu interesse. Há possibilidades de apresentar, por um lado, deficiência intelectual, e de outro, altas habilidades em áreas específicas, fortalecendo ainda mais, as questões vinculadas ao hiper foco, ou seja, interesses particulares e que se cristalizam de forma exacerbada.

As questões sensoriais compreendem diversas dimensões que oscilam entre hipersensibilidade ou hiposensibilidade aos estímulos do meio. Os processos de regulações neurofuncionais, podem se apresentar de forma desorganizada e desregulada, gerando respostas exacerbadas aos estímulos do meio, com relação a sons e ruídos; luminosidades; texturas, odores e sabores, interferindo na vida cotidiana e comprometendo ações simples do dia a dia. Comportamentos disruptivos e crises isoladas e/ou relacionadas a ansiedade e depressão, também, podem compor o quadro.

O tratamento é composto por uma equipe multidisciplinar que compreendem profissionais médicos, responsáveis pelo início das avaliações, levantando as hipóteses

diagnósticas, definindo o diagnóstico e prognóstico dos casos. Entretanto, existe a necessidade dos encaminhamentos para outros profissionais de saúde, que vão dar continuidade e se certificar das alterações em áreas específicas. Todavia, as condutas medicamentosas são particularidades do médico, que pode administrar da forma que achar melhor para cada caso.

Os profissionais responsáveis pela reabilitação, numa perspectiva de tratar da neurodiversidade encontrada no Espectro atuam com sessões terapêuticas e clínicas, dando suporte aos processos relacionados a funcionalidade. Essa ampla gama de profissionais compõem um mapa terapêutico singular, com atendimento psicológico, sendo a Análise do Comportamento a terapêutica mais encontrada. O fonoaudiólogo aborda a comunicação, a linguagem, a fala e os processos de letramento; a terapia ocupacional preconiza as questões sensoriais e de atividades diárias, e ainda, a necessidade de fisioterapia, quando alterações de ordem motora são encontradas, como, por exemplo, a marcha equina. O educador físico em alguns casos e o acompanhante terapêutico na grande maioria deles, dando suporte, para a dinâmica cotidiana, encerram o bloco de profissionais envolvidos em diagnósticas e tratar das desordens encontradas no Espectro do Autismo.

Na escola, diversos profissionais entre professores regentes, acompanhante de ensino especializado, professor de música, artes e o psicopedagogo, entre outros. Para o plano de ensino individualizado (PEI), temos o orientador educacional, fonoaudiólogo e psicólogo educacional. O PEI como o nome refere, sugere que há especificidades e que a educação de determinado sujeito precisa de adaptações a suas necessidades, visando uma aprendizagem efetiva. As práticas inclusivas tem o papel de entender o aluno com necessidades educacionais especiais, podendo ser temporárias e ou permanentes, dependendo de cada caso. O desenho Universal para aprendizagem, prioriza que a Educação é um direito de todos, e pode contribuir fortalecendo a caminhada, para que a inclusão seja uma realidade dentro da comunidade escolar.

Todavia, as condutas de tratamento num modelo flexneriano aportados num paradigma biológico, mecanicista e com a visão de remediar, identificam a doença e o sujeito doente, sem qualquer perspectiva de abordar a saúde da pessoa com autismo. Essa visão da doença, acaba por excluir, a perspectiva do sujeito e de seu modo de ser e existir na condição de pessoa com Autismo. Para além do bem e do mal, ter e ser autista não está em pauta, e o que mais se observa, é a busca da normatividade. (Pagliosa; Da Ros, 2008).

Os processos terapêuticos miram o controle das crises, das estereotípias; das alterações de comunicação e de comportamento, buscam uma fala funcional; de regular os

comportamentos disruptivos, projetando um modo de ser que é aceito, socialmente, e reforçado por aqueles que veem a neurodiversidade como algo que necessita ser transformada, e controlada para, finalmente, ser aceita.

As contradições desse modelo curativo, é que não fazem parte do olhar de profissionais a perspectiva da pessoa com autismo e de sua forma de existir na totalidade. Muitas vezes, falam em nome desses capacitismos, acreditando que o caminho é mesmo o de normatizar, para poder incluir. É necessário pactuar com terapeutas e educadores a importância de ampliar ações que vejam a pessoa com autismo e não apenas autistas. Nessa perspectiva de tratar do (a) doente, seguimos abafando sintomas, e sem condutas que possam agir em conjunto, com um modo de ser estar no mundo, validando a pessoa com autismo e não o autismo.

O afeto no sentido de afecção, que envolve o sentir, deve ser pauta para as práticas terapêuticas, prospectando o encontro entre terapeuta e a pessoa autista, gerando a formação do vínculo. Pensar no afeto e afecção como elementos indicativos da variação da potência de existir, aportam e acolhem de modo valioso a necessidade de nortear intervenções clínicas, que estejam observando para além de sintomas, a pessoa e suas diversas dimensões. (Brazão, 2018, p. 83).

Tratar especificidades, mas pensar na pessoa que tem sua identidade e suas características como autista e não sendo apenas autista, precisa ser pauta daqueles que estão implicados com a educação e as terapias. Num primeiro momento, fazendo o recorte para a terapia de fonoaudiologia, temos ganhos e aquisições variadas, pensando na linguagem: fala, formação frasal, a atribuição de sentidos, transformação da fala ecóica em fala funcional; a leitura entre o verbal e o não verbal, a narrativa oral e o letramento. Processos semióticos e subjetivos precisam ser vistos e trabalhados, pois há questões importantes, para serem discutidas e compreendidas. A linguagem com seus símbolos e signos, media e norteia ganhos, para além da articulação expressa pela fala. Isso significa que a linguagem é a ponte para que haja uma interação social melhor.

Por meio da narrativa oral é possível fortalecer o discurso e níveis narrativos diversos podem ser observados, indo de descrição a narrativa bem elaborada (Montenegro, 2022). Essa evolução de descrição a narrativa bem elaborada, compreende o desenvolvimento típico, e também é visto quando pessoas com autismo melhoram os seus relatos. A comunicação compreendida entre o não verbal e o verbal promove um limbo, entre aquilo que vamos ter referente a linguagem e a fala. Sendo que a perspectiva de ser verbal, amplia de modo significativo a possibilidade da pessoa com autismo, pois assegura por meio da linguagem,

prosperar em várias instâncias de seu neurodesenvolvimento, tanto isso procede, como é um marcador de sinal de suporte de nível 1. O qual implica em pessoal com autismo “leve”. Evidenciando que a linguagem, fala e comunicação propiciam um andaime para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Os processos semânticos e pragmáticos buscam a competência comunicativa, preconizando trocas dialógicas válidas. Aspectos de narrativa em que o autor empresta voz ao ato de narrar, sendo protagonista de sua comunicação, atribuído sentidos diversos a sua condição de ser estar no mundo. Bem como, a presença da linguagem figurada de difícil entendimento, por parte da pessoa com autismo, por prever elementos subjetivos.

Tais aspectos necessitam ser tratados com a mesma objetividade da fala com melhoria do ato articulatório, porém quando sintomas são vistos com a perspectiva de controle e de transformação, aspectos subjetivos, talvez nem sejam elencados na pauta da intervenção clínica. O fato de o sujeito com autismo apresentar dificuldades com a linguagem figurada e por consequência, limitações e restrições referentes aos aspectos de duplo sentido e compreensão metafórica, não significa que tais elementos sejam excluídos da prática clínica, bem como, nada garante que não surjam questões referentes ao mesmo, ao longo da trajetória do desenvolvimento e do cuidar (Mousinho *et. al.*, 2008).

A potência do afeto deve ser vista como pertencente a intervenção clínica no manejo do cuidar e do tratar, numa perspectiva dialógica entre aquele que ensina e aquele que aprende, na troca constante entre aprender e ensinar, visível nos mais diversos cenários terapêuticos. Quando os processos terapêuticos que preconizam mudanças de comportamentos e controle de uma determinada forma de ser estar no mundo, negligenciam questões do sujeito, que é exatamente, quem lida com a dimensão de sua condição, rompemos a essência de uma intervenção cujo benefício, é a pessoa autista, aquela que necessita está viva e atuante em suas práticas terapêuticas, indicando o caminho junto a equipe e os familiares, na construção de sua trajetória e identidade de pessoa com autismo.

Afecção e afeto, para Brazão (2018), são indissociáveis ligados ao corpo e aos fenômenos do cotidiano, portanto, se fazem presente nas diversas maneiras de ser estar no mundo. O que está em jogo é a constituição do ser que traz o autismo como elemento de sua identidade, e que pode sim, acordar que para além de ser autista, ele pode também, ser estar no mundo em diferentes lugares e cenários, protagonizando sua história de vida, sem ser apontado única, e exclusivamente, pela deficiência e pela patologia. Nas palavras do psicólogo Brazão (2018):

[...] uma individualidade é caracterizada como grau de potência, definida pela variedade de relações que realiza, e pela sua capacidade de afetar e de ser afetada. Este conceito se opõe a qualquer tipo de formação que seja estática, que encerre em si um modo determinado de funcionamento. As relações que constituem uma individualidade são sempre mutáveis, devido à complexidade de sua constituição. A cada encontro uma nova expressão de sua potência pode emergir, trazendo a tona modos ainda desconhecidos de ser estar no mundo (Brazão, 2018, p. 84).

O que precisa ser explicitado na dinâmica do cuidar ao tratar da pessoa com autismo é que para além da técnica e métodos diversos, há que se pensar nos aspectos relacionais e de identidade, visando a formação do vínculo; aspectos subjetivos que embora sejam de grande complexidade, não podem ser negligenciados e nem suprimidos, dos procedimentos e métodos que envolvem o espaço clínico e educacional entre o aprender e o ensinar. Portanto, é necessário pensar que fazer e compreender para a pessoa com autismo é sem dúvida, uma das grandes necessidades. Isso gera um embate com as contradições presentes em condutas terapêuticas capacitistas e de remediação. As quais trazem pronto e delimitado o que fazer e o que deve ser tratado, nem sempre, vinculado a uma perspectiva do lugar e do desejo daquele que está na condição de ser cuidado.

Desse modo, é urgente unificar uma terminologia que preserve a possibilidade de tratar da identidade da pessoa, sem negar a existência da patologia, em uma configuração centrada na pessoa do autista. Dentro do que se nomeia Espectro do Autismo muitas características podem ser elencadas, entretanto, há singularidade na pessoa com autismo. A mediação proposta por Nicolau (2023), aponta um caminho quando sinaliza que:

Uma das formas que os autistas se identificam é ‘Autista’, em vez de ‘pessoas com autismo’. Tal ponto promove a identidade da comunidade autista, respeitando que o autismo não pode ser separado da pessoa. Todavia, a forma de identificação ‘pessoas com autismo’, segundo Gernsbacher (2017, p. 1), é uma escrita de ‘disability first language’, ou seja, coloca a ênfase no substantivo ‘com’ e em sua deficiência, e não na pessoa. E, para poder enfatizar a pessoa, poderia ser ‘person first language’, no caso, pessoa autista, dando enfoque à pessoa. A diferença entre a primeira e segunda escrita é que, na primeira, é colocada para o autista e não pelo autista, promulgado por parentes, organizações, mídia e excluindo o próprio protagonismo autista. Já o segundo reforça o protagonismo e autonomia (Nicolau, 2023, p. 75).

Essa abordagem é particularmente, relevante para o fortalecimento da comunidade de pessoas com autismo, propondo um olhar para a interação e a neurodiversidade. Faz-se necessário, fortalecer os estudos que tratam de questões particulares, como: sensoriais, de

comportamento, de linguagem, entre outras, mas sem deixar de ver a pessoa com autismo no centro, usando da técnica e dos métodos para facilitar um modo de ser estar no mundo. No entanto, é imprescindível incluir o outro no processo do cuidar, questões sociais vinculadas a comunidade e aspectos relacionados aos sentidos e as subjetividades. Entende-se que a pessoa com autismo pertence a uma determinada família, frequenta escola, igreja, comunidades diversas, evidenciando um ser estar no mundo como qualquer outro sujeito, mas comunicam de modo singular, uma forma, às vezes, bem diversa de existir.

Sem dúvida, a ação que promove uma nova maneira de lidar com essas questões referentes a neurodiversidade exige mudanças de comportamentos e perspectivas, as quais podem ser fonte de angústias e gerar sofrimento real, porém, permitem uma melhora substancial, na qualidade de vida dessas pessoas. Contudo, o uso de métodos, modelos e técnicas não são suficientes, para responder a todas as demandas, que ocorrem na trajetória de vida, da pessoa com autismo.

A principal maneira de auxiliar a pessoa com autismo é que aqueles que participam representando a família, a terapia e a educação, vejam as necessidades, limitações e potencialidades, as quais precisam de suporte para que as práticas terapêuticas e educacionais editem a pessoa com autismo, promovendo, continuamente, avanços e conquistas em suas trajetórias. Temos que esperar que a pessoa possa falar de si, construir uma identidade para além do autismo. Entretanto, o caminho para consolidar todas as questões é sempre muito duro e laborioso, sendo imprescindível, um espaço de reflexão contínuo, processos de letramento em saúde, entre aqueles que participam desse universo, que envolve a pessoa com autismo.

Aspectos subjetivos e atribuição de sentidos diversos compõem de modo ímpar a temática do autismo, embora a subjetividade e os sentidos figurados possam ser de grande complexidade para a pessoa com autismo. Isso, se deve a ampla configuração de aspectos encontrados no Espectro do autismo. Existem pessoas com mentes brilhantes, de um lado, e aqueles com deficiência intelectual, de outro, isso para citar apenas uma das formas de configuração da pessoa com autismo. Trata-se de mostrar que a subjetividade para além de individual, é também subjetividade social, há um sistema integrado que envolve a cultura, o sujeito e a subjetividade como elementos qualitativos da ecologia humana. (Gonzalez-Rey, 2005, p. 78).

A temática do autismo prescinde de diferentes olhares, mas apesar dos percalços e das contradições precisamos pensar que mais pessoas com autismo possam falar de si e pela comunidade maior, validando um lugar, uma maneira de ser estar no mundo. Esta pode abarcar

modos diversos e variados de ser estar no mundo, e participar de maneira efetiva, apesar de ser necessário ajustes e adaptações. Ainda é cedo para pais de primeira viagem, tratar dessas questões, pois podem estar preocupados em entender o que e como acontece a experiência de ter um filho, mas são eles que precisam se ocupar da tarefa do cuidar ao encaminhar para uma vida autônoma, aquelas pessoas que podem vivenciar tal possibilidade.

Desse modo, Solomon (2013) acredita que é possível enxergar o autismo de outra maneira, quando aponta que:

[...] Sob o estandarte da neurodiversidade, certas pessoas, muitas no espectro autista, declaram que o autismo é uma identidade rica, ainda que também seja uma deficiência. A tensão entre identidade e doença é comum a maioria das enfermidades descrita nesse livro, mas em nenhum outro exemplo o conflito é tão extremo. Confrontar pais desesperadamente frustrados com a ideia de que o autismo não é uma adversidade pode parecer um insulto. Todavia, outros pais lançam uma luz positiva na diferença dos filhos. Os ativistas da neurodiversidade fazem lobby pela dignidade deles; alguns acreditam que falam em nome de uma comunidade autista maior e rejeitam os tratamentos que venham erradicar o autismo (Solomon, 2013, p. 267).

Todavia, o Transtorno do Espectro do Autismo como condição de deficiência e doença esta posto, e sim, precisa de marcadores funcionais e de sentido. Entender e compreender tal condição, oportunizando caminhos, visando as condutas para tratar e cuidar e, principalmente, educar. Sobretudo, quando olhamos a pessoa com autismo, vamos dimensionar novas possibilidade, desde a ação terapêutica em clínica e escola, mas também, pensar no diálogo contínuo com os interlocutores, para ampliar as perspectivas nas ações em direção ao sujeito, que é parte importante, desse complexo universo que envolve a pessoa com autismo. Para lidar com todas essas questões, faz-se necessário pensar em letramento em saúde, como estratégias e gerar pontes para aqueles que estão diante dessa trajetória, seja na família, na escola, vivenciando infindáveis práticas terapêuticas, mas mormente nos espaços sociais onde a vida cotidiana acontece, e onde a pessoa com autismo, precisa se fazer presente contribuindo com a neurodiversidade.

Decolonialidade, TEA e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky

Em linhas gerais, a decolonialidade representa um esforço para transcender as dinâmicas de poder e as mentalidades enraizadas na era colonial, promovendo a valorização de saberes, culturas, subjetividades e práticas que foram relegadas à margem devido à predominância do eurocentrismo. Essa corrente surge como uma reação crítica aos legados duradouros da

colonização, questionando e resistindo ao paradigma ocidental de modernidade e progresso, e destacando a necessidade de acolher e honrar a multiplicidade e riqueza de conhecimentos e modos de existência fora do escopo europeu.

Inspirando-se em correntes de pensamento como a Filosofia da Libertação (Dussel, 1995) e a Teoria da Dependência (Camacho, 1979), duas correntes de pensamento crítico originárias da América Latina que, embora distintas, compartilham a preocupação com as dinâmicas de poder, opressão e emancipação, a decolonialidade pretende desvincular-se das narrativas e estruturas herdadas do colonialismo, visando a construção de um mundo mais justo, igualitário e equânime, livre das restrições impostas pelo colonialismo.

Pensadores como Mignolo (2014) sublinham a urgência de adotar uma epistemologia crítica que desafie as dinâmicas de poder existentes e enfatize a importância de perspectivas que foram tradicionalmente ignoradas. Sendo assim, a decolonialidade se opõe à visão de mundo centrada na Europa que tem prevalecido no discurso teórico e filosófico político, vendo-a como um alicerce para a exploração e subjugação de povos não ocidentais. Essa perspectiva argumenta a favor da necessidade de uma descolonização do pensamento político como passo fundamental para a erradicação do domínio colonial.

Sob essa ótica, a ideologia ocidental, autodefinida como o vértice da civilização e modernidade, negligenciou e oprimiu outras culturas. Contudo, resistências intelectuais começaram a surgir, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, questionando a noção de que a modernidade é uma exclusividade europeia. A colonialidade se manifesta em aspectos como o poder, o conhecimento, o ser e, mais recentemente, o existir, afetando negativamente a subjetividade e as interações sociais em escala global. Dessa forma, a decolonialidade aspira romper com essas amarras, fortalecendo práticas sociais culturais e identidades de origens não europeias e promovendo uma sociedade mais justa.

Quijano (2005) introduziu o termo colonialidade do poder em 1989, enfatizando como esse conceito se reflete no domínio da economia, autoridade, recursos, gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento, perpetuando-se através das esferas do poder, saber e ser. A América, como o epicentro do capitalismo colonial moderno e eurocêntrico, emergiu como a primeira manifestação da modernidade, resultado da fusão de eventos históricos que instauraram um novo modelo de poder ancorado na distinção social baseada em raça. Esse conceito, surgido das diferenças visuais entre colonizador e colonizado, rapidamente se associou a supostas distinções biológicas, originando novas identidades sociais e hierarquias

raciais. A raça evoluiu para ser o elemento mais persistente e estável da colonialidade, mantendo seu papel na lógica contemporânea e justificando a dominação colonial.

Mesmo com a independência dos países latino-americanos, o esquema colonial de poder continua a gerar discriminações sociais, subalternizando os imaginários, as crenças e os conhecimentos das comunidades que não pertencem ao Norte Global. Esse padrão de poder, racializado e hierarquizado, institucionalizado e profundamente arraigado, reflete a colonialidade que sobrevive além do colonialismo formal, impactando a sociedade atual. Nessa ótica, a colonização não apenas se apropriou e explorou os recursos materiais e econômicos dos territórios colonizados, mas também operou de forma a suprimir e apagar os elementos que pudessem manifestar as identidades e subjetividades dos povos colonizados.

Essa forma de opressão remete à noção de colonialidade do saber, descrita por Lander (2000) como a maneira pela qual o conhecimento e as epistemologias foram moldados e dominados por uma matriz de poder colonial, que privilegia as formas de saber do Ocidente (Europa e seus descendentes) em detrimento de outras formas de conhecimento, particularmente aquelas originárias dos povos indígenas e afrodescendentes. Para o referido autor, a colonialidade do saber é uma extensão do projeto colonial que não apenas subjugou povos e territórios, mas também impôs uma visão de mundo e uma forma de conhecimento que deslegitima e marginaliza outras epistemologias. A colonialidade do saber, portanto, perpetua uma hierarquia global de conhecimento que coloca o saber ocidental em uma posição de superioridade, enquanto outras formas de conhecimento são vistas como inferiores, não científicas ou simplesmente ignoradas.

Lander (2000) insiste na necessidade de descolonizar o saber, o que implica reconhecer, valorizar e integrar formas diversificadas de conhecimento e epistemologias que foram marginalizadas ou ocultadas pelo discurso dominante. No entanto, decolonizar o saber requer uma crítica profunda às bases epistemológicas do conhecimento moderno/ocidental e uma abertura para diálogos interculturais e epistêmicos. Isso significa questionar as categorias e os métodos considerados universais e neutros pela ciência ocidental e reconhecer a localidade e a particularidade de todos os conhecimentos. Importante também é o reconhecimento da pluralidade de cosmologias e práticas de conhecimento existentes no mundo, muitas das quais oferecem alternativas viáveis para enfrentar os desafios globais contemporâneos, como a crise ecológica e a injustiça social (Lander, 2000).

Complementando, Maldonado-Torres (2007) afirma que a colonialidade não se limita apenas às estruturas econômicas, políticas ou epistemológicas, mas se infiltra de maneira

profunda e insidiosa na esfera do ser, influenciando como as pessoas se percebem e são percebidas dentro de um mundo ainda moldado por hierarquias coloniais. A colonialidade do ser, conforme o referido autor, evidencia a ideia de que a dominação colonial continua a operar através de categorias ontológicas e epistemológicas que relegam os não-europeus, especialmente os povos indígenas e afrodescendentes, a um status de inferioridade. Esta inferiorização não é apenas social ou econômica, mas uma questão de ser, por meio da qual a própria existência desses grupos é vista através de lentes desumanizadoras e racializadas que justificam a violência colonial e a exploração.

Nesse contexto, a decolonialidade, em seu esforço para superar as estruturas de poder, saber e ser impostas pela colonização, ecoa os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiências, em particular as com autismo, sujeitos deste estudo. Assim como a decolonialidade busca valorizar conhecimentos, culturas e práticas marginalizadas pelo eurocentrismo, é essencial reconhecer e integrar as experiências e perspectivas das pessoas com deficiências, ou seja, atípicas, que frequentemente são excluídas ou marginalizadas em sociedades dominadas por normas e valores neurotípicos. A abordagem decolonial, ao desafiar o modelo ocidental de modernidade e progresso, ressalta a importância de se questionar as narrativas dominantes, que, muitas vezes, rotulam pessoas com autismo como 'deficientes' em um sentido pejorativo, em vez de reconhecerem e valorizarem a diversidade neurocognitiva como uma expressão da rica tapeçaria da humanidade.

Assim, a decolonialidade e a inclusão de pessoas atípicas, mais especificamente, aquelas com autismo, compartilham um objetivo comum de dismantlar os sistemas de pensamento e estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a estigmatização, buscando romper com as estruturas coloniais de pensamento que não apenas impõem uma hierarquia entre culturas, mas também entre pessoas, baseando-se em (in)capacidades percebidas. Esse movimento nos encoraja a construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as formas de ser e conhecer, incluindo aquelas expressas por pessoas com autismo, são valorizadas e respeitadas.

Desta maneira, justificando a transdisciplinaridade das pesquisas em Linguística Aplicada, destacamos o trabalho pioneiro de Vygotsky (1997), psicólogo soviético do início do século XX, proponente da Psicologia Histórico-Cultural, na defectologia revela uma crítica profunda à forma como a sociedade e os sistemas educacionais, moldados por legados coloniais, frequentemente focam as limitações ao invés do potencial das pessoas, especialmente as com “deficiências”, isto é, as atípicas. Nesse sentido, Vygotsky (1997) introduziu uma perspectiva revolucionária, que desafia as normas colonialistas de definir indivíduos por suas deficiências,

mas valorizando a capacidade individual, para além dos obstáculos impostos por condições como o autismo, atualmente conhecido como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo de Vygotsky (1997) sobre defectologia reforça e valoriza a diversidade de aprendizado, desafiando as visões reducionistas e normativas da educação. Essa abordagem ressoa com os princípios da decolonialidade, que busca derrubar as estruturas de poder e conhecimento que limitam a compreensão e valorização da diversidade humana. Enfatizando o contexto social e o potencial individual, o psicólogo russo (1997) antecipa e contribui para o discurso decolonial ao promover uma educação mais inclusiva e adaptativa para indivíduos atípicos.

Dessa forma, a defectologia de Vygotsky (1997) não apenas critica as práticas educacionais segregacionistas, mas também apresenta uma compreensão ampla e culturalmente situada do desenvolvimento humano. Isso se alinha com os objetivos decoloniais de valorizar a diversidade e a capacidade de transformação, destacando a importância de ambientes educacionais que reconheçam e estimulem as capacidades das pessoas com autismo. Ao fazer isso, busca-se superar as limitações impostas por diagnósticos reducionistas e práticas pedagógicas que não levam em consideração os contextos sociais e culturais dos indivíduos.

Vygotsky (1997) destacou a relevância do meio social e cultural no desenvolvimento humano, uma noção que se alinha com a ideia decolonial de que saberes e práticas são situados e devem ser entendidos dentro de seus contextos específicos. Para pessoas com autismo, isso significa reconhecer e valorizar suas maneiras únicas de interagir com o mundo, desafiando visões que as posicionam como deficientes por padrões neurotípicos. Em vez de focar a "compensação" por supostas deficiências, uma abordagem decolonial e inclusiva enfatiza a adaptação do ambiente para atender às necessidades de todos, reconhecendo e valorizando diversas formas de ser e aprender.

A inclusão escolar, vista através dessa lente, vai além da simples presença física em salas de aula regulares. Trata-se de criar espaços genuinamente acolhedores, onde as diferenças são vistas como fontes de riqueza e aprendizado coletivo. Para pessoas com autismo, isso significa ambientes educacionais que respeitam e adaptam-se aos seus modos de comunicação, interesses e necessidades sensoriais, em vez de forçá-las a se conformar a padrões que não lhes servem.

Nessa perspectiva, o papel da escola se expande para ser um espaço de diálogo intercultural, onde os saberes são co-construídos e a diversidade é celebrada. A interação social, crucial no desenvolvimento de habilidades e na aprendizagem, deve ser facilitada de maneira

que honre as diferenças individuais, promovendo a inclusão verdadeira e significativa de pessoas com autismo. Isso implica em práticas pedagógicas flexíveis e criativas, que reconheçam e utilizem as zonas de desenvolvimento proximal de cada aluno de maneira respeitosa e produtiva.

Dessa maneira, incorporar a decolonialidade e o foco nas experiências de pessoas com autismo requer uma reavaliação profunda de como respeitamos as subjetividades, entendemos os processos individuais de cada um e praticamos a educação inclusiva. Isso não apenas desafia premissas sobre deficiência e normalidade, mas também abre caminho para práticas educacionais que são verdadeiramente inclusivas, respeitosas e enriquecedoras para todos.

Dentro do espaço escolar, a interação entre pares e entre professores e estudantes é fundamental. A mediação proposta por Vygotsky (2015), que se concentra na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é crucial para o desenvolvimento de habilidades superiores. Nas palavras do psicólogo, a ZDP é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2015, p. 97).

Essa abordagem é particularmente relevante para estudantes com autismo, que podem ter maneiras únicas de processar informações e interagir com o mundo ao seu redor. A educação decolonial e inclusiva busca reconhecer e valorizar essas diferenças e ver o outro sob a perspectiva do outro, valorizando sua diversidade e não a partir da busca por normalidade. Isso significa reconhecer e respeitar as formas únicas e particulares com as quais as pessoas com autismo processam e apreendem o mundo, sem classificá-las como menos ou deficientes.

A participação ativa de outros indivíduos no desenvolvimento de pessoas atípicas, incluindo aquelas com autismo, é fundamental. As noções de decolonialidade nos permitem ver além dos preconceitos e estereótipos, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos. Adotar uma postura decolonial implica em reconhecer e valorizar as múltiplas formas de existência, saberes e expressões culturais que transcendem os padrões ocidentais dominantes. A educação decolonial, nesse sentido, enfatiza a importância de um currículo que respeite e incorpore diversas formas de conhecimento, incluindo aquelas pertinentes às experiências de pessoas com autismo.

Considerações finais

Pensadores decoloniais como Mignolo (2014) enfatizam a necessidade de uma epistemologia crítica que questione as relações de poder e promova a inclusão de perspectivas historicamente excluídas. Isso ressoa na luta pela inclusão de pessoas com autismo, cujas vozes e experiências são frequentemente ignoradas ou desvalorizadas em discussões sobre políticas sociais, educação e empregabilidade. A decolonialidade, ao criticar a perspectiva eurocêntrica e promover uma ruptura com as narrativas e estruturas coloniais, oferece um caminho para reconhecer a pluralidade de existências e saberes, incluindo aqueles de pessoas com autismo, como fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A jornada em direção à decolonialidade e à inclusão plena das pessoas atípicas, especialmente as com autismo, é um compromisso compartilhado de desafiar e transformar as estruturas de poder que historicamente têm marginalizado e excluído. Ao fazer isso, podemos avançar em direção a um mundo onde a diversidade de todas as formas é não apenas reconhecida, mas celebrada como essencial para o tecido de nossa coletividade humana.

A visão de Vygotsky sobre a deficiência como algo que não se limita a aspectos biológicos, mas que inclui causas sociais, ecoa o chamado da decolonialidade para desmontar as categorias impostas de normalidade e anormalidade. Ao afirmar que a criança com deficiência "se desenvolve de outra maneira", Vygotsky antecipa uma visão que é central para a decolonialidade: a de que o conhecimento e a existência são pluriversais, ou seja, existem múltiplas formas de ser e de conhecer que são válidas e ricas em si mesmas.

Ao destacar a importância da adaptação e reação individual às limitações, a abordagem de Vygotsky fornece um terreno fértil para integrar os conceitos de decolonialidade e a contextualização para pessoas com autismo. A decolonialidade, ao questionar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo, convida-nos a repensar as narrativas dominantes sobre deficiência e normalidade, especialmente no contexto educacional. Para pessoas com autismo, isso significa reconhecer e valorizar as diversas formas de aprender e interagir com o mundo, desafiando as normas educacionais tradicionais que muitas vezes marginalizam aqueles que não se encaixam em um molde pré-definido.

É possível cultivar uma atitude que valoriza suas perspectivas únicas e os empodera a contribuir para a sociedade de maneiras significativas, na medida em que se aborde a educação de crianças com autismo através das lentes da decolonialidade. A compensação, nesse contexto, não se trata apenas de superar limitações, mas de reconhecer e potencializar habilidades únicas, permitindo que a pessoa com autismo navegue pelo mundo de maneira autêntica e plena.

Integrar os conceitos de decolonialidade e contextualizar para pessoas com autismo consiste em propor uma educação que é verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Isso significa ir além da mera inclusão física em salas de aula regulares, para uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo que todas as crianças, independente de suas habilidades, sejam vistas como capazes de contribuir com suas perspectivas únicas, desafiando assim as estruturas coloniais de conhecimento e poder que historicamente têm marginalizado aqueles que são diferentes.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para além da concepção tradicional que o enquadra estritamente como uma condição de deficiência ou doença, requerendo marcadores funcionais e de sentido. Através da análise proposta, ressaltamos a importância de entender e compreender o TEA não apenas sob a ótica de tratamento e cuidado, mas também sob a perspectiva educacional, visando ampliar as possibilidades de desenvolvimento e inclusão das pessoas com autismo.

Reconhecemos a necessidade de abordagens terapêuticas e educacionais adaptadas, que considerem as especificidades e potencialidades de cada indivíduo com autismo. Além disso, destacamos a importância de um diálogo contínuo entre profissionais, familiares e a própria pessoa com autismo, como forma de construir estratégias mais eficazes e inclusivas.

A proposta de letramento em saúde surge como uma estratégia fundamental para gerar pontes entre os diferentes atores envolvidos na trajetória de vida das pessoas com autismo, promovendo uma maior compreensão acerca do TEA e facilitando a inclusão social. Essa abordagem visa não apenas a capacitação dos profissionais e familiares, mas também a promoção da autonomia e da participação ativa das pessoas com autismo na sociedade.

Por fim, sublinhamos a importância de valorizar a neurodiversidade e reconhecer a contribuição única que as pessoas com autismo podem oferecer. Ao ampliar as perspectivas de ação em direção a esses indivíduos, promovemos uma sociedade mais inclusiva e respeitosa para todos. Assim, concluímos que o enfrentamento dos desafios associados ao TEA requer um esforço coletivo, interdisciplinar e continuado, que transcenda as barreiras da patologização e abra caminhos para a plena participação e reconhecimento das pessoas com autismo em todos os espaços da vida cotidiana.

Referências

BRAZÃO, J. C. C. Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: Considerações Clínicas. *Ayvu: Revista de Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 77–95, 2018.

CAMACHO, D. *Debates sobre la teoria da la dependencia y la sociologia Latinoamericana*. San José, EDUCA, 1979.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HOOKS, b. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêtricos. In: LANDER, E. (compilador). *La Colonialidade Del Saber: eurocentrismo y ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127–167. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.23>.

MIGNOLO, W.; WALSH, C.; LINERA, A. G. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MONTENEGRO, I. *Conto e reconto: narrativa simples: volume vermelho*. Campo Grande-MS: Ed do autor, 2022.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. Psicopedagogia*, v. 25, n. 78, p. 297–306, 2008.

NICOLAU, G. C. O.; ASSIS, P. A Decolonização do Autismo a partir do protagonismo Autista. *Revista Mundaú*, n. 13, p. 63–86, 2003.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. O Relatório Flexner: Para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 4, p. 492–499, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000400012>.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder; Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: *Obras completas*. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WA THIONG'O, N. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Woodbridge: James Curry, 1986.

**PRÁTICAS SOCIAIS E DEFICIÊNCIA: GÊNEROS DISCURSIVOS
PUBLICADOS NA WEB E A (IN)ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA
A PESSOAS CEGAS**

**SOCIAL PRACTICES AND DISABILITY: DISCURSIVE GENRES
PUBLISHED ON THE WEB AND THE COMMUNICATIVE
(IN)ACCESSIBILITY TO BLIND PEOPLE**

Gabriela de Souza Marques¹

Liliam Cristina Marins²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo estabelecer um diálogo entre os estudos da Linguística Aplicada — que, pelo seu viés transdisciplinar, debruçam-se sobre questões de poder marcadas na linguagem — e os estudos críticos da deficiência, à luz da perspectiva decolonial. Para tanto, utilizam-se, como materialidades, gêneros discursivos publicados em ambiente *web* que, mesmo disponíveis em um ciberespaço apresentado como democrático, carecem de adaptações para que, de fato, sejam acessíveis a todas as pessoas, neste caso, especificamente, a pessoas cegas. Discute-se a importância dessas adequações linguísticas segundo uma premissa ontológica e epistemológica, para que pessoas não enxergantes possam também inscrever-se nessas práticas situadas de uso da linguagem e para que tenham assegurado o seu direito à informação e à comunicação. De cunho interpretativista e de natureza qualitativa, este estudo de caso respalda-se nos pressupostos teóricos de Dirth e Adams (2019), Canagarajah (2022), Ferrari (2023), Bakhtin (2011), Lévy (1999) e Costa (2014). Entende-se que observar as propostas de práticas sociais aqui recortadas, que se endereçam a pessoas com deficiência, é uma forma de ver a realidade para além dos paradigmas coloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Gêneros discursivos. Deficiência. Pessoas cegas.

ABSTRACT: This paper aims at establishing a dialogue between Applied Linguistics (AL) and the critical studies of disability under a decolonial perspective. Due to its transdisciplinary tendency, AL focuses on power aspects in the use of language. The analysis of discursive genres published on the apparently democratic cyberspace shows that they lack adaptations to be accessible to everybody, including blind people. The importance of such adaptations, from an ontological and epistemological point of view, is discussed in the paper to show that blind people can participate in those situated practices of language use. That is a way to guarantee their right to information and communication access. This study, characterized as interpretive and qualitative, is theoretically based on Dirth and Adams (2019), Canagarajah (2022), Ferrari (2023), Bakhtin (2011), Lévy (1999) and Costa (2014). Observing the social practices addressed to blind people in this context is a way of seeing reality beyond colonial paradigms.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Discursive genres. Disability. Blind people.

¹ Doutora em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: gsmarqueslp@gmail.com.

² Doutora em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora associada do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM. E-mail: liliamchris@hotmail.com.

Introdução

Pensar a comunicação a partir da consideração da existência de diferentes corpos e universos simbólicos é uma questão (ins)urgente dentro da Linguística Aplicada, doravante LA. Segundo Canagarajah (2022), embora a LA tenha começado a discutir questões de identidade de gênero a partir de um viés inter e transdisciplinar, o foco dos linguistas na ideia de competência linguística — que nada mais é que a capacidade que o ser humano tem de se desenvolver na fala e na comunicação — é alicerçado no conceito de *ability*. A capacidade de desenvolver a condição comunicativa está, por sua vez, vinculada à “operacionalização da construção de normas” na língua (Canagarajah, 2022, p. 3). A Linguística, em suas bases tradicionais, nos ensina a ver a língua como um objeto de contornos bem definidos e com delimitações normativas, distanciando-nos da concepção de língua como um conjunto de aglomerações de variações.

Se o estado inicial das línguas é a variabilidade, e não a norma, abordá-la pelas lentes normativas provoca consequências ontológicas consideráveis, já que a existência de normas exclui a alteridade. Questionar a norma não significa, no entanto, acabar com a normatividade, mas legitimar formas diferentes de ver, sentir e saber (n)o mundo via *locus* epistêmico e social. Desse papel, encarregam-se as novas vertentes de estudos da LA.

No início dos anos 1960, quando essa ciência surgiu no Brasil, esteve voltada a questões de ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, dados os desdobramentos dos estudos da linguagem em razão de novos contextos sociais e, sobretudo, das novas formas de considerar a língua, não mais como um conjunto de normas, mas como um lugar de poder, passa a haver, no âmbito da LA, espaço para pesquisas com novos escopos, a partir de diálogos interdisciplinares. Além disso, passam a ser contestadas ideologias e problematizados conceitos até então aceitos como verdades universais.

No que se refere à ressignificação da noção de “norma”, especificamente, importa dizer que esta problematização também faz parte dos estudos críticos da deficiência, os quais têm como um de seus objetivos a desnaturalização da ideia de deficiência como um desvio à norma, que foi uma ideia difundida, em grande medida, pelo pensamento moderno (Ferrari, 2023). Estudiosos da deficiência passaram, assim, a promover, segundo Canagarajah (2022), diferentes intervenções para que a Linguística pudesse compreender as capacidades comunicativas das pessoas com deficiências em suas diferentes subjetividades, eliminando paradigmas de comparações e exclusões.

Tal preocupação parece, agora, interessante à linguística moderna, pois busca ir além

dos estudos imanentistas da linguagem ao dedicar-se ao uso das línguas como uma prática mais marcada pelo caos, pelas variações e pela heterogeneidade do que pela ordem, pela norma e pela convenção. Como desdobramento, investigam-se quais formas linguísticas são legitimadas socialmente, em quais espaços ocorrem e o porquê ocorrem, o que contribui para interrogar e interromper práticas comunicativas rejeitadas socialmente, a fim de fazer com que pessoas e instituições passem a legitimar a diversidade.

Identificar, interrogar e interromper são ações que constituem a proposta de uma pedagogia decolonial, segundo Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019). Ao identificar as hierarquias, como aquelas marcadas pelo uso da língua como forma de colonialidade, passamos a interrogar de que maneira estamos contribuindo para que se perpetuem e, diante disso, torna-se viável interrompermos toda e qualquer prática colonial.

Afinal, o que a deficiência tem a ver com colonialidade? Para Ferrari (2023, p. 68), “as pessoas com deficiência (PCDs) também tiveram suas ontoepistemes destruídas pelo cruel processo de colonização, também sofrem com as colonialidades até os dias atuais”. Tais colonialidades foram herdadas, segundo a estudiosa, “da modernidade, do MUNDO construído a partir da capacidade, da razão iluminista como instrumento de dominação” (Ferrari, 2023, p. 74).

Diante do reconhecimento de tais colonialidades, perguntar “Onde está o corpo que vê, que ouve, que pensa, que age, que interpreta?” é importante para refletir como as representações linguísticas são derivadas do que herdamos de uma determinada tradição linguística. Uma das heranças da tradição é a convenção, ou seja, uma concordância dentro de uma determinada comunidade que nega a existência de outras. A tradição linguística não pensou, assim, a comunicação a partir da pessoa com deficiência, e uma das justificativas para essa exclusão, segundo Canagarajah (2022), é a origem da Linguística, que tem como seu fundamento a racionalidade moderna, a capacidade comunicativa tradicional, o entendimento e a possibilidade de reflexão.

Observa-se, nesse contexto sócio histórico e cultural em que se desenvolvem novos olhares à língua e à deficiência, que a LA contemporânea pode assumir um aspecto mais ativista, capaz de transformar o *status quo*. Para isso, precisamos levar em conta quem está enunciando, o contexto no qual se enuncia algo e como nos comunicamos por meio de ontoepistemologias que tocam diferentes modos de existência. O lugar da enunciação e os contextos sociais não podem ser desprezados no espaço do saber constituído pela LA contemporânea.

Diante disso, é necessário trazer o corpo de volta, uma das estratégias da pedagogia decolonial proposta por Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019), para o conceito de língua, de discurso e de saber, cujo objetivo é evidenciar as condições de produção e de enunciação deste saber. Quando se trata de língua, concebê-la como um objeto descorporeificado, abstrato, com contornos definidos, significa ceder ao ímpeto da homogeneidade e resistir às formas da heterogeneidade que estão à nossa volta. A homogeneidade na maneira de se pensar não somente a língua, mas a comunicação, é uma tentativa de silenciar a heterogeneidade e também uma forma de colonialidade, de tentativas de controle.

Para repensar a língua em parâmetros mais antropológicos, é importante partir de um *ethos* que se caracterize como plurilinguístico e que considere o contexto, a interação, os usuários, os recursos e os repertórios, bem como é preciso, segundo Menezes de Souza (2021), com base no pensador Humberto Maturana³, substituir a noção de língua, no substantivo, por linguajar, como verbo, pois o verbo reflete a ideia de língua como fenômeno interacional, processual, dinâmico e corporativo (Menezes de Souza, 2021). Não há, portanto, como desconsiderar a corporalidade do sujeito na comunicação e na produção de sentidos, pois cada corpo pertence a uma semiosfera e é constituído por uma coletânea de saberes. Delineada uma intersecção entre a LA e os estudos críticos da deficiência, notadamente no que se refere ao caráter transdisciplinar dessas duas áreas de estudos, bem como ao fato de, em ambas, ser questionada a normatividade acerca da língua e dos espaços de poder, é possível definir os interesses deste trabalho. Propõe-se, aqui, um diálogo entre o viés crítico dos estudos da deficiência, que contempla a necessidade de participação de pessoas cegas em diferentes práticas sociais/comunicativas, e a produção de gêneros discursivos em ambiente *web* endereçados para esse público, o que nos leva a recuperar, além das bases teóricas já mencionadas, construtos da teoria dialógica do discurso, sobretudo o que discute Bakhtin (2011), acerca da noção de gênero discursivo e da noção, mais tarde desenvolvida, de transmutação (Zavam, 2012).

Dado o caráter dialógico da discussão aqui proposta, não se desconsideram questões sócio-históricas e culturais que permeiam o objeto analisado. À luz dessa perspectiva, este artigo carece de discussões sobre o ciberespaço, no qual circulam alguns gêneros discursivos, às quais são precípuas as considerações de Lévy (1999) sobre o fenômeno da digitalização e, como desdobramento, de seu processo de endereçamento às pessoas não enxergantes.

³ Humberto Maturana, que viveu entre 1928 e 2021, foi biólogo e também cientista da cognição.

Nessa perspectiva, o artigo organiza-se em duas seções: a primeira, com base, principalmente, nas contribuições de Ferrari (2023), convida-nos a pensar o mundo a partir das pessoas com deficiência — neste trabalho, de forma específica, a partir das pessoas cegas. A segunda, com base no que preconiza Bakhtin (2011) sobre gêneros discursivos, permite compreender o caráter plástico dos enunciados, a fim de observar como gêneros discursivos publicados em ambiente *web* podem — e devem — ser adaptados quando endereçados também a pessoas não enxergantes. Haja vista os estudos críticos da deficiência, demonstra-se como estes podem contribuir para uma produção discursiva mais eficaz do ponto de vista da(s) possibilidade(s) de produção de sentido(s) a gêneros discursivos publicados em ambiente *web* e destinados a pessoas cegas, dentre outros interlocutores.

Ancorado em um paradigma interpretativista e de cunho qualitativo, este trabalho configura-se um estudo de caso e espera contribuir para que se vislumbrem, em ambiente acadêmico, oportunidades de diálogo entre a LA e os estudos críticos da deficiência, duas áreas que se aproximam pelo caráter transdisciplinar e também pela forma como colocam em xeque ideologias e conceitos pré-estabelecidos e, por vezes, limitados pela normatividade que os caracteriza. Do ponto de vista social, o intuito é buscar por espaços menos excludentes, onde pessoas não enxergantes sejam devidamente consideradas e tenham seu direito de acesso à informação e à comunicação assegurado.

Estudos críticos da deficiência: pensando o mundo a partir da deficiência visual

A professora, pesquisadora e mãe de PCD, Luciana Ferrari (2023), convida-nos a pensar o mundo a partir da deficiência. Este seria um exercício constante de descolonização de nosso próprio olhar, que é contaminado pelo sistema capitalista neoliberal e seu *modus operandi*, cujo “estímulo à competição e consumo reforça a ideia de que o sucesso depende apenas do indivíduo [...] Fica fácil, então, perceber que a pessoa com deficiência nesse sistema é vista como ‘fracassada’, digna de pena, já que a deficiência é entendida como ‘doença’” (Ferrari, 2023, p. 79).

Nesse sistema, não conseguimos pensar segundo a perspectiva do outro, ou seja, a partir da perspectiva da pessoa com deficiência, já que o capitalismo neoliberal não apenas restringe como tenta apagar e enfraquecer nossas diferenças. Por isso, Ferrari (2023) reconhece a dificuldade de considerarmos, sem estranhamento, o convite de pensarmos o mundo a partir da deficiência, o qual poderia ser colocado em prática, de forma mais facilitada, se vivêssemos em um mundo ecológico.

Segundo Sousa Santos (2010), a ecologia de saberes se relaciona com a diversidade e a intertextualidade de diferentes saberes construídos, incluindo, neste contexto, todas as pessoas com suas diferentes corporalidades, narrativas e culturas. Tais saberes são atravessados e materializam-se de maneiras distintas: “como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes” (Sousa Santos, 2010, p. 543). Como podemos, assim, validar saberes de um determinado corpo ou grupo social sem legitimar os saberes de outros corpos e grupos?

Para vivermos em um mundo ecológico, como o desejado por Ferrari (2023), que não só contempla a valorização de diferentes saberes das pessoas com deficiência, como preconiza também uma adaptação do mundo físico às diferentes necessidades de PCDs, é preciso questionar o conceito de deficiência, defender a sua normalização, além de advogar também pela desnaturalização da ideia de capacidade, todos objetivos dos estudos críticos da deficiência, os quais propõem justamente este “exercício de deslocamento” (Ferrari, 2023, p. 69). Tal conduta caminha na contramão da noção dominante de deficiência pela perspectiva médica, que posiciona a deficiência como uma patologia (em busca sempre de cura), desconsiderando o contexto social, histórico, político e econômico no qual cada corpo se insere (Dirth; Adams, 2019).

A proposta de Dirth e Adams (2019) consiste justamente na aplicação de estratégias decoloniais segundo uma análise psicológica cultural, que se opõe ao modelo médico, a fim de ressignificar construções compartilhadas pelo senso comum. Além da desnaturalização da ideia de capacidade, outra estratégia significativa é a normalização das formas de ser/estar no mundo associadas às experiências de pessoas com deficiência, a qual se apoia no conceito de deficiência como uma construção social e como uma identidade.

Nessa perspectiva, a deficiência é compreendida como uma identidade e não apenas uma característica física, uma falta de algo que caracteriza quem é normal. Por outro lado, a construção desta identidade precisa estar alicerçada no reconhecimento das diferentes subjetividades e interseccionalidades (ou seja, as características individuais e os aspectos sociais que determinam as identidades, bem como a maneira como tais características e aspectos podem repercutir no estabelecimento de relações sociais e culturais), a fim de não incorrer no erro de homogeneizar diferentes demandas e lutas por direitos (Ferrari, 2023).

Reconhecer como as demandas individuais exigem também demandas ambientais contribui para a valorização das experiências das pessoas com deficiência. Essas demandas não estão relacionadas unicamente a invenções que permitem a pessoas com deficiência viverem

uma mesma experiência em práticas sociais vivenciadas por pessoas sem deficiência, mas ao acesso a condições justas, o que desafia, sem dúvida, os padrões. Para Barbosa (2021, p. 29), “a incapacidade não é fruto do que falta na pessoa, mas do que falta no ambiente”.

Ao marcar a existência dos mais diferentes corpos e estimular a convivência em uma ecologia de saberes (Sousa Santos, 2010), será possível a produção, a circulação e a recepção de práticas de linguagens menos segregacionistas e excludentes, já que o mundo não pensado para a deficiência e, de forma específica, não pensando para as pessoas com deficiência visual, marginaliza o acesso desse grupo à práxis sociais que, para pessoas enxergantes, são habituais.

A título de exemplo, cabe mencionar o acesso a alguns gêneros discursivos, tais como as propagandas e as reportagens veiculadas em redes sociais como o *Instagram*, e descritivos de produto publicados em *e-commerces*, isto é, em ambiente *web*. Todos esses enunciados trazem, em sua estrutura composicional, uma semiose imagética, que, por sua vez, precisa ser lida pelos interlocutores a quem se destina, dentre eles, as pessoas não enxergantes, para que se realize a produção de sentido(s), mas que, na maioria das vezes, não ocorre a contento.

A falta de acesso à semiose verbal de enunciados verbo-visuais como os citados possibilita compreender o ciberespaço como mais um espaço regido por uma norma que exclui as pessoas cegas e que, portanto, precisa ser, a princípio, questionado e, depois, ressignificado, de modo a assumir o caráter ecológico preconizado por Ferrari (2023). Nota-se que a produção de enunciados desses gêneros, alocados nesse espaço digital, configura uma prática situada de uso da linguagem direcionada e caracterizada pela sociedade contemporânea, que é imagética e, por sua vez, ocularcêntrica.

Para Oña (2019), essa característica da sociedade privilegia a visão como sentido principal e dominante em detrimento a outros sentidos e parece ignorar que, atualmente, segundo o censo do IBGE realizado em 2023, mais de seis milhões de pessoas têm deficiência visual no Brasil. Segundo Barbosa (2021), que é pesquisadora e deficiente visual, no passado, era comum que as pessoas cegas formassem grupos para limitar sua convivência entre seus pares, nos seus próprios mundos, “desconectados de uma visualidade” (Barbosa, 2021, p. 29). Esse comportamento de retração característico da comunidade formada por pessoas cegas pode ser explicado, assim, pela predominância da perspectiva ocularcêntrica, que exclui e segrega por não valorizar outros sentidos, além da visão.

Em busca de legitimar a produção e o acesso de diferentes corpos a produções audiovisuais, contrariando a perspectiva ocularcêntrica, o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Brasil, 2016) e as Cartilhas de Acessibilidade da W3C (W3C, 2023), um consórcio

internacional que visa a tornar o ambiente *web* mais padronizado e acessível, são documentos que regulamentam a produção de gêneros discursivos publicados em ambiente *web* no Brasil, os quais levam em consideração interlocutores outros, que não apenas os enxergantes. Contudo não se tratam de normativas seguidas à risca pelos *websites* brasileiros, uma vez que não ditam obrigatoriedades, apenas sugerem e orientam práticas linguísticas digitais acessíveis.

Entende-se que a adequação de gêneros discursivos publicados em ambiente *web* a interlocutores cegos é, antes de tudo, uma questão de compreensão de relações dialógicas estabelecidas a partir desses enunciados, às quais os estudos críticos da deficiência somam-se, de modo a considerar, de maneira justa, as necessidades específicas de pessoas não enxergantes. Vale ressaltar, por outro lado, que não se trata de uma mera *inclusão* das pessoas com deficiência no mundo ‘perfeito’ das pessoas sem deficiência (Ferrari, 2023).

Aliás, o termo *inclusão* soa, para Ferrari (2023, p. 81), “mais uma arrogância e dominação do homem branco, ocidental, hétero, capaz, achando que todos querem entrar no seu mundo”. É como se uma pessoa com deficiência precisasse pedir permissão para participar de práticas sociais que podem ser exercidas naturalmente pelos homens “capazes”. Em contrapartida a essa consideração, trata-se da construção de uma sociedade justa, que oportunize o acesso a práticas sociais por todo e qualquer corpo.

A busca por justiça social expande nossas percepção e sensibilização para outras formas de se viver que são igualmente possíveis e legítimas, o que provoca, em um indivíduo PCD, por exemplo,

[...] um sentimento de liberdade por não precisar se encaixar nas normas e nas expectativas pré-estabelecidas do outro. Parte do potencial analítico transgressor [...] é justamente a necessidade de se pensar em alternativas (para além do padrão) para se viver com e na deficiência (Ferrari, 2023, p. 80).

Entre tais alternativas para uma pessoa não enxergante está o exercício de práticas de leitura de enunciados — verbais, imagéticos e/ou verbo-visuais — nos mais diversos gêneros discursivos e em suas diferentes circulações sociais, tanto a partir de descrições, que podem ser lidas por programas de computadores, como por audiodescrições gravadas ou ao vivo. Ambas as práticas configuram um fazer tradutório, especificamente uma tradução intersemiótica (Jakobson, 2010; Plaza, 2013) — em que a semiose imagética é transposta a uma semiose verbal —, e sua produção demanda o conhecimento sobre as necessidades de pessoas não enxergantes enquanto interlocutoras de enunciados multissemióticos.

Possibilitar que diferentes formas de linguagens possam ser acessadas por meio de outros sentidos que não apenas e exclusivamente pela visão descortinou a realidade de que, “quando submetidas a experiências acessíveis, as pessoas cegas ou com baixa visão, podem aprender e interagir com o mundo sem prejuízos interpretativos e conceituais” (Barbosa, 2021, p. 29). Quando as pessoas com deficiência visual passaram a frequentar diferentes espaços, fruto, segundo Barbosa (2021), das políticas de inclusão, a acessibilidade comunicativa mostrou-se imprescindível não apenas para o pertencimento cultural, mas também educacional, laboral e social. Entre os recursos de acessibilidade disponíveis para a pessoa cega está o braile, a audiodescrição e os chamados textos alternativos, que acompanham, em alguns contextos, textos imagéticos e/ou verbo-visuais, descrevendo a semiose imagética que os constituem. Recursos como estes estão presentes, em sua grande maioria, nos gêneros discursivos que circulam no ciberespaço.

É válido mencionar, por fim, que cada gênero discursivo tem suas especificidades e, por essa razão, demandam também adaptações diferentes para que se tornem acessíveis a interlocutores cegos. Conhecer esses enunciados e o que os caracteriza, em termos de abordagem temática, estrutura composicional, estilo e outros aspectos dialógicos, é parte do caminho para uma sociedade em que os saberes sejam, de fato, ecológicos.

A produção de gêneros discursivos na *web* à luz dos estudos críticos da deficiência

Bakhtin (2011) define os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados. Apesar de a obra citada ser, provavelmente, a referência mais popularizada no tocante à conceituação desse objeto dos estudos da linguagem, Brait e Pistori (2012) destacam que há outras obras de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Pavel Nicolaevich Medvedev (1892–1938) e Valentin Nicoláievitch Volóchinov (1895-1936) — o chamado Círculo de Bakhtin —, em que os gêneros discursivos são também discutidos. Todavia, dadas as limitações de espaço deste artigo, esta seção restringe-se à obra em que Bakhtin (2011) dedica um capítulo à tarefa de conceituar esses enunciados.

O caráter plástico dos gêneros discursivos apresentado por Bakhtin (2011) deve-se a sua relação direta com o contexto sócio histórico e ideológico de uma época. Para além de um contexto imediato que se reverbera nas diferentes práticas sociais de comunicação e expressão, aspectos sociais, históricos e ideológicos atravessam, também, a elaboração dos mais diversos enunciados e, assim, imprimem marcas dos diferentes campos de atividade humana aos gêneros discursivos que os constituem e são por eles constituídos.

Por serem maleáveis, os gêneros discursivos remodelam-se a cada evento comunicativo, porém Brait e Pistori (2012) destacam que todos eles estão ligados a uma tradição. Logo, pode-se compreender que, apesar de adquirir novas roupagens ou configurações, os enunciados guardam relações com outros gêneros já existentes e, dessa maneira, a produção de sentido(s) de que lhes é decorrente deve considerar, também, essa espécie de vínculo. Esse processo é o que possibilita vislumbrar um fenômeno chamado por Zavam (2012) de transmutação, em que alguns gêneros discursivos ganham novas características e, em outras situações, surgem, ainda, formas novas de enunciados, configurando novos gêneros.

A transmutação ocorre, em certa medida, pelo caráter sócio, histórico e cultural dos gêneros discursivos, de modo tal que mudanças sociais e históricas convidam os sujeitos a comunicarem-se de formas outras. A emergência do ciberespaço que, segundo Lévy (1999), decorre de um processo de digitalização em que a tecnologia se atrela à comunicação, pode ser considerada o acontecimento fomentador da circulação de gêneros discursivos em ambiente *web*, sejam esses novos gêneros discursivos ou gêneros discursivos já existentes que ganham nova roupagem nesse novo cenário, como resultados de uma transmutação.

Historicamente, Lévy (1999) explica que a digitalização resulta de um movimento social iniciado nos Estados Unidos na década de 1990, em que se reivindicavam computadores para todos. Dado o caráter democrático desse evento, o ciberespaço é idealizado como um ambiente plural, heterogêneo e acessível, em que a diversidade é — ou deveria ser — respeitada. Todavia, quando se voltam os olhares à produção de alguns gêneros discursivos em ambiente *web*, verifica-se a necessidade de adaptações a esses enunciados para que, somente assim, sejam de fato acessíveis a todas as pessoas. Delineia-se, portanto, o *locus* de discussão do presente trabalho: gêneros discursivos publicados em uma rede social e que, tendo em vista o seu caráter multissemiótico, precisam ser traduzidos a pessoas não enxergantes.

Os gêneros discursivos “reportagem” e “anúncio publicitário” podem ser considerados dois exemplos de gêneros transmutados (Zavam, 2012) quando presentes em ambiente *web*. O primeiro, prototípico da esfera jornalística, como explica Benites (2002), é marcado pela linguagem simples e tem a função social de discutir uma temática de relevância social de maneira investigativa, a fim de popularizá-la entre as pessoas, levando a elas conhecimentos mais aprofundados sobre a questão em pauta. Para tanto, vale-se de outro gênero discursivo jornalístico, a entrevista, comumente realizada com especialistas acerca do tema tratado ou com outras pessoas que contribuam para uma abordagem mais ampla e aprofundada acerca de um tópico.

Em ambiente *web*, a tradicional reportagem que, quando publicada em jornais, poderia conter uma fotografia em sua estrutura composicional, ganha novos elementos imagéticos, tais quais uma quantidade maior de fotografias, a presença de infográficos e, por vezes, inserções de modalidade audiovisual. As entrevistas que compunham o texto impresso ganham voz e movimento e, com certa frequência, enunciados desse gênero podem apresentar a fala dos entrevistados em áudio ou em vídeo. Especialmente nas redes sociais, a chamada para a leitura de uma reportagem é feita a partir de uma publicação em que é trazida uma fotografia relacionada ao tema do texto e um trecho da redação, com a indicação de um *link* que converge para o *site* do veículo de comunicação responsável pela publicação.

O anúncio publicitário, por seu turno, que, até o advento da internet, era restrito à mídia impressa e às mídias tradicionais, como a televisão e o rádio, ganha maior dinamicidade quando publicado em ambiente *web*. Conforme Sousa (2017), é parte do intuito argumentativo desse gênero a utilização de imagens para a persuasão do interlocutor, de modo a levá-lo à compra de um produto e/ou à contratação de um serviço. Quando presente em redes sociais, anúncios publicitários podem, ainda, ser constituídos por uma semiose audiovisual, tal qual ocorre com as reportagens. Quanto à semiose imagética, esta se mostra indispensável à elaboração de enunciados desse gênero.

Nesse sentido, verifica-se que ambos os gêneros discursivos aqui mencionados corroboram com as ideias de Oña (2019) acerca do ocularcentrismo. Para a leitura desses enunciados, o sentido da visão aparenta ser essencial, de modo que pessoas não enxergantes parecem excluídas dessas práticas situadas de uso da linguagem. Dessa feita, haja vista o papel de ressignificação assumido pela LA desde a década de 1970, entende-se que as novas teorizações, sobretudo as regadas pelos construtos dos estudos críticos da deficiência, podem contribuir para um olhar menos excludente à produção desses enunciados multimodais quando reflete o uso da linguagem considerando os corpos que a utilizam.

A princípio, vale mencionar que pessoas com deficiência apresentam necessidades específicas e, para que sejam devidamente atendidas e tenham seus direitos assegurados, tais demandas precisam ser (re)conhecidas. O desconhecimento de suas singularidades, conforme Costa (2014), reverbera-se em barreiras atitudinais diversas, dentre as quais se destaca a barreira atitudinal de ignorância, quando se demonstram excluídas as especificidades das PCDs. Além disso, a falta de adaptações ambientais destinadas a essas pessoas e até mesmo adaptações ineficazes também se configuram como barreiras atitudinais.

No que se refere à publicação de enunciados multimodais em ambiente *web*, notadamente quando considerados, dentre seus interlocutores, as pessoas cegas, verifica-se a necessidade de Tradução Audiovisual (doravante TAV) e/ou de audiodescrições para as imagens e vídeos divulgados. Essas práticas consistem em traduções intersemióticas, tais quais as concebem Jakobson (2010) e Plaza (2013), em que uma semiose é traduzida em outra. Como exemplo de uma tradução intersemiótica, pode-se citar a produção de sentidos estabelecida a partir de uma semiose imagética e/ou audiovisual, que, por meio de um processo tradutório, passa a ser empreendida pela semiose verbal.

Dessa maneira, imagens e vídeos podem ser traduzidos em palavras, tornando-se adequadamente acessíveis a pessoas não enxergantes via *softwares* leitores de tela ou audiodescrição. Embora tenham a mesma finalidade de tornar textos multissemióticos acessíveis a interlocutores com necessidades específicas — tais quais pessoas cegas, surdas e/ou autistas —, a TAV acessada a partir de leitores de tela consiste em uma leitura automática, por vezes, livre de entonações, e aplica-se a enunciados compostos por uma semiose imagética e/ou uma semiose verbal. A audiodescrição, por sua vez, consiste em uma leitura dinâmica, comumente feita por um audiodescritor humano e pode ocorrer em imagens dinâmicas ou estáticas.

Ambos os trabalhos tradutológicos, contudo, devem ser empreendidos por profissionais especializados, pois não se trata simplesmente de descrever, sem qualquer critério, aquilo que se vê. Conforme Costa (2014),

Em resumo, como a áudio-descrição é uma área da Tradução Audiovisual, não basta que se descreva alguma coisa para se apelidar essa descrição de áudio-descrição, é essencial que se conheça a fonte das imagens, o evento visual, que se pesquise sobre o assunto e a sua gênese e que se conheça a forma de processamento da informação (quando uma mensagem com imagens é transmitida sonora ou taticilmente, vai ser recebida e decodificada pelo sistema auditivo ou háptico). Por outras palavras, e estabelecendo um paralelismo com a tradução, assim como não se é tradutor sem conhecer: a língua de partida e a de chegada, assim como a sua cultura, a sociedade em que estão inseridas, o contexto em que estão a ser utilizadas; também não se faz áudio-descrição se o chamado tradutor visual não conhecer a obra traduzida, a forma de recepção/processamento da informação pelas pessoas com deficiência visual independentemente do grau, inclusive quando os utilizadores não têm experiência visual. Por isso, a áudio-descrição não é uma mera transposição da imagem em palavras, mas antes uma tradução que respeita a “transformação” da informação, inclusive por meio de recursos sensoriais presentes na tradução. (Costa, 2014, p. 43)

Fica clara, portanto, a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da área da TAV, na qual se incluem tradutores propriamente ditos e, no caso da audiodescrição, também consultores cegos que possam validar profissionalmente o processo. Como documentos orientadores de tais práticas, além das pesquisas realizadas em área acadêmica, destacam-se o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Brasil, 2016) e as cartilhas de acessibilidade da W3C (W3C, 2020). É importante destacar, entretanto, que esses materiais não apresentam condutas obrigatórias para a acessibilidade na elaboração de enunciados multimodais, como as reportagens e os anúncios publicitários, e sim orientações que visam a tornar o ambiente *web* mais acessível a todas as pessoas, indicações essas que podem ou não ser seguidas.

Considerados os estudos críticos da deficiência, especialmente aqueles que apresentam a necessidade de criação de um mundo ecológico para as pessoas com deficiência (Ferrari, 2023), verifica-se que a produção dos gêneros discursivos “reportagem” e “anúncio publicitário”, publicados em ambiente *web*, demanda adaptações quando consideradas, dentre os seus interlocutores, as pessoas cegas. Essas adaptações incluem a TAV das imagens que os integram e que são parte de sua estrutura composicional, bem como a audiodescrição da semiose audiovisual presente em alguns desses enunciados.

Neste artigo, tomam-se como exemplo duas publicações realizadas na rede social *Instagram*: uma reportagem e um anúncio publicitário. Ambas se apresentam como acessíveis a pessoas não enxergantes, uma vez que trazem, no corpo do enunciado verbal, a TAV das imagens que as constituem. O presente trabalho volta-se à análise dessas traduções, de modo a problematizá-las no que diz respeito a um acesso realmente justo à informação e à comunicação desse grupo social.

Não se espera esgotar, neste estudo, todas as possibilidades de problematização da adaptação de reportagens e anúncios publicitários publicados em redes sociais em seu endereçamento a pessoas não enxergantes, inclusive porque o material recortado para a análise configura uma amostra pequena de uma realidade muito maior. Todavia, tendo em vista o aprofundamento na unidade de análise que é característico de estudos de caso, como explicam Lüdke e André (1986), tornam-se possíveis inferências acerca das práticas sociais aqui recuperadas no tocante à acessibilidade comunicativa a interlocutores cegos.

As publicações que integram a análise foram elaboradas por dois locutores que, no Brasil, são referência em seus segmentos. A reportagem em questão foi produzida e publicada pela Folha de S. Paulo, o jornal de maior circulação no país, segundo dados do Instituto

Verificador de Comunicação⁴, ao passo que o anúncio publicitário foi recortado da página da rede de franquias O Boticário, que, conforme dados da Associação Brasileira de *Franchising*⁵, é a maior rede de franquias nacional. Supõe-se que, pela tradição e atual visibilidade dessas empresas, suas publicações poderiam destacar-se também no que diz respeito à acessibilidade a pessoas com deficiência, aqui, especificamente, a pessoas cegas.

É importante mencionar que outros jornais, além da Folha de S. Paulo, e outras redes de franquias de cosméticos, que não O Boticário, também traduzem suas publicações verbo-visuais no *Instagram*, assim como há aqueles que não fornecem nenhuma TAV. O fato de as imagens não serem transpostas por algumas empresas corrobora com a ideia de que o mundo não é pensado a partir da deficiência (Ferrari, 2023) e que é a perspectiva ocularcêntrica que domina o modo de viver na sociedade contemporânea, como define Oña (2019).

Como as orientações do Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Brasil, 2016) e da cartilha de acessibilidade da W3C (W3C, 2020) não são obrigatoriedades às quais todas as publicações em ambiente *web* devem adequar-se, e sim indicações de como tornar o ambiente *web* menos excludentes às PCDs, análises como a proposta por este trabalho mostram-se necessárias. Isso porque problematizam as traduções intersemióticas de imagens em circulação e sinalizam, assim, a importância de um fazer tradutório que considere a realidade e as demandas das PCDs a quem se endereçam.

A publicação da Folha de S. Paulo observada foi realizada em 23 de fevereiro de 2024, e foi recortada a primeira postagem da página a apresentar tradução intersemiótica para a fotografia que a constitui, sendo este o critério para seleção do enunciado:

Figura 1 – Reportagem sobre a morte de Wilson Fittipaldi Jr.⁶

⁴ A informação referente à popularidade do jornal Folha de S. Paulo encontra-se disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/folha-e-o-jornal-mais-nacional-e-o-de-maior-audiencia-e-circulacao.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2024.

⁵ A informação referente à popularidade da rede de franquias O Boticário encontra-se disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Botic%C3%A1rio. Acesso em: 23 fev. 2024.

⁶ Sugestão das autoras para a descrição desta imagem: “Fotografia em preto e branco é obituário de Wilson Fittipaldi Jr. No primeiro plano, há a imagem de Fittipaldi sorrindo. Ele está olhando para seu lardo esquerdo e posa, sem capacete, dentro do primeiro carro de F1 brasileiro, um Dana, que está parado. Ao fundo da imagem, há parte do corpo de alguns espectadores e a imagem parcial de um capacete. Sobre a imagem, há a data de seu nascimento (1943) e falecimento (2024)”.



Fonte: *Instagram* Folha de S. Paulo

Para interlocutores enxergantes, na imagem, destacam-se dois elementos: o piloto e o carro. Há, ainda, ao fundo da fotografia, um capacete, e aparecem as pernas de algumas pessoas que parecem observar Wilson Fittipaldi Jr. dentro do carro. Na tradução intersemiótica elaborada pela Folha de S. Paulo, no entanto, há informações de que o piloto está dentro do primeiro carro de fórmula 1 brasileiro e de que aparece sorrindo, bem como a menção ao que aparece escrito sobre a semiose imagética: o nome do piloto e os anos de seu nascimento e falecimento.

Assim, suprimem-se a pessoas não enxergantes as informações de que o carro se encontra parado em um autódromo; de que — além de estar sorrindo, Fittipaldi Jr. aparece olhando para o seu lado esquerdo; de que, embora esteja dentro do carro, o piloto está sem capacete, e este, por sua vez, aparece ao fundo da imagem, ainda que de forma presumida, já que a imagem está pela metade. Ainda acerca do que aparece ao fundo, também não são mencionadas as pernas de pessoas paradas atrás do competidor, que, embora sejam deduzidas por não estarem representadas como parte de um corpo por inteiro, ainda assim, esta descrição precisaria ser sinalizada. Não é mencionado, por fim, o patrocinador de Fittipaldi Jr., Dana, cuja logomarca aparece na parte superior do veículo.

A restrição de elementos a interlocutores cegos demonstra que a TAV empreendida pela Folha de S. Paulo não se adéqua ao que propõem tanto o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Brasil, 2016), quanto a cartilha de acessibilidade da W3C (W3C, 2020). Segundo esses documentos, para que as imagens se tornem acessíveis a pessoas não enxergantes, faz-se necessário que sejam descritas por completo, sem generalizações. Inclusive, o Guia (Brasil, 2016) preconiza o uso de adjetivos que permitam compor imagens, isto é, constituir, a seu

modo, a semiose imagética de um enunciado, de modo que esta se torne palpável, de alguma maneira, pelos detalhes descritos.

De forma específica, a cartilha de acessibilidade da W3C (W3C, 2020), que visa à padronização das diferentes páginas *web* para que se tornem de fato acessíveis, trata da importância de as imagens serem descritas para que um *site* possa ser considerado democrático e permita a livre circulação de internautas. Em outras palavras, significaria permitir livre acesso e circulação a todas as pessoas por enunciados de diferentes gêneros que sejam constituídos também por diferentes semioses. Nota-se que tais orientações igualmente não são de todo seguidas pela Folha de S. Paulo na TAV elaborada à fotografia sobre a morte do piloto Wilson Fittipaldi Jr. Diante disso, são observadas barreiras atitudinais de padronização e de generalização, por meio das quais, segundo Costa (2014), as necessidades específicas demonstram-se desconhecidas e são oferecidas a interlocutores não enxergantes informações sintetizadas e/ou simplificadas acerca das imagens traduzidas. Ainda que as pessoas cegas sejam consideradas, porque a página oferta-lhes uma TAV, esta não se mostra eficaz em tornar a semiose imagética da publicação tangível por completo a esse público em específico. A supressão de alguns elementos visuais da fotografia que integra a reportagem da Folha de S. Paulo publicada no *Instagram* desse tradicional veículo de comunicação brasileiro pode interferir na produção de sentido(s) ao enunciado por parte dos interlocutores não enxergantes em relação ao acesso igualitário às informações divulgadas.

A publicação de O Boticário analisada, por sua vez, foi feita em 10 de fevereiro de 2024 e, novamente, recortou-se a primeira postagem da página a apresentar tradução intersemiótica para a fotografia que a constitui, sendo este o critério de seleção adotado:

Figura 2 – Anúncio publicitário de loção e gel hidratantes⁷

⁷ Sugestão das autoras para a descrição desta imagem: “Na imagem, há uma caixa de madeira com diversas maçãs verdes e, sobre e entre as maçãs, há, em primeiro plano, a loção desodorante corporal maçã verde, de 200 ml, e o gel hidratante refrescante facial da linha Cuide-se bem, de 80g. Ao fundo, há outro produto, que tem sua imagem ofuscada. As embalagens são de cor verde e branca e há a imagem de uma maçã mordida como logotipo. Também contém a informação de que é um produto vegano”.



Fonte: *Instagram* O Boticário⁸

Nesta TAV, ainda que as maçãs verdes sejam mencionadas, não é descrito que os produtos de O Boticário estão sobre elas, que elas aparecem entre os produtos e também ao fundo da imagem. Sabe-se da existência das maçãs na fotografia, porém não se menciona qual é a sua disposição e suas diferentes perspectivas. Ademais, em se tratando especificamente da loção desodorante e do gel hidratante, nenhuma informação referente à embalagem desses cosméticos é mencionada a interlocutores não enxergantes, como a imagem da maçã mordida, as cores branco e verde utilizadas e até mesmo as informações escritas em cada item.

Assim como no enunciado elaborado pela Folha de S. Paulo, é possível dizer que, aqui, algumas informações são suprimidas a interlocutores cegos, evidenciando barreiras atitudinais de generalização e de padronização (Costa, 2014). A descrição da semiose imagética é generalista e padronizada, porque cita quais elementos integram a imagem, porém não oferece ao público não enxergante informações que o permita constituir imagens, como preconiza o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis (Brasil, 2016), tais como o posicionamento das maçãs e dos cosméticos, as informações do rótulo e a descrição das cores. Acerca das cores, especificamente, o Guia (Brasil, 2016) explica que nem todas as pessoas cegas são cegas congênitas e que, mesmo àquelas que são, há um processo de atribuição de sentido(s) às cores.

⁸ Antes de qualquer consideração sobre a TAV ofertada pela empresa O Boticário à imagem que integra o anúncio publicitário recortado para esta análise, é importante dizer que a referida publicação divulga dois produtos distintos. A primeira imagem, que é aqui analisada, apresenta uma loção desodorante e um gel hidratante da linha Cuide-se Bem, com fragrância de maçã verde, ao passo que a segunda imagem, não analisada neste trabalho, trata de uma loção hidratante da mesma linha, mas com fragrância de banana. O recorte deve-se, mais uma vez, às limitações de espaço para a discussão aqui empreendida. Assim, esclarece-se que o termo “carrossel”, na TAV das imagens da postagem em questão, remete às duas imagens publicadas, juntas, nesse anúncio de O Boticário. A segunda imagem, referente à loção hidratante de banana, pode ser acessada à medida que o leitor/usuário aciona a seta posicionada à direita da primeira imagem.

É válido mencionar que tudo o que é restrito a interlocutores cegos pode ser interpretado em um processo de leitura e, nesse sentido, a falta de acesso a alguns elementos visuais e/ou informações sobre a distribuição desses elementos na imagem pode interferir negativamente na produção de sentido(s) do enunciado e, em especial, à possibilidade de um acesso justo a estas pessoas que são, também, consumidoras em potencial. O engajamento deste público com o anúncio e com a própria empresa é prejudicado quando se limitam descrições em um espaço que já existe para este objetivo e que é direcionado para consumidores não enxergantes. Desse modo, entende-se que as barreiras atitudinais que atravessam a TAV desse anúncio publicitário segregam os interlocutores não enxergantes, pois não permitem as mesmas condições de leitura e de acesso à informação se comparado ao processo possibilitado a pessoas enxergantes. Nesse sentido, o ciberespaço que, conforme Lévy (1999), propõe-se democrático, mostra-se excludente, uma vez que não parece pensado para estas PCDs, consideradas as suas demandas específicas.

Considerações finais

A LA que, no início da década de 1970, deteve-se a discussões relacionadas a situações de ensino e aprendizagem de línguas, apresenta-se, agora, como arcabouço teórico-metodológico produtora à observação e à problematização de práticas situadas de uso da linguagem em que se inscrevem pessoas não enxergantes, atribuindo novos matizes a contextos ainda segregacionistas. Isso em razão de seu caráter transdisciplinar, que torna possível o diálogo entre teorias da linguagem e outros estudos, tais quais os estudos críticos da deficiência.

O encontro de teorizações entre gêneros discursivos e estudos críticos da deficiência possibilitou observar, pela breve discussão aqui empreendida, que a transmutação dos gêneros discursivos reportagem e anúncio publicitário, com novas roupagens em razão de sua publicação e circulação em ambiente *web*, também toca aspectos relacionados à acessibilidade comunicacional a interlocutores cegos.

Nesse âmbito, barreiras atitudinais de generalização e de padronização atravessam a prática de tradução intersemiótica das imagens que compõem esses enunciados, de modo a confirmar o que preconizam os estudos críticos da deficiência, notadamente o que defende Ferrari (2023): o mundo e, neste caso, o ciberespaço, não parecem pensados às PCDs, nem em aspectos ontológicos, nem epistemológicos.

O ambiente digital que, a princípio, propunha-se democrático (Lévy, 1999), mostra-se excludente e distante da ecologia de saberes de que trata Sousa Santos (2010) e do mundo ecológico proposto por Ferrari (2023). Assim, a digitalização de gêneros discursivos, antes restritos à mídia impressa e às mídias tradicionais, como a televisão e o rádio, não se demonstra oportuna a práticas decoloniais no que se refere ao acesso à informação e à comunicação por pessoas não enxergantes.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. (org.). *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2011.
- BARBOSA, L. M. M. Esculpindo imagens com palavras: a consultoria em audiodescrição. In: PERROTTI-GARCIA, A. J.; BRAHEMCHA, F. (org.). *Ao vivo e a cores: relatos de casos de audiodescrição de eventos ao vivo*. São Paulo: Editora Livro falante. 2021.
- BENITES, S. A. L. Reportagem. In: BENITES, S. A. L. *Contando e fazendo história: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Arte e Ciência. Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002. p. 49–50.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. *Alfa*, v. 56, n. 2, p. 371–401, 2012.
- BRASIL. *Guia para produções audiovisuais acessíveis*. Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura. 2016.
- CANAGARAJAH, S. A Decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, v. XX/XX, p. 1–22, 2022.
- COSTA, A. M. *A tradução audiovisual: os desafios da áudio-descrição*. 2014. Dissertação (Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas) – Programa de Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas (ISCAP), 2014.
- DIRTH, T.; ADAMS, G. Decolonial theory and disability studies: on the modernity/coloniality of ability. *Journal of Social and Political Psychology*, v. 7, n. 1, p. 260–289, 2019.
- FERRARI, L. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência? In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. K. (org.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas: Pontes. 2023.
- JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. In: JAKOBSON, R. (org.). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix. 2003.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11–24.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; FIGUEREDO, E. H. D. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista. *Revista X*, v. 14, n. 5, p. 5–21, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.70381>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *et al.* Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas: conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Daniel Iberê Guarani M'byá. *Revista UniLetras*, v. 43, p. 1–23, 2021. Disponível em: 10.5212/Uniletras.v.43.18235.2021. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

OÑA, C. *Ocularcentrismo: cuando el sentir supera al ver*. Quito: Casa Andina. 2019.

O BOTICÁRIO. Post em rede social. São Paulo, fevereiro, 2024. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C3LmfeopXcL/?hl=pt-br&img_index=1. Último acesso em: (24/02/2024).

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva. 2013.

SOUSA, M. M. F. *A linguagem do anúncio publicitário*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. 2010.

VENTURA, R. Pioneiro da F1. Folha de São Paulo, 23/02/2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C3sRaTHOIbR/?hl=pt-br>. Último acesso em: 24/02/2024.

W3C. *Cartilha de acessibilidade na web* [livro eletrônico]: fascículo IV: tornando o conteúdo web acessível. São Paulo: Comitê Gestor da internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://ceweb.br/cartilhas/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-IV/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ZAVAM, Aurea Suely. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 12, n. 1, p. 251–271, 2012.

**AUTISM – COMMUNICATION AND ENGLISH LEARNING
THROUGH MUSIC THERAPY**
**AUTISMO – COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS
ATRAVÉS DA MUSICOTERAPIA**

Isabella Alvarez Ferreira Torres¹
Karen L. Currie²

ABSTRACT: During the last few years, the number of scientific research and awareness of autism has increased considerably and therefore various methodologies and therapies have been created so that people with autism can be more fully included in society. The decision to investigate autistic communication through the area of Music Therapy is based on the fact that music has proved to be a powerful tool that can facilitate the learning processes of children with autism. Music can enhance their social relationships, and words learned from songs can cross over into real-life applications (Reece, 2024). Therefore, this paper aims to analyze the benefits of Music Therapy and investigate how it can help them at school and through improved communication foster greater advancements in their learning process.

KEYWORDS: Music Therapy. Autism. Communication. Learning Methodologies.

RESUMO: Nos últimos anos, o número de pesquisas e a conscientização sobre o autismo têm aumentado consideravelmente e, conseqüentemente, muitas metodologias e terapias foram criadas para que essas pessoas possam ser incluídas plenamente na sociedade. Decidimos investigar a comunicação autista através da área da Musicoterapia porque essa provou ser uma ferramenta poderosa que pode facilitar o processo de aprendizagem de crianças com autismo. A música pode melhorar suas relações sociais, e as palavras aprendidas nas canções podem passar para a vida real (Reece, 2024). Por conseguinte, este artigo tem como objetivo analisar os benefícios da Musicoterapia e investigar de que forma ela pode ajudar autistas na escola e na comunicação visando promover melhorias no seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Musicoterapia. Autismo. Comunicação. Metodologias de Aprendizado.

Introduction

Due to the expansion of scientific research, many people have discovered the diagnosis of autism, consequently increasing the incidence of autism in society. According to the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network, in 1990, the incidence was one child in every 2,500. Recent evidence, however, suggests that the incidence of Autism Spectrum Disorder (ASD) in the general population is now “one in 36” (Maenner *et al.*, 2023, p. 4). Furthermore, “new patterns in ASD prevalence by race and ethnicity emerged, with children from groups with historically lower prevalence, including non-Hispanic Black and Hispanic

¹ Majored in English and Literature, Federal University of Espirito Santo (Ufes). E-mail: isabella.f.torres@hotmail.com

²Department of Languages and Literature, Federa University of Espirito Santo (Ufes). E-mail: karen.currie.22@gmail.com

children, and children in lower socioeconomic status (SES) neighborhoods having the highest prevalence” (Shaw *et al.*, 2023, p. 4). According to the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), the percentage of autism diagnoses among Asians (3.3%), Hispanics (3.2%), and blacks (2.9%) was higher than among white 8-year-olds (2.4%) in 2020.

As a result of this need, many methodologies and therapies such as Applied Behavior Analysis (ABA) (Foxy, 2008), Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACHC) (Virues-Ortega, Julio; Pastor-Barriuso, 2013), Son-Rise (Houghton *et al.*, 2013), DIR Floor Time (Divya *et al.*, 2023), and others were created, so that these children can be fully included in society. Now, we need to improve accessibility and inclusive programs in schools.

More awareness is required about what inclusion in the educational environment really means to promote truly effective learning for all. Autistics have different ways of learning, and teachers, as well as family members, need to understand this and try to adapt to their ways of living instead of demanding that they should fit into the world of non-autistics. There are several methods of teaching autistics, which may not work for all of them, but one method that has been widely applied and reported in several studies (Alvin, 1978; Ball, 2004; Brown, 1994; Brownell, 2002; Buday, 1995; Edgerton, 1994; Robarts, 1996) is Music Therapy, which has the power to promote interaction while stimulating people to have fun, as they learn through music. This has proved to be a powerful tool that can facilitate the learning process of many autistics. “Music can enhance social relationships for people with ASD and words learned from songs can cross over into real life” (Reece, 2024, online).

Once music has the potential ability to modify brain structure and increase connectivity among cortical regions, it fosters greater integration of sensory inputs during early developmental stages. This neurological effect suggests that exposure to music could lead to enhanced cortical activation in areas typically less active in children with autism, which is theorized to underlie the core neurophysiological differences associated with the condition (Sharma; Tarazi, 2018).

Additionally, music is widely applied across medical disciplines to address diverse physiological, psychological, and spiritual needs in adult and pediatric patients. Research spanning the past two decades has documented its therapeutic benefits in various medical contexts, including surgical (Bringman *et al.*, 2009; Koch *et al.*, 1998; Mok; Wong, 2003), cardiac (Hamel, 2001; Mandel *et al.*, 2007), and oncology settings (Bradt, 2011; Bufalini, 2009), highlighting its potential as an anxiolytic intervention (Bradt; Dileo; Shim, 2014).

Besides having positive effects on several medical conditions, our emotions are often strongly influenced by the kind of music we listen to. Music has the power to increase the connectivity of neural networks and can even change the brain structure. It is therefore clearly the case that music therapy will be efficient in helping improve autistic socialization, communication, and learning processes (Srinivasan; Bhat, 2013).

According to this perspective, educators should consider Music Therapy as an ally, as it can contribute in many ways towards the success of the teaching-learning process. Due to the power of interaction this therapy has, teachers can use music to solve the main issues autistics have trouble with, namely social and communicative issues. Moreover, they can learn a new language, enabling them to understand the communication process more clearly, and even learn to play musical instruments, which will help develop their motor skills (Srinivasan; Bhat, 2013).

For this reason, this article aims to discuss the uses and benefits of music therapy for people with autism so that we can find a possibility to develop their communication as a way to include these people in society. To this end, we will use qualitative methodology by using a questionnaire with open-ended questions that will be answered by Music Therapy professionals, joining theory and practice together to learn more about the reality of applied music therapy and how it works and to discover what extent it might be helpful for autistics.

Another issue under investigation is whether it might be possible for autistics to acquire a second language through Music Therapy. We believe that by analyzing the answers through real-life experiences, combined with what we have been researching in theory, the results would be more measurable and convincing, once the participants live in the same context as the authors, that is, in the same country and culture, thus creating the opportunity to ask more personalized questions, according to specific areas of interest.

What is autism spectrum disorder (ASD) and how does it affect communication?

Autism is a complex neurodevelopmental disorder that often results in substantial hardships at individual, family, and social levels. The traditional core diagnostic and clinical features of ASD are weaknesses in social-communicative abilities and the presence of restricted interests and repetitive behaviors (Baum; Stevenson; Wallace, 2015). Autistics have difficulty communicating and interacting with other people and may also perform repetitive activities and movements. They get upset when something in their routine changes and can be emotional and sensitive to touch, specific textures, and noises. But as the name indicates, autism is a spectrum, that is, there are several kinds, as well as degrees, of autism.

Symptoms can differ in a wide variety of combinations, so not all autistics are, or behave, the same as others. For example, some of them are verbal (that is, they are able to speak), and others are non-verbal. Some are very quiet, and others are hyperactive. Then, if an autistic person can communicate, this does not mean that they are not autistic, and in the same way, if someone is hyperactive, this does not necessarily mean that they are autistic. There seems to be no known single cause for autism and as yet no cure for it, but the best way to help autistic children is early intervention, which should be carried out as soon as possible.

Research has shown that early intervention can improve a child's overall development. Children who receive autism-appropriate education and support at key developmental stages are more likely to gain essential social skills and react better in society. Essentially, early detection can provide an autistic child with the potential for a better life. Parents of autistic children can learn early on how to help their child improve mentally, emotionally, and physically throughout the developmental stages with assistance from specialists and organizations like ASDF. (ASDF, 2012, n.p.).

If parents feel that there may be symptoms, they are advised to search for a doctor and start therapy if necessary. By doing this, the child will have the opportunity to lead a more independent life. Some examples of therapies include occupational, behavioral, and music therapy, which will be our focus in this paper. Therapy will help to stimulate brain areas that need to be activated so that various issues faced by autistic people can be improved. Studies (Schlaug, 2015) have been developed related to brain plasticity, which indicates different ways the brain can learn to change, and musical activity has proven to be a powerful stimulus in this area. According to Losardo, Mccullough, and Lakey (2016, p. 1),

Neuroplasticity is the lifelong ability of the brain to reorganize as a result of experience. Specifically, Kleim and Jones et al. [3] define neuroplasticity as functional reorganization within neural tissue, mediated by changes in neural circuitry. Learning is the by-product of neuroplasticity. Said another way, neuroplasticity is experience-dependent, and behavioral training is key to promoting brain reorganization.

The effects caused by music include the restoration of sensory-motor networks, as well as stimulating positive influences on cognitive and emotional processes in healthy and neurologically disordered individuals. Various sensory-motor, coordination, or emotional disabilities can be improved with music-supported therapy (Altermuller; Schlaug, 2015).

Thus, according to Losardo, Mccullough, and Lakey (2016), we need to believe that autistics can learn new skills. The research related to this subject shows that brain plasticity is

crucial for all humans in general, including autistic people as well. Therefore, early intervention is extremely necessary. The more stimuli the child receives, the more synapses will be created and, consequently, the better the results can be, the more learning will occur. Therefore, Music Therapy can be an interesting possibility for autistics since they can receive new stimuli, which will trigger the learning process (Ke *et al.*, 2022).

Unfortunately, in Brazil, people with autism and their families still face some difficulties regarding accessibility to social life and, even worse, to inclusive education at a regular school (Carvalho, 2006). As a result, these people may lose the opportunity to discover and stimulate their skills. According to Rosa (2008, p. 215),

Some believe that students with disabilities are more likely to be excluded in regular schools because they can't keep up with their peers' learning, and that they should therefore be kept back and attend special schools, where they will be with "equal" children and therefore won't have to deal with this challenge. Other educators believe that students with special needs should attend regular school, precisely because of the richness that comes from diversity³.

The topic of inclusion has been discussed for a long time because it is an issue that is not easily solved. There are many challenges related to the accessibility of people with disabilities. For example, it is often necessary to make changes and adaptations to the school infrastructure, classroom organization, support system, and teaching methodologies to be able to promote a strong awareness of learning diversity inside the classroom – not only related to people with disabilities, but people from different cultures as well. In this sense,

[...] the teacher also needs to have the sensibility to see the student as a person who needs their help and so do the other students. That's why interaction activities can be important, not least so that the others can see what's different about their classmate. We need to work on the issue of difference and respect between people (Feijó, 2017, p.13)⁴.

All children need to see that not everybody learns the same way as others. In that sense, autistics learn in different ways. In this case, there is a need to create classes where they can

³ Translated by the authors. In the original: "Alguns acreditam que o aluno com deficiência é mais excluído na escola de ensino regular, por não acompanhar os demais colegas na aprendizagem e por isto deveria ser preservado e freqüentar a escola especial, onde estaria com crianças "iguais" e, assim, não precisaria lidar com este desafio. Outros educadores acreditam que o aluno com necessidades especiais deve freqüentar a escola de ensino regular, justamente pela riqueza que surge através da diversidade".

⁴ Translated by the authors. In the original: "o professor também precisa ter a sensibilidade de olhar para o aluno como uma pessoa que precisa do seu auxílio e os outros alunos também. Por isso, atividades de interação podem ser importantes, até para os outros perceberem o que há de diferente no colega. É preciso trabalhar a questão da diferença e respeito entre as pessoas".

feel included and respected. At the same time, the teacher must teach the students that all children are different from each other and this is normal, and we need to respect each other, independently of our differences. As Santos (2003, p. 56) claims:

We have the right to be equal whenever difference diminishes us; we have the right to be different whenever equality decharacterizes us. Hence the need for an equality that recognizes differences and a difference that does not produce, feed or reproduce inequalities⁵.

Dealing with diversity openly in the classroom should promote reflection, foster a sense of empathy, encourage open-mindedness, and stimulate the development of new perspectives, inspiring students to feel unique by being different. According to Bereta and Viana (2014, p. 125):

Inclusion also affects other students without disabilities, as they learn to deal with the “different”, put aside their prejudices and accept people as they are. They become more tolerant, supportive, and committed to others, and help whenever necessary⁶.

Another issue we have to be conscious of is that autism should not necessarily be viewed as a disability, it should be seen as representing different kinds of abilities since autistics have different types of intelligence. Teachers and families need to comprehend and support their way of living, which includes their diverse ways of thinking, learning, behaving, etc. That is why it is so important to learn how to work with this group: they have much to offer society, and we can learn so much from them. Therefore, as teachers, we can try to provide the necessary support to help students with autism enhance their skills and make them believe they are skillful (Salah *et al.*, 2023). But most importantly, we need to believe in them.

What are the benefits of Music Therapy for children with autism?

Music Therapy involves melody, rhythm, as well as the exploration of sounds in general, and includes a variety of activities, such as listening to melodies and playing instruments, therefore it is a good way to get children’s attention. Music therapy can help autistic children

⁵ Translated by the authors. In the original: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

⁶ Translated by the authors. In the original: “A inclusão também afeta os outros alunos sem deficiência, pois eles aprendem a lidar com o “diferente”, deixam os preconceitos de lado e aceitam as pessoas do jeito que são. Eles passam a ser mais tolerantes, solidários e comprometidos com o próximo, e ajudam sempre que necessário”.

to improve their social interaction, verbal communication, and social-emotional reciprocity (Sharma; Tarazi, 2018). In this sense, Short (2018, n.p.) states that:

Another hypothesis is that music can teach individuals with autism new words and social constructs. While this idea is less studied than concepts like AMMT [Auditory-Motor Mapping Training], the idea behind it is that if an autistic individual listens to music a lot, they'll start to pick up on words and messages within the lyrics.

Many studies prove that music can help some non-verbal autistics learn and recall words from songs. Musical practice itself modifies the brain in anatomical and physiological terms. The repetitive beat associated with specific kinds of music has been shown to reduce or extinguish undesirable pathological behaviors such as isolation, hyperactivity, self-aggression, stereotyping, emotional tension, language disorganization, and anxiety (Sá, 2003) by everyday social musical activities or even through the playing of instruments. However, professionals have to make sure the practice is enjoyable as well as relaxing and not stressful.

According to Sharma and Tarazi (2018, n.p.): “The Cochrane Collaboration provided evidence that music therapy may help children gain improved function in the core domains of autism: social interaction, verbal communication, initiating behavior and social-emotional reciprocity.” Reece (2024, p. 144) claims there are three possible neurological reasons regarding the effects of music on the development of speech and language:

Firstly, music and language may share neurological resources, and that exposure to and involvement in music might increase the connectivity of the neural networks involved in the encoding of language. Secondly, the presence of music, or singing as opposed to speaking, may have an arousing effect within the autonomous nervous system. Finally, due to the unique way in which some children with ASC process sound, they may have a natural affinity with music; thus, through a process of association, words have a higher (or more coherent) perceptual profile when linked to melody.

When children have the opportunity to play music and sing along while working in a group, this may improve their sense of collaboration, which may also help enhance their communication process as they interact with each other and learn the lyrics. “A 2009 study utilizing music-based intervention reported that nonverbal children with autism were able to speak after undergoing auditory-motor mapping training” (Sharma; Tarazi, 2018, n.p.).

Music Therapy can help autistics enhance their social skills by developing activities that are appropriate for working in groups, as long as each person is welcomed as a unique individual

with distinctive characteristics. However, it is important to remember that not all autistics like to interact with other people, so it is a process that must be developed to help them socialize.

One aspect that should be highlighted is that teachers and therapists are frequently working with children who not only have autism. Many autistics are dealing with other pathologies at the same time, such as aphasia and other mental disorders like schizophrenia and anxiety. But once again, Music Therapy can be used to treat each individual in the best way possible. It is crucial to remember that autism is not the same for everyone, and there is no stereotype. Thus, the work accomplished should necessarily respect and take into account each person's individuality.

Besides social skills, Music Therapy can stimulate autistic people's physical movements. Music stimulates body movements by encouraging dancing, running, and jumping, as well as active participation in musical performances. One important set of tools used in this type of therapy is based on the use of percussion instruments, although it is possible to focus on timing while clapping your hands or stamping your feet. The use of synchronized percussion helps to promote attention, improve memory, and stimulate movements of the hands, arms, legs, feet, and other body parts.

Of course, several other learning possibilities can be explored. For example, while playing "*Siga o Mestre*" (Simon Says), autistics can play with a variety of musical instruments while stimulating their perceptive and visual memories by watching what Simon is doing, memorizing the actions and then repeating the movements, melodies or rhythms in a similar way. This can be an interesting way to identify specific neurological issues. For example, if the child cannot reproduce alternating movements, comprehend orders, or even differentiate the sides of the body by playing these games, teachers and therapists will become more aware of these details.

Those activities offer excellent opportunities for autistic children to feel more secure in the school context and with other interactions in general, as they require collaboration and interdependence between other colleagues. When children do not feel secure within the school environment, it can be difficult for them to interact, which can make communication more complicated.

Methodology

In order to discover more about key issues approached in the classroom context of special education, we elaborated a questionnaire to be answered by a group of Music Therapists

who work with autistics — since the focus of this paper is to help autistic children to stimulate their social and communicative skills through Music Therapy. Theory and practice were joined together to learn more about the reality of applied music therapy and how it works and to discover to what extent it might be useful and helpful for autistics.

Another issue under investigation was whether it might be possible for autistics to acquire a second language through Music Therapy. Thus, by seeking answers through real-life practice, the results would be more measurable and convincing since the interviewed professionals live in the same context as the authors, that is, in the same country and culture, thus creating the opportunity to ask more personalized questions, according to specific areas of interest.

Music Therapy can be easily accepted as part of the lives of autistic children since it helps develop social skills, which is one of the main difficulties related to autism. Therefore, we used the qualitative research method to obtain information based on more tangible experiences through open-ended questions since, as O'Brien *et al.* (2014) state, the purpose of qualitative research is to understand the perspectives and experiences of individuals or groups, as well as the contexts in which these perspectives or experiences are situated.

In qualitative research, using open-ended questions is pivotal, as it allows respondents to articulate their thoughts and perspectives on a given topic freely. As described by Fauvelle (2019), such questions are non-directive, contrasting with closed-ended questions, and enable respondents to communicate in their own words, directing their responses at their convenience (Roulston, 2008).

When using the qualitative method, the focus is on authentic experiences. Therefore, we used qualitative research based on open-ended questions so that it would become possible to see in more detail how these experiences work more realistically. In this sense, Creswell (2013, p. 194) states that:

Giorgi (2009), also a psychologist, provides an analytic approach similar to that of Stevick-Colaizzi-Keen. Giorgi discusses how researchers read for a sense of the whole, determine meaning units, transform the participants' expressions into psychologically sensitive expressions, and then write a description of the "essence".

Therefore, we asked three participants to answer nine questions, which included personal information such as age, qualifications, and experience, as well as details related to what they do as music therapists, the age groups they work with, whether their work is carried

out in groups or individually, and if they have any experience or knowledge related to teaching a foreign language to autistics. By adopting this method, it is easier to explore the information obtained in a more malleable way and it is possible to maintain the focus by avoiding questions or responses unrelated to the main topic.

The questions used in the questionnaire were asked as the following: (1) What is your age group (25–35, 35–45 or over 45)? (2) Write a little about your qualifications and experience related to music therapy (3) Have you worked with children with autism? Individually or in groups? How old were the children? (4) How does autism affect general communication? Can you add some examples to illustrate this? (5) What are the benefits of Music Therapy for children with special needs? (6) How can music therapy contribute to more effective communication in children with autism? (7) What would be the negative or positive effects if an additional language were included in the teaching-learning process for autistic children? (8) If the additional language was introduced in conjunction with music therapy, what would be the possible benefits for children with autism? (9) What are the most appropriate or effective music therapy techniques or methods that could facilitate the learning of an additional language?

Data analysis and discussion

To strengthen the arguments presented in the previous sections, I decided to interview three music therapists who had experience with autistics, working both individually and in groups. In this chapter, we will see in detail what they have to offer to autistics through music therapy. We used the qualitative method to provide a more in-depth and accurate analysis.

We prepared a questionnaire with nine questions for the therapists asking about their experience as related to music therapy, autistics, communication, and the teaching of a foreign language, in this case, the English language, in order to explore connections to the content analyzed for this research. In the following paragraphs, the most relevant answers to each question will be analyzed. To ensure their privacy, the ethical procedure we chose to follow in this article was to anonymize their names, replacing them with Participant 1, Participant 2, and Participant 3.

To begin with, the most common problems faced by autistics, as mentioned by the therapists, are vocalization, interaction, and some may even be non-verbal. Participant 1 and Participant 2 (2021) made the following comments:

Patients with autism often have some difficulty with speech and vocalization. For example: dyslalia, dysarthria and aphasia. Some patients can barely babble or even make a sound. But it's worth pointing out that not all children with ASD have these speech difficulties. Many of the patients I work with speak normally and don't have any verbal difficulties. This can vary depending on the degree of autism the child is diagnosed with (Participant 1, 2021).

[...] The way the child communicates will depend very much on the degree to which they are at. It can be totally non-verbal or verbal. Both have difficulties with social interaction. Many over time (after many therapies) manage to interact (Participant 2, 2021).

When these children are diagnosed with pathologies that imply an intervention in the communication sphere, they may have difficulty understanding and making others understand information. A typical child usually acquires language through socialization; thus, an autistic child will also require socialization. Nonetheless, due to their disadvantage in social skills, interaction periods are needed in which special reinforcements are used to stimulate the reciprocity of the autistic child to facilitate communication.

Interaction stimulates their capacity to develop more successful communication, providing them with more autonomy, thus leading to a better quality of life. So, while autistic people may seem to prefer a practical and direct way of communicating, it is essential to provide them with opportunities to develop their communication skills in a way that meets their individual needs. “Autistic people generally don't seem to want to communicate the way people do. They are practical. They say what's necessary, when it's necessary. That's it” (Participant 3, 2021).

Several autistics, although they communicate, do not show interest in doing so. In some cases, the lack of response from autistic children is often due to a lack of understanding of what is demanded of them. They have their way of expressing themselves, which we need to comprehend. Hence, the importance of intervening in order to show them why socialization is important and how to do it more effectively by creating different situations in a variety of social contexts to encourage their response, enabling a healthy exchange of communication where both participants, sender and receiver, understand the message correctly.

As we have seen in previous sections of this paper, Music Therapy can produce considerable changes when it comes to interaction. As Muszkat (2019) mentions, musical experience structurally modifies the brain. This author was mentioned by one of the participants in one of their answers about the benefits of Music Therapy for autistics:

Regarding neurodevelopmental disorders, it has been reported that in children with Autism Spectrum Disorder (ASD), music listening and music therapy minimize motor rituals, facilitate selective attention and exploratory behavior motivated by the positive effects of activating areas of the reward system, and modulate pre-motor regions (Muszkat, 2019, p. 240)⁷.

Many of these points were mentioned frequently by the therapists in their answers. Below, there are answers from two different therapists, which show that even though they have no connection with each other, they both produced similar responses, for example, highlighting having experienced proof that Music Therapy can, indeed, make a significant impact on communication. The following quotes were given as answers to the question about ways in which Music Therapy could contribute to more efficient communication:

Today we know that music stimulates both sides of the brain, including language. Music therapy will thus work according to the patient's needs. Many may need to work on their motor skills (gross and fine psychomotor skills), imitation, body schema, verbal and non-verbal communication, social interaction, emotion, auditory perception, imagination, shared attention, anxiety, irritability [...] as mentioned above [in a previous comment] by neurologist Mauro Muszkat, music stimulates linguistic functions, which stimulates communication (Participant 2, 2021).

Regulation of sensations, [...] verbal development, artistic development, expansion of communication channels [...] (Participant 3, 2021).

Music enhances motivation, communication, and social interaction skills, in addition to sustaining and developing attention, which can promote appropriate and meaningful interpersonal relationships, besides musical skills. As Sampaio, Loureiro and Gomes (2015, p. 149) state: “it can be considered that not only would the patient show improvements in areas of non-musical development, but they would also develop musical skills, although this is not the primary objective of music therapy⁸”.

Several autistics are considered antisocial, but this may be due to the difficulty they have in expressing themselves. They can listen to a word and be unable to understand its meaning in a certain context, as well as using a word without really understanding what it means, thus making them weak in communication skills. These difficulties are not isolated, and they are

⁷ Translated by the authors. In the original: “No que se refere aos transtornos do neurodesenvolvimento, tem sido relatado que, em crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA), a audição musical e a terapia com música minimizam rituais motores, facilitam a atenção seletiva e o comportamento exploratório motivado pelos efeitos positivos de ativação de áreas do sistema de recompensa, e modulam regiões pré motoras”.

⁸ Translated by the authors. In the original: “pode-se considerar que não apenas o paciente apresentaria melhoras em áreas do desenvolvimento não-musical como, também, desenvolveria habilidades musicais, embora este não seja o objetivo primário da musicoterapia”.

accompanied by determined behaviors, such as aggression, crying, and self-aggression, which might alternate with laughter, shouting, etc., and may also be considered as a form of communication that they are trying to use, despite not being socially conventional.

With musical practice, it is believed that these people become able to express themselves better, as Muzkat (2019, p. 235) states:

[...] musical sensory perception takes place in the projection areas located in the temporal lobe in the so-called auditory cortex, or primary auditory area, responsible for decoding pitch, timbre, contour and rhythm. This area connects with the rest of the brain in round-trip circuits, and with memory areas such as the hippocampus, which recognizes the familiarity of thematic and rhythmic elements, as well as with motor and emotional regulation areas such as the cerebellum and amygdala (which attribute an emotional value to the sound experience), and a small nucleus of gray matter (nucleus accumbens) related to the sense of pleasure and reward. [...] Children generally express their emotions more easily through music than through words⁹.

Since most autistics do not know how to communicate conventionally, the role of Music Therapy is to guide them toward a more socially acceptable type of communication. Therefore, it is crucial to provide these children with appropriate environments for interaction because as they interact with other speakers, language is acquired and improved. When asked about ways in which Music Therapy could contribute to more efficient communication, the Participant 3 answered as follows:

Investing in physical, interactive and receptive stimulation. This is extremely important, because even though most autistic people don't seem to want to verbally communicate very much, when they do, they need to know how and in what way. In addition, they will need to know the phonemes, construct arguments, ask questions, request, interact at some point (Participant 3, 2021).

To stimulate communication, Music Therapy uses rhythm. For example, the therapist may create a musical game in which the music therapist and the patient sing a song, stimulating vocalization by the repetition of syllables during the songs that are being played and reproducing the movements required, such as clapping hands alone, clapping with each other,

⁹ Translated by the authors. In the original: “a senso-percepção musical, se dá nas áreas de projeção localizadas no lobo temporal no chamado córtex auditivo, ou área auditiva primária, responsável pela decodificação da altura, do timbre, do contorno e do ritmo. Tal área conecta-se com o restante do cérebro em circuitos de ida e volta, e com áreas da memória como o hipocampo, que reconhece a familiaridade dos elementos temáticos e rítmicos, bem como com as áreas de regulação motora e emocional, como o cerebelo e a amígdala (que atribuem um valor emocional à experiência sonora), e um pequeno núcleo de substância cinzenta (núcleo accumbens) relacionado ao sentido de prazer e recompensa. [...] As crianças, de maneira geral, expressam as emoções mais facilmente pela música do que pelas palavras”.

and clapping other parts of the body, with both participants positioned facing each other. The movements are performed following the recurrent timing of the rhythmic pulse, stimulating communication since the therapist gives the command, which the patient follows by reproducing the gesture, also developing motor skills related to the movements required.

Once the patient has learned the first song, the therapist can start to vary and explore new situations to develop interaction, focus, readiness for a response, and language. These variations can involve speed or tone and movements, taking care that the changes are in accordance with the patient's condition. At all times, the therapist must recognize the context and assess which interventions are appropriate and necessary to achieve the desired goal.

Furthermore, it is crucial to combine repetition and variation, as well as familiarity and surprise, throughout the treatment since it is common for autistics to prefer familiar routines. According to Sampaio, Loureiro, and Gomes, (2015, p. 160), “repeating an experience is important for building memory, but it shouldn't always be repeated in the same way, otherwise a new autistic ritual could be introduced or an existing one reinforced”.

Having discussed communication in their mother language, we are now going to investigate more deeply to discover how music therapy can expand communicative possibilities in a way that autistics can acquire an additional language, such as English.

On the bright side, additional languages have been found to promote increased brain activity. Thus, it is clear that adding a second language may be a positive factor in autistics' cognitive and social development, as well as providing them with improved progress in language and communication. When asked about what the effects would be if an additional language was included in the autistic's teaching-learning progress, the Participant 3 (2021) answered as follows:

Positively, it offers another communication channel. Phonemes in other languages change. Sentences and thought structures are also different. This may be of interest to some autistic people, just as it is to many others. From this process, comparisons and associations can arise, and one language can enhance the others. [...] Musical practice or simply musical appreciation are actions that require intense brain activity which, the more it is developed and/or stimulated, together with other practices such as singing in another language, for example, can make a strong contribution for autistic children (Participant 3, 2021).

One of the common ways we use to learn a language is through music. By repetition of words, we learn how to pronounce them or what they mean. Especially for autistics with echolalia, this might be an excellent opportunity to work with this issue in their favor since

echolalia is one of the characteristics of the process of language acquisition and is defined by Kanner (1946) as the rote and literal repetition of the speech of others. According to Roberts (2014, p. 55), echolalia,

[...] the immediate or delayed repetition of the speech of another, is associated with autism. Echolalia is usually described as a non-functional self-stimulatory or stereotypical behavior, despite research and theory suggesting echolalia has several functions for people with autism and may also be important in language development.

Some consider the characteristic of repetition to be a negative habit. However, therapists may use this in their favor by working with singing during music therapy since the repetition of words in a song may help autistics acquire them in the lyrics. Moreover, by combining lyrics with choreography or gestures, they will relate these movements to the meaning of the words being sung.

Thinking of patients with high-functioning ASD in adolescence, one of the techniques would certainly be “singing”, among others. An interest in international music would facilitate an interest in lyrics, which music therapy could work on (Participant 2, 2021).

For example, if the therapist is singing the song “Head, shoulders, knees and toes” and pointing to the part of the body they are singing about, then the patient will understand what they are talking about. If the therapist sings “If you are happy and you know it” while making a happy face and using a happy rhythm, the patient will know that the song talks about something happy.

Because of the repetition of these words, autistics may not only achieve the acquisition of words but also know what they mean and when to use them. Furthermore, autistic people demonstrate greater pleasure because of the interest generated by singing and listening to the songs they like, which makes the combination of music, language, and gestures even more helpful by stimulating a more active involvement in the acquisition of the language they are being exposed to.

In addition to what Participant 2 (2021) said about singing, Participant 3. agrees when she says: “The techniques most commonly used in music therapy are improvisation, listening, composition and musical recreation (reproduction). I believe that the most appropriate techniques for children would be playing and listening” (Participant 3, 2021). One of the main characteristics of Music Therapy used for autistic children is vocalization, based on the

repetition of syllables and other sounds in songs to stimulate and practice vocalization. One of the techniques applied is called Musical Speech Stimulation (MUSTIM), used mainly in cases of aphasia and apraxia, as explained below by Thaut and Hoemberg (2014, p. 829):

Musical speech stimulation (MUSTIM) is the use of musical materials such as songs, rhymes, chants, and musical phrases simulating prosodic speech gestures to stimulate nonpropositional speech. MUSTIM uses completion or initiation of over-learned familiar song lyrics, association of words with familiar tunes, or musical phrases to elicit functional speech responses [...].

Some autistics may already know many songs, but they may not know what they mean. Thus, therapists can use songs to create meaning for them and encourage them to reproduce the lyrics. When it comes to Music Therapy for language stimulation, therapist Participant 1 states the following:

In terms of language, we use Musical Speech Stimulation (MUSTIM), one of the techniques applied in Neurological Music Therapy. This technique works on vocalization, using melodic structures. It would be interesting to combine MUSTIM with the new language, stimulating the new sounds of the additional language (Participant 1, 2021).

Thus, MUSTIM will lead the patients to develop a communication impulse because it stimulates spontaneous speech. Since they have the chance to get to know the phonemes and the words through familiar songs, this facilitates the therapeutic bond and communication through musical vocalizations. Another technique applied in Music Therapy is Developmental Speech and Language Training Through Music (DSLTM), in which therapists use songs and related materials to improve and facilitate speech, assisting in language development. Thus, DSLTM, according to Thaut and Hoemberg (2014, p. 825), is:

[...] a Neurologic Music Therapy (NMT) technique which uses developmentally appropriate musical materials and experiences to enhance speech and language development through singing, chanting, playing musical instruments, and combining music, speech, and movement.

This technique can help autistics to formulate phrases expressing opinions or basic needs. Therapists can use pictures with sentences that can be used to ask for water, food, and other basic needs and formulate songs for each image, asking the patient what each figure means and what the corresponding song is about. Moreover, we asked participants to explain how a second language could be introduced to autistics safely and efficiently. According to Participant

3 (2021), it is important to be aware of both the positive and negative aspects for autistic children to be introduced to an additional language: “Negatively, it could be an excess of stimuli and information, overloading them and/or generating stress”.

At this point, it is essential to highlight the importance of encouraging the definition of a specific amount of time for rest and leisure as a significant aspect of learning. All types of stimulation should be controlled to avoid causing adverse effects on the learning process. Overstimulation may affect the patients’ progress and even create more serious problems. Still about this topic, Kaim (2010, n.p.) states that:

Overstimulation (OS) occurs when there is “too much” of some external stimulus or stimuli for a person’s brain to process and integrate effectively. This leads to an unpleasant sensation of being flooded and an impulse to escape the stimulus — or, failing that, to cry or scream or thrash about. Overstimulation is a form of pain.

Thus, when talking about practicing different types of therapy, or talking about Music Therapy and adding a second language, it is important to respect the pace of the patients involved, giving them space to breathe and rest. Here, one of the participants highlighted a healthy way to add a second language for autistics:

It would be interesting to add elements of the new language during the sessions, so that the child becomes familiar with the new language. By working together and adding elements of the new language, the benefits will be positive, not only in terms of vocalization and language, but also in understanding the new grammar, differentiating one language from the other, and emitting the sounds and phonemes of both languages (Participant 1, 2021).

There are therefore many positive aspects related to Music Therapy, but it is essential to take one step at a time. This way, the brain will be prepared to receive further stimulation, and patients can effectively learn better and apply their knowledge as part of their routine.

Conclusion

Autistics have several skills and ways of learning that are not frequently explored and are not even identified or used effectively. We need to adapt ourselves to their way of life rather than requiring them to fit into our world. We need to break the paradigm that people with disabilities are not capable. We need to believe in their potential because, if we do not, they will lose belief in themselves.

Music Therapy has many positive aspects and should be incorporated into the routine of autistics. Hopefully, this paper has provided greater visibility related to the effectiveness of this therapy in the lives of autistics and their families, offering hope and proposals for social inclusion. Of course, there is a long way to go, and this journey encompasses public policies and fights for rights until it becomes a reality.

But for now, as society becomes more and more aware of the importance of music as a means of communication for people who face serious difficulties in communicating with others, it may be possible in the future to live in a society where diversity coexists in harmony, where learning develops in a collaborative and respectful way aiming for maximum growth for every individual, thus contributing to the improvement of the quality of education, which is a constitutional right for all, including autistics.

References

ALTENMÜLLER, E.; SCHLAUG, G. Apollo's gift: new aspects of neurologic music therapy. *Progress in Brain Research*, v. 217, p. 237–252, 2015.

ALVIN, J. *Music Therapy for the Autistic Child*. London: Oxford University Press. 1978.

ASDF (Autism Spectrum Disorder Foundation). Early Intervention Makes a Huge Difference for Autistic Children, ASDF, 2012. Available at: <https://myasdf.org/media-center/articles/early-intervention-makes-a-huge-difference-for-autistic-children/>. Accessed on: 29 jun. 2024.

BALL, C. *Music Therapy for Children with Autistic Spectrum Disorder*. London: Bazian Ltd. 2004.

BAUM, S.; STEVENSON, R.; WALLACE, M. Behavioral, Perceptual, and Neural Alterations in Sensory and Multisensory Function in Autism Spectrum Disorder. *Progress in Neurobiology*, v. 134, p. 140–160, 2015.

BERETA, M. S.; VIANA, P. B. M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. *Revista de Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos*, v. 1, n. 1, p. 115–129, 2014.

BRADT, J.; DILEO, C.; SHIM, M. Music interventions for mechanically ventilated patients. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, v. 12, 2014.

BRADT, J. *et al.* Music interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients. *The Cochrane database of systematic reviews*, v. 8, 2016.

BRINGMAN, H. *et al.* Relaxing music as pre-medication before surgery: a randomised controlled trial. *Acta anaesthesiologica Scandinavica*, v. 53, n. 6, p. 759-764, 2009.

- BROWN, S. Autism and music therapy: is change possible and why music?. *British Journal of Music Therapy*, v. 8, n. 1, p. 15–20, 1994.
- BROWNELL, M. Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: four case studies. *Journal of Music Therapy*, v. 39, n. 2, p. 117–144, 2002.
- BUDAY, E. The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism. *Journal of Music Therapy*, v. 32, p. 189–202, 1995.
- BUFALINI, A. Role of interactive music in oncological pediatric patients undergoing painful procedures. *Minerva pediatrica*, v. 61, n. 4, p. 379–389, 2009.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação. 2006.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and research design: choosing among five approaches*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2013.
- DIVYA, K.Y. *et al.* DIR/Floor Time in Engaging Autism: A Systematic Review. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, v. 28, n. 2, p. 132–138, 2023.
- EDGERTON, C. L. The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, v. 31, p. 31–62, 1994.
- FAUVELLE, L. Qualitative research: open-ended and closed-ended questions. *Into the Minds*, 2019. Available at: <https://www.intotheminds.com/blog/en/qualitative-research-open-and-closed-ended-questions/>. Accessed on: 31 jul. 2024.
- FEIJÓ, J. A. O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real. In: *1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva*, PUC-RS, Porto Alegre, 2017. p. 564–579.
- FOXX, R. M. Applied behavior analysis treatment of autism: the state of the art. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, v. 17, n. 4, p. 821–834, 2008.
- HAMEL, W. J. The effects of music intervention on anxiety in the patient waiting for cardiac catheterization. *Intensive & critical care nursing*, v. 17, n. 5, p. 279–285, 2001.
- HOUGHTON, K. *et al.* Promoting child-initiated social-communication in children with autism: Son-Rise Program intervention effects. *Journal of Communication Disorders*, v. 46, p. 495–506, 2013.
- KAIM, N. Four Faces of Overstimulation. *Autism Spectrum News*, 2010. Available at: <https://autismspectrumnews.org/four-faces-of-overstimulation/>. Accessed on: 31 jul. 2024.
- KANNER, L. Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *The American Journal of Psychiatry*, v. 103, n. 2, p. 242–246, 1946.
- KE, X. *et al.* Effectiveness of music therapy in children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, v. 13, 2022.

KOCH, M. E. *et al.* The Sedative and Analgesic Sparing Effect of Music. *Anesthesiology*, v. 89, n. 2, p. 300–306, 1998.

LOSARDO, A.; MCCULLOUGH, K.; LAKEY, E. Neuroplasticity and young children with autism: a tutorial. *Anat Physiol*, v. 6, p. 1–5, 2016.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*, v. 72, n. 2, p. 1–20, 2023.

MANDEL, S. *et al.* Effects of music therapy on health-related outcomes in cardiac rehabilitation: a randomized controlled trial. *Journal of music therapy*, v. 44, n. 3, p. 176–197, 2007.

MOK, E.; WONG, K.-Y. Effects of music on patient anxiety. *AORN Journal*, v. 77, n. 2, p. 396–410, 2003.

MUSZKAT, M. Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusive. *Literartes*, n. 10, p. 233–243, 2019.

O'BRIEN, Bridge *et al.* Standards for Reporting Qualitative Research: A Synthesis of Recommendations. *Academic Medicine*, v. 89, n. 9, p. 1245–1251, 2014.

REECE, A. Music May Hold the Key to Enhancing Language for Autistic Children: 7 Tips for Integration, *Autism Parenting Magazine*, 2024. Available at: <https://www.autismparentingmagazine.com/music-may-hold-the-key-to-enhancing-language-for-autistic-children-7-tips-for-integration/>. Accessed on: 31 jul. 2024.

ROBARTS, J. Z. Music therapy for autistic children. In: TREVARTHEN, C. *et al.* (org.). *Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*, London: Jessica Kingsley, 1996.

ROBERTS, J. Echolalia and language development in children with autism. In: ARCIULI, J.; BROCK, J. *Communication in Autism*. [S.I.]: John Benjamins Publishing Compan. 2014.

RODRIGUEZ-FORNELLS, A. *et al.* The involvement of audio-motor coupling in the music-supported therapy applied to stroke patients. *Annals of the New York Academy of Sciences*. [S.I.]: 2012. p. 282–293.

ROSA, R. S. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. *Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade*, n. 6, p. 214–221, 2008.

ROULSTON, K. Open-Ended Question. In: GIVEN, L. (org.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. [S.I.]: Sage publications. 2008.

SÁ, L. C. *A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia*. Goiânia: UFG. 2003.

SALAH, B. M. *et al.* Guidance for autistic children in increasing confidence in socializing. *Information Sciences Letters*, v. 12, n. 2, p. 807–812, 2023.

SAMPAIO, R. T.; LOUREIRO, C. M. V.; GOMES, C. M. A. A musicoterapia e o transtorno do espectro do autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *Per Musi*, n. 32, p. 137–170, 2015.

SANTOS, B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

SCHLAUG, G. Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in brain research*, v. 217, p. 37–55, 2015.

SHARMA, S.; TARAZI, F. How music can help children with autism connect. *World Economic Forum*, 2018. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2018/06/music-therapy-autism-brain-tarazi-sharma/>. Accessed on: 31 jul. 2024.

SHAW, K. A. *et al.* Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*, v. 72, n. 1, p. 1–16, 2023.

SHORT, A. How music can be used to help autistic people. *The Art of Autism*, 2018. Available at: <https://the-art-of-autism.com/how-music-can-be-used-to-help-autistic-people/>. Accessed on: 31 jul. 2024.

SRINIVASAN, S.; BHAT, A. A Review of “Music and Movement” Therapies for Children with Autism: embodied interventions for multisystem development. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, v. 7, p. 1–15, 2013.

THAUT, M.; HOEMBERG, V. (org.). *Handbook of neurologic music therapy*. United Kingdom: Oxford University Press. 2014.

VIRUES-ORTEGA, J.; JULIO, F. M.; PASTOR-BARRIUSO R. The TEACCH program for children and adults with autism: a meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, v. 33, n. 8, p. 940–953, 2013.

TRANSLINGUANDO A SURDOCEGUEIRA* TRANSLANGUAGING THE DEAFBLINDNESS

Veruska Azeredo Valadão Monteiro¹

Jéssica Corrêa Augusto²

Pedro Henrique Witches³

RESUMO: A experiência linguístico-sensorial da surdocegueira tem sido descrita como uma deficiência caracterizada por um duplo impedimento sensorial. Neste artigo, objetiva-se discutir sobre as potencialidades linguísticas da experiência da surdocegueira. Para tanto, baseia-se na perspectiva da linguística aplicada indisciplinar e dos estudos da deficiência para explorar elementos identificados em uma pesquisa bibliográfica que selecionou produções acadêmicas e científicas nacionais sobre formas de comunicação utilizadas por pessoas com surdocegueira. Considerando a conjuntura de sistemas linguísticos que permeiam a existência de pessoas surdocegas, bem como a correlação necessária entre alguns deles para o estabelecimento da compreensão e da expressão, argumenta-se que a surdocegueira constitui uma experiência de translanguagem na medida em que suas possibilidades linguístico-sensoriais oferecem amplas condições de exercício da linguagem em suas mais variadas formas.

PALAVRAS-CHAVE: Surdocegueira. Deficiência. Translanguagem.

ABSTRACT: The linguistic-sensory experience of deafblindness has been described as a disability represented by a double sensory impairment. This article aims to discuss the language potential of the experience of deafblindness. To this end, based on the perspective of interdisciplinary applied linguistics and disability studies, it explores elements identified in a bibliographical research that selected national academic and scientific productions on forms of communication used by people with deafblindness. Considering the situation of linguistic systems that permeate the existence of deafblind people, as well as the necessary correlation between some of them to establish understanding and expression, it is argued that deafblindness constitutes a translanguing experience insofar as its linguistic-sensory possibilities offer broad conditions for the exercise of language in its most varied forms.

KEYWORDS: Deafblindness. Disability. Translanguaging.

* Este artigo apresenta dados de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) no período compreendido entre 2022 e 2023.

¹ Bacharela em Letras-Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: veruskamont@gmail.com

² Bacharela em Letras-Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: jcorreaaugusto19@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes. Bolsista BPC-PQ da Fapes. E-mail: pedro.witches@ufes.br

Introdução

Era uma linguagem de línguas inventadas. Todos falavam o seu próprio dialeto porque todos falavam com um instrumento diferente: um corpo e um conjunto de experiências de vida diferentes. (Varley, 1978, p. 307)⁴.

No conto *The Persistence of Vision*, John Varley (1978) narra a história de um mochileiro que encontra uma comunidade onde todos os adultos são surdocegos. Em sua passagem pela comunidade imaginada chamada Keller — tal como o sobrenome da ilustre surdocega estadunidense Helen Keller —, o personagem descobre, aos poucos, níveis cada vez mais sofisticados da comunicação desempenhada pelos habitantes que foram acometidos por uma epidemia de rubéola. Embora o conto apresente algumas marcas literárias estereotipadas sobre deficiência, Davis (1995) argumenta que ele possibilita reflexões sobre como a nossa construção de *mundo normal* está baseada em uma repressão radical da deficiência. O conto de Varley (1978) encontra o nosso interesse em, aqui, destacar o potencial linguístico de pessoas com surdocegueira, o qual consideramos pouco explorado, sobretudo, pela linguística aplicada.

Historicamente, a deficiência tem sido representada a partir de interpretações limitadas e reducionistas, associada a uma forma de vida trágica que gera comoção ou inspiração. Ao se considerar deficiências sensoriais como a cegueira ou a surdez, o imaginário social produz inúmeras representações pautadas em fatores como sofrimento e incapacidade. Neste artigo, o nosso objetivo é discutir sobre as potencialidades linguísticas da experiência da surdocegueira. Por se tratar de uma deficiência caracterizada por um duplo impedimento sensorial, a surdocegueira se destaca como uma experiência cujas possibilidades para a linguagem se cruzam com um certo desconhecimento sobre pessoas surdocegas e suas potencialidades linguísticas. É importante registrar que a noção de *experiência*, neste artigo, está baseada na concepção de uma forma histórica de subjetivação a partir da qual os sujeitos são produzidos na correlação (i) de saberes sobre sua forma de vida, (ii) da normatividade de seus comportamentos e (iii) seus modos de ser (Foucault, 2010; Witches; Lopes, 2015).

Para realizar esse empreendimento, com base em compreensões oferecidas pela linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 1998; 2006) em articulação com os estudos da deficiência⁵ (Davis, 1995; Diniz, 2007; McDonnell, 2016), exploramos elementos da

⁴ “It was a language of inventing languages. Everyone spoke their own dialect because everyone spoke with a different instrument: a different body and set of life experiences” (Varley, 1978, p. 307, tradução nossa).

⁵ *Disability Studies* também tem sido traduzido como “estudos sobre deficiência”. Neste artigo, optamos por “estudos da deficiência”.

linguagem encontrados em uma revisão da literatura nacional sobre formas de comunicação utilizadas por pessoas com surdocegueira. O artigo está organizado como segue: após esta breve introdução, destacamos compreensões sobre deficiência, surdocegueira e translinguagem; em seguida, caracterizamos a pesquisa realizada e discutimos como a experiência da surdocegueira comporta potencialidades diversas na linguagem; por fim, argumentamos que a surdocegueira constitui uma experiência linguístico-sensorial com condições amplas para o exercício da linguagem em suas mais variadas formas.

Deficiência, surdocegueira e translinguagem

Uma das bases fundamentais da discussão que intencionamos desenvolver neste artigo está na contribuição do campo dos estudos da deficiência na transformação da concepção de deficiência. Academicamente consolidado como um “campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas sobre a deficiência” (Diniz, 2007, p. 31) emergentes no Reino Unido durante a década de 1970, os estudos da deficiência possibilitaram a promoção de um modelo social de deficiência. Dois aspectos são fundamentais para a sua compreensão: (i) o primeiro envolve o estabelecimento da distinção entre as noções de lesão ou impedimento e a noção de deficiência, na qual as duas primeiras noções traduziriam uma característica corporal isenta de valor; (ii) o segundo aspecto, por sua vez, abarca a proposta de entender a deficiência como resultado da interação de um corpo com lesão ou impedimento em um ambiente que ignora as características desse corpo, impondo limites ou barreiras a ele. Por ambiente, podemos compreender “estruturas arquitetônicas, práticas econômicas, políticas sociais, procedimentos ocupacionais, serviços de saúde, processos legais, sistemas e assim por diante” (McDonnell, 2016, p. 783).

Essa compreensão inovadora sobre a deficiência se torna fundamental para que possamos assumir, neste artigo, que a experiência da surdocegueira compreende uma deficiência na medida em que a relação entre surdocegos e as estruturas sociais resultam em práticas discriminatórias, excludentes e, principalmente, limitadoras a esses corpos. Diante disso, para esta discussão, também propomos uma aproximação ao campo dos estudos surdos para estender a compreensão da surdez — ou melhor, de uma forma de *ser surdo* (ou *deafhood*) (Ladd, 2003) — como diferença linguística ao caso da experiência de ser pessoa surdocega com resguardo às devidas distinções entre os dois grupos linguístico-identitários. Isso porque, embora sejam muito diversas nos modos como se manifestam na linguagem, pessoas com surdocegueira tendem a formar comunidades ou pertencer a comunidades surdas.

A pandemia de rubéola que acometeu os Estados Unidos, entre 1964 e 1965, de acordo com Falkoski e Maia (2020), possibilitou uma primeira expansão do conhecimento sobre a surdocegueira. Entretanto, as autoras argumentam que ela é uma deficiência ainda pouco explorada em estudos médicos e até mesmo educacionais. Assim como Falkoski e Maia (2020), outros autores comprometidos com a temática da surdocegueira — como Lupetina (2020), Watanabe (2017), Almeida (2015), Cader-Nascimento e Costa (2010), Almeida (2008), entre outros — têm proposto compreendê-la não como a soma de duas deficiências sensoriais, mas como uma deficiência única com características próprias.

Dada a variedade de formas como alguém se constitui surdocego, é complexo estabelecer um padrão linguístico-identitário para essa forma de vida. Visto que uma pessoa com surdocegueira não é somente aquela que apresenta o total impedimento sensorial da audição e da visão, pessoas que têm resíduos auditivos associados à cegueira ou resíduos visuais associados à surdez também estão inclusas nessa definição, o que torna ainda mais amplo e complexo o leque de possibilidades no âmbito da linguagem. Considerando a diversidade nos modos como um indivíduo se constitui surdocego, alguns autores se baseiam na distinção entre (i) a *surdocegueira congênita* — caracterizada como a surdocegueira desenvolvida durante a concepção, presente já no nascimento, ou ainda adquirida antes do início do desenvolvimento linguístico — e (ii) a *surdocegueira adquirida* — descrita como a surdocegueira que ocorre depois do início do desenvolvimento linguístico. Há ainda autores como Vervloed e Damen (2016), que apontam para um terceiro grupo: o da (iii) *surdocegueira em idosos (elderly deafblindness)*, adquirida após os 55 anos de idade e considerada o tipo mais comum de surdocegueira.

Neste artigo, não nos detemos em classificações etiológicas da surdocegueira ainda que entendamos que o conhecimento sobre as causas e seus efeitos nas capacidades e funcionalidades de um indivíduo com surdocegueira seja importante para conceber formas de interagir e conceber procedimentos para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Aqui, entretanto, estamos interessados em oferecer reflexões mais *indisciplinadas* sobre a multiplicidade de modos como pessoas com surdocegueira se apropriam e desenvolvem a linguagem. É verdade que o problema da aquisição da linguagem e do desenvolvimento linguístico de crianças com surdocegueira tem sido alvo de estudos e investigações oriundas da psicologia do desenvolvimento, da educação especial e da linguística (cf. Almeida, 2008). Portanto, um tipo de classificação encontrado na literatura nos interessa em particular: é a que

distingue pessoas com *surdocegueira pré-linguística* de pessoas com *surdocegueira pós-linguística*, a qual usa o início da aquisição da linguagem como marco primordial de distinção.

Nosso interesse nessa classificação ocorre porque as condições nas quais alguém é reconhecido ou passa a se reconhecer como pessoa com surdocegueira pode influenciar no aparato linguístico-comunicacional que será dominante em sua vida. Antes de avançarmos a discussão desse tópico na seção seguinte, vale explicitar que nos filiamos às compreensões possibilitadas pela perspectiva crítica que Moita Lopes (1998) denominou *linguística aplicada indisciplinar*. Assumimos a postura indisciplinar para fazer linguística aplicada considerando as (im)possibilidades de aproximar a discussão sobre linguagem aos campos que tradicionalmente se ocupam com a produção do conhecimento sobre formas de vida surdocegas, a educação especial e a psicologia do desenvolvimento. Como indisciplinados que trilham no caminho de uma perspectiva crítica em linguística aplicada, faremos um uso cético de teorias sobre a linguagem, conforme menciona Pennycook (2023), para oferecer inteligibilidade sobre o que consideramos ser um problema social no qual a linguagem tem um papel central.

Considerando isso, é fundamental estabelecer que, nesta discussão, a noção de linguagem que colocamos em operação escapa de uma definição em voga, em que ela é descrita como “a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua)” (Dubois *et al.*, 2014, p. 360). Isso significa que pensamos processos linguísticos de expressão e comunicação nem sempre materializados em línguas que se manifestam em modalidades convencionais como a vocal ou a gestual, mas também códigos, sistemas e outros métodos alternativos pelos quais uma pessoa com surdocegueira apreende o mundo. Na esteira dessa compreensão, assumimos a perspectiva da translinguagem. Para García e Wei (2014, p. 21):

[...] a translinguagem não se refere a duas línguas separadas, nem a uma síntese de diferentes práticas linguísticas ou a uma mistura híbrida. Em vez disso, a translinguagem se refere a novas práticas de linguagem que tornam visível a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com histórias diferentes e liberta histórias e compreensões que tinham sido enterradas em identidades linguísticas fixas restringidas pelos Estados-nação.⁶

Tendo em vista o contexto educacional de surdos, Swanwick (2017) argumenta que a perspectiva da translinguagem possibilita a captação e a análise de modos pelos quais sistemas

⁶ “translanguaging does not refer to two separate languages nor to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states” (García; Wei, 2024, p. 21, tradução nossa).

e modalidades sinalizados, falados ou escritos são colocados em ação em diferentes contextos sociais e de aprendizagem. Assumindo a perspectiva da translinguagem, Rocha e colaboradores (2023) propõem que as possibilidades linguísticas de pessoas com surdocegueira podem ser estimuladas por uma abordagem que transcenda limites linguísticos. Com base nessa compreensão, mas não restrita a ela, na seção a seguir, exploramos resultados de uma pesquisa bibliográfica que permitiu discutirmos sobre as potencialidades linguísticas da experiência da surdocegueira.

Potencialidades (trans)linguísticas de pessoas com surdocegueira

[...] a Fernanda [Falkoski] me convidou para ir a São Paulo conhecer o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, do qual participam muitas pessoas com surdocegueira. Lá, eu conheci a Profa. Dra. Shirley Maia, participei de uma oficina de biscoitos e de uma oficina de papel. Aprendi a escrita na palma da mão com a surdocega Camila Indalécio Pereira e o Tadoma com a surdocega Claudia Sofia Indalécio, que foram sensacionais. Então comecei a treinar com a Fernanda as escritas na mão, Tadoma e Libras tátil [...]. (Pilla, 2021, p. 49).

Na narrativa que abre esta seção, temos um relato autobiográfico apresentado pela surdocega Giovana Pilla (2021), no qual descreve o momento de encontro com pessoas com surdocegueira que a ensinaram outras formas de comunicação além das que conhecia. Diagnosticada com surdez aos quatro anos de idade, ela nasceu com síndrome de Usher, o que também a condicionou a ter retinose pigmentar (ou retinite pigmentosa) na vida adulta. Em seu relato, Pilla (2021) compartilha que frequentou parte do ensino fundamental em uma escola de surdos. Na descrição que faz de si mesma, Pilla fornece pistas de quando exatamente passou a se entender como surdocega: “uso dois aparelhos auditivos e uso a bengala branca e vermelha há setes anos” (2021, p. 45). As cores branca e vermelha, em uma bengala que serve de guia para alguém com deficiência visual, marca sua identificação como pessoa com surdocegueira.

Dito isso, é possível observar que Giovana Pilla se relaciona com a linguagem de distintas formas: (i) a menção aos aparelhos auditivos indica que ela faz uso de tecnologias assistivas para acessar à língua portuguesa na modalidade auditiva; (ii) a menção à escola de surdos revela que ela provavelmente aprendeu Libras ainda na infância; (iii) a menção à aprendizagem mais recente da escrita na palma da mão e da Libras tátil possibilita compreender que ela tem incorporado a modalidade tátil do português e da língua de sinais para estabelecer comunicação; e (iv) a menção à aprendizagem do Tadoma viabiliza estabelecer que ela também tem buscado compreender o português vocalizado através de leitura tátil dos movimentos


articulatórios produzidos pela boca e de vibrações das pregas vocais de um interlocutor. Podemos nos perguntar o que a motiva ampliar suas possibilidades de comunicação. Com base em relatos obtidos em 2008, Watanabe (2017) destaca que o isolamento e a exclusão de meios sociais vivenciado por pessoas com surdocegueira está relacionado com dificuldades no estabelecimento de comunicação. A autora afirma que, para “continuar se comunicando, a pessoa com surdocegueira adquirida precisará utilizar uma ou mais formas de comunicação, conforme suas possibilidades e necessidades” (Watanabe, 2017, p. 119).

Considerando essas distintas possibilidades na linguagem e a motivação para desenvolvê-las, realizamos uma pesquisa bibliográfica na intenção de produzir um levantamento nacional de produções acadêmicas e científicas sobre as formas de comunicação adotadas por pessoas com surdocegueira. Para isso, três plataformas digitais acessíveis pela internet foram utilizadas na realização das buscas dessas produções inicialmente: o Google Acadêmico, a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Posteriormente, também foram acessadas produções hospedadas em repositórios institucionais de diferentes programas de pós-graduação. As buscas foram feitas com a utilização dos seguintes descritores: “surdocegueira”, “pessoa com surdocegueira”, “pessoas com surdocegueira”, “surdocego” e “surdocegos”. Isso permitiu encontrar e selecionar produções nos seguintes formatos: artigos publicados em periódicos científicos, trabalhos publicados em anais de eventos, livros e capítulos de livros, trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses).

Com base nesse levantamento amplo e diverso, foi possível fazer leituras preliminares da produção encontrada na intenção de identificar a menção e a descrição de formas de comunicação de pessoas com surdocegueira. As leituras preliminares permitiram estabelecer um filtro a partir do qual apenas oito produções foram selecionadas em razão de mencionarem e descreverem formas de comunicação de pessoas com surdocegueira. Cinco dessas produções compreendem trabalhos acadêmicos correspondentes ao período estabelecido entre os anos de 2004 e 2017, sendo uma monografia de graduação, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. As outras três produções são livros publicados entre os anos de 2019 e 2020. Essas produções podem ser identificadas como oriundas das seguintes áreas: educação especial; estudos da tradução e da interpretação; e psicologia do desenvolvimento. Na Figura 1, que é seguida por uma descrição da imagem, apresentamos dois quadros que listam essas oito produções.

Figura 1 – Produção selecionada

PRODUÇÃO SELECIONADA
QUE MENCIONA E DESCREVE FORMAS DE COMUNICAÇÃO
DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA


5 TRABALHOS ACADÊMICOS


MAIA, S. R. **A educação do surdocego – Diretrizes básicas para pessoas não especializadas**. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FALKOSKI, F. C. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, M. A. S. **A experiência da tradução/interpretação para uma surdocega pós-linguística: a linguagem tátil como forma de (re)criação dos sentidos**. 2017. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Libras) – Curso de Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.


3 LIVROS

CANUTO, B. S.; SANTANA JÚNIOR, C. A.; ARAÚJO, H. F.; LOURENÇO, K. R. C. **Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019.

LUPETINA, R. **Histórias de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida**. Curitiba: Appris, 2020.

VILELA, E. G. **Educação de surdocegos: perspectivas e memórias**. Curitiba: Appris, 2020.

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Descrição da imagem: cabeçalho com o texto “Produção selecionada que menciona e descreve formas de comunicação de pessoas com surdocegueira” em caixa alta, fonte sem serifa na cor azul-marinho. Abaixo, duas colunas: a primeira, de tamanho maior, nas cores azul-marinho e azul claro, com uma pequena imagem icônica de capelo de formatura no topo, lista a referência de cinco trabalhos acadêmicos em texto sem serifa: Maia (2004), Almeida (2015), Falkoski (2017), Santos (2017) e Watanabe (2017); a segunda, em tamanho menor, em dois tons de verde, com uma pequena imagem icônica de livro aberto no topo, lista a referência de três livros em texto sem serifa: Canuto *et al.* (2019); Lupetina (2020) e Vilela (2020). Essas produções também estão indicadas nas referências deste artigo.

Com base na produção selecionada, empreendemos uma busca refinada pelas formas de comunicação de pessoas com surdocegueira mencionadas e descritas pelos autores. Esse mapeamento permitiu a identificação de, pelo menos, 50 ocorrências de formas de comunicação utilizadas por ou com pessoas com surdocegueira. A partir das descrições sobre cada uma delas, entretanto, observamos que algumas dessas formas de comunicação são identificadas por

nomes diferentes em algumas produções, de modo que foi necessário estabelecer um procedimento de desambiguação na listagem das 50 formas de comunicação mencionadas. Essa lista com 50 ocorrências pode ser observada, em ordem alfabética, no Quadro 1 conforme registradas pelos autores:

Quadro 1 - Formas de comunicação utilizadas por ou com pessoas com surdocegueira

Nº	Formas de comunicação	Nº	Formas de comunicação
1	Alfabeto datilológico tátil	26	Língua de sinais em campo visual
2	Alfabeto datilológico	27	Língua de sinais tátil
3	Alfabeto manual tátil	28	Língua oral ampliada
4	Alfabeto MOON	29	Língua oral ou fala ampliada
5	Alfabeto tátil	30	Materiais técnicos com retransmissão em Braille/Display Braille
6	Braille tátil ou manual	31	Método Tadoma
7	Comunicação háptica	32	Objeto de Referência/Pistas
8	Comunicação social háptica	33	Placas de comunicação ou Tablitas
9	Desenhos	34	Prancha de Comunicação
10	Escrita ampliada	35	Pranchas alfabéticas
11	Escrita ampliada em tinta	36	Pranchas alfabéticas com letra em relevo
12	Escrita em tinta	37	Pranchas alfabéticas em Braille
13	Escrita em letras maiúsculas	38	Sinais táteis
14	Escrita na palma da mão	39	Sinais em campo reduzido
15	Expressões faciais	40	Sistema Braille tátil ou manual
16	Fala ampliada	41	Sistema Braille
17	Fala ampliada ou Loops	42	Sistema datilológico visual tátil
18	<i>Finger Braille</i> e Braille manual	43	Sistema Lorm
19	<i>Finger Braille</i> ou Braille tátil	44	Sistema Malossi
20	Imagens	45	Sistema Pró-Tátil
21	Leitura labial	46	Tablitas alfabéticas
22	Língua de sinais	47	Tadoma
23	Língua de sinais à curta distância	48	Tarjeta
24	Língua de sinais em campo reduzido	49	Tecnologia Assistiva
25	Língua de sinais em campo visual reduzido	50	Uso do dedo como lápis

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observamos, a partir da listagem apresentada no Quadro 1, que o conhecimento sobre as formas de comunicação de pessoas com surdocegueira está disperso na literatura acadêmico-científica ou, muitas vezes, reunido e apresentado em listas que nem sempre possuem uma organização lógica, uma distinção ou um agrupamento sistematizado. Uma das exceções desse padrão é a dissertação de Watanabe (2017), que apresenta algumas classificações das formas de comunicação utilizadas por pessoas com surdocegueira. Ao produzir uma revisão sistemática da produção científica sobre surdocegueira entre 1999 e 2015, a autora reuniu diferentes quadros que contêm classificações distintas dessas formas de comunicação.

É possível observar que essas formas de comunicação identificadas na literatura não estão restritas a uma determinada língua ou outra. Algumas delas são recursos, estratégias ou

meios pelos quais uma pessoa com surdocegueira acessa uma língua ou um sistema linguístico não-verbal. Sobre essa questão, Almeida (2015, p. 149) estabelece que os sistemas de comunicação utilizados por uma pessoa com surdocegueira estão diretamente relacionados “com a forma de comunicação que desenvolveu durante sua vida e suas experiências de linguagem”. Isso implica compreender que as potencialidades linguísticas de uma pessoa com surdocegueira estão relacionadas com os modos como ela vivencia sua experiência linguístico-identitária. Considerando os sistemas que oportunizam uma comunicação simbólica formal, conforme a classificação de Rowland e Campbell (1995 *apud* Watanabe, 2017), pessoas com surdocegueira pós-linguística podem ter desenvolvido uma relação significativa com uma língua vocal ou de sinais antes de se vivenciarem a surdocegueira. Essas pessoas podem continuar se expressando diretamente por meio dessa língua, mas tenderão a depender de uma ou mais adaptações para compreendê-la.

Diante disso, uma pessoa com surdocegueira que tem uma língua vocal-auditiva como primeira língua poderá continuar se expressando vocalmente por ela, mas utilizará formas adaptadas para acessar e compreender essa língua tais como: a fala ampliada, que é um método no qual alguém — como um guia-intérprete por exemplo — repetirá o que está sendo dito em tom mais alto e próximo ao ouvido da pessoa com surdocegueira ou repetirá o texto em uma microfone conectado a fones utilizados pela pessoa com surdocegueira; ou então o Tadoma, método já mencionado que envolve o sentido do tato para leitura de expressões oro-faciais. Nas formas escritas da língua, essa pessoa ainda poderia recorrer a textos impressos e digitais com fonte ampliada ou, ainda, a textos transcritos para o sistema Braille. No caso de uma pessoa com surdocegueira que tem uma língua de sinais como primeira língua, suas formas de receber informações nessa língua podem envolver a expressão dessa língua por um interlocutor posicionado em um espaço reduzido, mais próximo do alcance de visão da pessoa com surdocegueira; ou então a expressão dessa língua por um interlocutor que a utilize na modalidade gestual-tátil, de modo que a pessoa com surdocegueira compreende a sinalização por intermédio do sentido do tato. Em ambos os casos, também é possível que essa pessoa com surdocegueira recorra à soletração como uma forma complementar de comunicação, por meio do alfabeto manual tátil, do Braille manual ou da escrita na palma da mão ou em outra parte sensível do corpo como testa, costas ou lateral dos braços.

A comunicação háptica ou a comunicação social háptica também têm se destacado como uma estratégia complementar às principais formas de comunicação de pessoas com surdocegueira. Essa estratégia possibilita que pessoas com surdocegueira, de acordo com

Lupetina (2020, p. 85), “ao mesmo tempo, recebam a mensagem principal pela forma de comunicação usualmente utilizada (Libras tátil, Tadoma, Braille tátil, entre outras) aliada a detalhes do espaço, por exemplo, por meio da háptica”. Considerando essa ampla gama de possibilidades linguísticas identificadas na produção selecionada, na Figura 2, apresentamos uma proposta de classificação-síntese das formas de comunicação receptiva de pessoas com surdocegueira:

Figura 1 – Síntese de formas de comunicação receptiva de pessoas com surdocegueira



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Descrição da imagem: infográfico em forma de círculo com borda tracejada contendo, em seu centro, o texto “formas de comunicação receptiva de pessoas com surdocegueira”. De seis círculos menores, de cores diferentes contendo imagens icônicas que representam uma classificação de formas de comunicação, saem linhas tracejadas que levam às classificações das formas de comunicação. O círculo azul leva à lista de sistemas baseadas em línguas sinalizadas (língua de sinais tátil e língua de sinais em campo reduzido); o círculo lilás, à lista de sistemas alfabéticos táteis (alfabeto datilológico tátil, alfabeto Lorm, alfabeto Malossi, alfabeto Moon, alfabeto tátil, Braille, Braille manual, escrita na palma da mão, prancha alfabética, uso de dedo como lápis e Morse); o círculo amarelo, à lista de tecnologias assistivas (Display Braille e prancha de comunicação); o círculo rosa, à lista de sistemas baseados em línguas vocalizadas (leitura oro-facial, língua vocal em fala ampliada e Tadoma); o círculo verde, à lista de sistemas alfabéticos visuais (escrita ampliada e prancha alfabética); o círculo vermelho, à lista de linguagens não-verbais visuais ou táteis (comunicação social háptica, desenhos ou imagens, expressões faciais, objetos de referência e sistema pró-tátil).

Nossa intenção em apresentar essa proposta não é restringir, limitar ou reduzir a ampla possibilidade de formas de comunicação receptiva utilizadas por pessoas com surdocegueira. O interesse é tão somente sintetizar o que encontramos, possibilitando um acesso sistematizado de estratégias, métodos ou recursos utilizados por pessoas com surdocegueira ou ainda por familiares, amigos e profissionais que atuam com pessoas com surdocegueira tais como

instrutores-mediadores e guia-intérpretes. A elaboração dessa proposta foi baseada em adaptações de classificações já existentes e referenciadas por algumas das produções que selecionamos para compor a pesquisa.

Nessa proposta, optamos por selecionar apenas as formas de comunicação que permitem a recepção de informações por parte de pessoas com surdocegueira. No entanto, algumas delas também podem vir a ser utilizadas pelas próprias pessoas com surdocegueira para se expressar, sobretudo se precisarem interagir com outra pessoa com surdocegueira ou com pessoa com outra deficiência sensorial. Assim, distinguimos essas formas de comunicação em seis categorias: (i) sistemas baseados em línguas sinalizadas; (ii) sistemas baseados em línguas vocalizadas⁷; (iii) sistemas alfabéticos táteis; (iv) sistemas alfabéticos visuais; (v) tecnologias assistivas; e (vi) linguagens não-verbais visuais ou táteis.

Os *sistemas baseados em línguas sinalizadas* são formados por línguas de sinais, que são línguas naturais comumente manifestadas pela via gestual e compreendidas pelo canal visual. No caso de pessoas com surdocegueira com resquícios visuais, o uso de línguas de sinais pode ser adaptado a um espaço reduzido, próximo ao seu alcance de visão. Entretanto, para pessoas com surdocegueira sem resquícios visuais ou com profundo impedimento visual, as línguas de sinais podem ser adaptadas para a modalidade gestual-tátil, o que as torna línguas de sinais táteis. Nessa modalidade, uma determinada língua de sinais apresenta variações fonológicas e, em algumas vezes, morfológicas para que a sinalização do interlocutor seja executada em contato com as mãos da pessoa com surdocegueira. Ao manter sua mão sobre as mãos do seu interlocutor sinalizante, Farias (2015, p. 31) explica que uma pessoa com surdocegueira “poderá perceber a configuração da mão, o ponto de articulação, o movimento e a orientação da mão no espaço e no tempo”. Sobre as variações linguística dessa modalidade, Canuto e colaboradores (2019, p. 35) argumentam:

Os sinais são os mesmos usados pelas pessoas surdas, porém para pessoas com Surdocegueira são feitas algumas adaptações, como a diminuição do campo de sinalização ou outras estratégias como a Redução Articulatória, por exemplo, para que não se comprometa a agilidade de uma interpretação simultânea.

Em relação aos *sistemas baseados em línguas vocalizadas*, assim como acontece com algumas pessoas surdas, a leitura oro-facial — ou leitura labial como é popularmente conhecida

⁷ Neste artigo, distinguimos línguas de sinais de *línguas vocais* (não de *línguas orais*) por entendermos que as primeiras também se materializam pela oralidade que não está restrita à vocalidade (cf. Schramm Jr., 2014).

— pode ser recorrida por pessoas com surdocegueira que tem resquícios visuais suficientes para observar as articulações das expressões faciais, especialmente bucais, realizadas por um interlocutor falante de uma língua vocal. Entretanto, pessoas surdocegas com resquícios auditivos podem receber informações auditivas por meio da técnica da fala ampliada, já mencionada neste artigo anteriormente, a qual pode ser associada ou não a aparelhos de rádio FM conectados a microfones e fones de ouvido. Além dessas duas formas, o Tadoma constitui um método em que a pessoa com surdocegueira posiciona uma de suas mãos sobre as mandíbulas e o pescoço de um interlocutor falante de uma língua vocal para sentir os movimentos produzidos pelas suas expressões faciais e, ocasionalmente, por suas pregas vocais. Há também uma variação desse método, no qual os dedos da pessoa com surdocegueira encostam os lábios de quem estiver vocalizando para a realização de uma *leitura labial tátil*.

Os *sistemas alfabéticos táteis*, assim como os *sistemas alfabéticos visuais* podem ser utilizados como formas de comunicação complementares e para acessar textos escritos. Entretanto, há registro de casos em que um desses sistemas pode ser adotado como principal forma de comunicação. Assim, identificamos, dentre os sistemas alfabéticos táteis, o uso frequente de alfabetos manuais das línguas de sinais (também conhecidos como alfabetos datilológicos), em suas versões táteis, adaptadas para serem executadas na palma da mão de uma pessoa com surdocegueira, bem como outros sistemas táteis que constituem alfabetos como o Lorm, o Malossi, o Moon ou o código Morse, além do alfabeto convencional em alto relevo. Também é possível recorrer à leitura do Braille em materiais impressos ou do Braille manual, que é executado nas falanges dos dedos da pessoa com surdocegueira. Outras estratégias comuns são a escrita desenhada com o dedo na palma da mão da pessoa com surdocegueira ou o uso do dedo da pessoa com surdocegueira para escrever uma mensagem na palma de outra mão. No caso dos sistemas alfabéticos visuais, para pessoas com surdocegueira com resquícios de visão, a escrita ampliada em textos impressos ou digitais e a prancha alfabética também são possibilidades para acessar informações.

As *linguagens não-verbais visuais ou táteis* também estão incorporadas ao universo de possibilidades linguísticas das pessoas com surdocegueira, visto que a “comunicação não só acontece no âmbito verbal, mas transcende o não verbal, como modalidade discursiva que tem um conteúdo expressivo e compreensivo, apto para ser incluso dentro do fenômeno comunicativo humano” (Almeida, 2015, p. 44). É o caso da comunicação háptica, da comunicação social háptica ou do sistema pró-tátil, que recorre a pistas táteis em determinadas regiões do corpo da pessoa com surdocegueira para comunicar informações não-verbais —

como descrições de expressões faciais, ambientes ou de ocorrências nesse ambiente — que podem complementar o que é dito em língua de sinais tátil. No caso da presença de resquícios visuais, desenhos, imagens e expressões faciais também são utilizados no estabelecimento da comunicação. Há ainda os objetos de referência que oferecem pistas comunicativas de um determinado tópico a ser tratado, muito comum no trabalho de desenvolvimento da linguagem em crianças com surdocegueira.

Por fim, as *tecnologias assistivas* constituem recursos importantes à comunicação de pessoas com surdocegueira. Nesse caso, materiais técnicos de retransmissão em Braille como o *Display Braille* (que também pode ser chamado de linha Braille) e a prancha de comunicação alternativa tendem a ser utilizados como forma de comunicação complementar ou principal em alguns casos específicos. É preciso ressaltar que essas possibilidades na linguagem não se esgotam na classificação-síntese que aqui apresentamos. Com ela, temos uma amostra para discutir sobre as potencialidades linguísticas na experiência da surdocegueira.

Diante desse cenário linguístico posto para as pessoas com surdocegueira, retomamos à noção de translinguagem, entendendo, conforme Scholl (2020), que a sua base está na ideia de abandonar uma concepção de entidade formal da linguagem para assumir a organização múltipla dos processos que possibilitam as interações. Ultrapassando as fronteiras estabelecidas entre o linguístico, o extralinguístico e o paralinguístico na comunicação humana, a translinguagem “possibilita o entendimento de diferentes fenômenos linguísticos que transcendem os limites das línguas nomeadas, bem como dos limites entre linguagem e outros meios de produção de sentidos” (Wei, 2020 *apud* Scholl, 2020, p. 3).

Neste artigo, portanto, argumentamos que a surdocegueira — deficiência que historicamente tem sido associada a uma forma de vida com excesso de limitações para o estabelecimento da comunicação — constitui uma *experiência translingueira*. Sua relação com a translinguagem está no encontro com uma multiplicidade de possibilidades linguístico-sensoriais que oportunizam condições simultâneas ou não de produção de sentidos de diferentes maneiras às pessoas que a vivenciam. Na sequência desta discussão, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações finais

Mesmo que nossos olhos não vejam o brilho das estrelas, nossos ouvidos não ouçam a mais doce melodia e nossa voz não cante a mais linda canção, ainda temos outros meios: nossas pernas e braços! Podemos fazer muito [...].
(Pereira, 2021, p. 44)

O processo de comunicação com as pessoas e o mundo por meio do toque me fizeram enxergar muito mais do que dois olhos poderiam mostrar. (Farias, 2021, p. 76)

As palavras que encerram os relatos autobiográficos das surdocegas Camila Pereira (2021) e Janine Farias (2021) evidenciam uma percepção sobre as potencialidades que uma pessoa com surdocegueira encontra em sua vivência na deficiência. De certo modo, essas pessoas experienciam a linguagem por meios que transcendem as formas linguísticas convencionais que imperam e são impostas por uma política fonologocêntrica instaurada nos primórdios da modernidade. Considerando essa conjuntura, torna-se compreensível que as formas de vivenciar a surdocegueira na linguagem, quando pensadas sob o ponto de vista da translanguagem, colocam em xeque compreensões restritas sobre a produção de sentidos.

Neste artigo, intencionamos discutir sobre as potencialidades linguísticas da experiência da surdocegueira. Para isso, aliamos-nos à perspectiva da linguística aplicada indisciplinar em articulação com os estudos da deficiência. Como forma de evidenciar essas potencialidades de forma empírica, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento e da seleção de produções acadêmicas e científicas que tratam sobre a surdocegueira, bem como mencionam e descrevem formas de comunicação utilizadas por pessoas que vivenciam essa experiência. A partir da pesquisa, foi possível reunir e apresentar uma proposta de classificação-síntese das formas de comunicação receptiva de pessoas com surdocegueira, a fim de tornar mais explícito o que a discussão aqui realizada nos possibilitou fazer: *translinguar a surdocegueira*.

Com base na discussão que realizamos, a partir das evidências apresentadas por estudos e investigações em torno da educação e do desenvolvimento de pessoas com surdocegueira, assim como também pelos sentidos produzidos por autores que concebem e pensam a translanguagem, propomos o argumento que é central neste artigo: a surdocegueira constitui uma experiência de translanguagem na medida em que suas possibilidades linguístico-sensoriais oferecem amplas condições de exercício da linguagem em suas mais variadas formas. Afirmar isso implica assumir uma postura subversiva em linguística aplicada, mas não apenas isso. Implica também oferecer condições outras de pensar relações (im)possíveis entre a surdocegueira, os estudos da deficiência e a linguística aplicada. Assim, podemos expressar que esperamos que este artigo provoque indagações, *insights* e outras ideias para quem o ler e estiver a procura de pensar de outros modos a linguagem nos casos em que a deficiência está presente.

Referências

- ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. *A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista*. 2008. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. *O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira*. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel.; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos, EdUFSCar, 2005.
- CANUTO, Beatriz Santanna; SANTANA JÚNIOR, Carlos Alberto; ARAÚJO, Hélio Fonseca; LOURENÇO, Katia Regina Conrad. *Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019.
- DAVIS, Lennard J. *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. Londres; Nova York: Verso, 1995.
- DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MEVEL, Jean-Pierre. *Dicionário de linguística*. 2. ed. Trad. Frederico Pessoa de Barros *et al.* São Paulo: Cultrix, 2014.
- FALKOSKI, Fernanda Cristina. *Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. *Surdocegueira congênita: comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa*. Curitiba: Editora CRV, 2020.
- FARIAS, Sandra Samara Pires. *Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica*. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- FARIAS, Janine Pires. Toques que se comunicam com o mundo: uma história vivida por mim e contada por minha outra eu. In: FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues (org.). *Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades*. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2021. p. 69–76.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982–1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

LUPETINA, Raffaella. *Histórias de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida*. Curitiba: Appris, 2020.

McDONNELL, Patrick. Deficiência, surdez e ideologia no final do século XX e início do século XXI. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 777–788, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução – Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13–44.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. In: FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2023. p. 47–78.

PEREIRA, Camila Indalécio. Mãe, mulher e militante. In: FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues (org.). *Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades*. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2021. p. 35–44.

PILLA, Giovana. Vida. In: FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues (org.). *Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades*. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2021. p. 45–50.

ROCHA, Bárbara Pereira de Alencar da; TAVARES-SANTOS, Valdiceia; SILVA, José Vicente Rodrigues da; SILVA, Kleber Aparecido da. Surdocegueira e pontos de ancoragem no ensino remoto: translanguagem como caminho possível. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 1–17, 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Scardua. *A experiência da tradução/interpretação para uma surdocega pós-linguística: a linguagem tátil como forma de (re)criação dos sentidos*. 2017. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Libras) – Curso de Letras-Libras – Bacharelado em Tradução e Interpretação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SCHOLL, Ana Paula. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da Abralin*, v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1641>.

SCHRAMM Jr., Roberto Mário. Gesto, oralidade, escritura e tradução: a emergência das línguas de sinais e o primado fonológico dos estudos linguísticos. *Tradterm*, São Paulo, v. 23, p. 241–270, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2014.85623>.

SWANWICK, Ruth. *Languages and Linguaging in Deaf Education: A Framework for Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

VARLEY, John. *The Persistence of Vision*. Nova York: Dial Press, 1978.

VERVLOED, Mathijs; DAMEN, Saskia. Language and Communication in People Who are Deafblind. In: MARSHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (ed.). *The Oxford Handbook of Deaf Studies and Deaf Education: Language and Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 325–343.

VILELA, Elaine Gomes. *Educação de surdocegos: perspectivas e memórias*. Curitiba: Appris, 2020.

WATANABE, Dalva Rosa. *O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015*. 2017. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32–48, 2015.

**POR ENTRE AFETOS, SABERES, CONVERSAS E LUTAS EM TORNO
DA DEFICIÊNCIA - ENTREVISTA COM LUCIANA FERRARI**
**IN BETWEEN AFFECTION, KNOWLEDGES, CONVERSATIONS AND
STRUGGLES AROUND DISABILITY - AN INTERVIEW WITH
LUCIANA FERRARI**

Luciana Ferrari¹

Lívia Fortes²

RESUMO: Essa entrevista buscou trazer (des)entendimentos acerca do termo deficiência a partir das vivências da Profa. Luciana Ferrari como pesquisadora das relações entre deficiência, linguagem e decolonialidade e como mãe da Lívia, uma adolescente com paralisia cerebral. As questões trazidas pela Profa. Lívia Fortes, professora e pesquisadora da área da Linguística Aplicada, mais especificamente sobre formação de professores, partiram de seu próprio processo de construção de sentidos sobre a deficiência, atravessado pela convivência com a Lívia e com a Luciana, de quem é amiga pessoal. Esperamos que as ideias aqui apresentadas e discutidas possam ensejar processos de interrupção do capacitismo tão comum em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Linguística aplicada. Capacitismo.

ABSTRACT: This interview sought to bring understandings about the term disability based on the experiences of Prof. Luciana Ferrari as a researcher on the connections between disability, language and decoloniality and as mother of Lívia, a teenager with cerebral palsy. The questions raised by Prof. Lívia Fortes, professor and researcher in the field of Applied Linguistics, more specifically on teacher education, started from her own process of constructing meanings about disability, intertwined with her personal relationship with Lívia and Luciana, of whom she is a close friend. We hope that the ideas presented and discussed here can lead to processes of interrupting the ableism that is so common in our society.

KEYWORDS: Disability. Applied Linguistics. Ableism.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: luciana.oliveira@ufes.br.

² Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (US). Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: lifortes2011@hotmail.com.

É com imenso prazer, admiração e respeito que inicio essa conversa com a Professora Dra. Luciana Ferrari, cada vez mais reconhecida por sua pesquisa de pós-doutorado e seus desdobramentos mais recentes acerca dos Estudos sobre a Deficiência no âmbito da educação linguística crítica.

Juntas, temos tido a honra de dividir nossas trajetórias acadêmicas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bem como fora dela, a partir dos estudos de Letramentos e Educação Crítica de Línguas iniciados na Universidade de São Paulo (USP) em 2008. Desde então, muitas têm sido nossas trocas e (des)aprendizagens, sempre construídas com afeto pelo diálogo e pela aceitação de nossas diferenças e ignorâncias. Nesse tom, inicio a presente entrevista já assumindo minhas ignorâncias quanto a este tema tão urgente e necessário para nossa sociedade e para a formação que desejamos construir em nosso lócus de enunciação inicial, o curso de licenciatura em Letras Inglês da Ufes, bem como nos demais *loci* que ocupamos posicionadas por nossas identidades plurais enquanto mulheres brancas, heteronormativas, mães, de classe social privilegiada e não menos desejosas por um mundo mais justo e pacífico.

Entendo que, assim como indagam muitas/os leitoras/es que por ventura se encontrarão com esse texto, muitas também são as minhas perguntas sobre a deficiência e nossas vivências com ela. Assim, ainda que não tenhamos espaço para tratar de todas elas aqui dada a abrangência do assunto em si, pretendo que essa entrevista seja o mais honesta possível, na esperança de que minhas perguntas reflitam algumas das dúvidas que nossa sociedade como um todo — não somente a academia — possam ter sobre o tema em voga neste dossiê.

Tomarei como base para nossa conversa algumas reflexões decoloniais e o excelente e inspirador texto "Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência?" (Ferrari, 2023), tomando algumas de minhas observações — junto de citações retiradas dele - como molas propulsoras para as perguntas que seguem. A primeira delas segue abaixo.

Lívia Fortes: Luciana, seus estudos sobre e com pessoas com deficiência (PCDs) estão imbricados nos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2017; Maldonado-Torres, 2007), entendidos hoje como um paradigma crítico quando se pretende questionar as desigualdades e as opressões constitutivas de sociedades um dia colonizadas pelo Norte Global. Somos uma dessas sociedades, e portanto, estamos impregnadas/os de colonialidades (Pessoa; Silvestre, 2022) uma vez que os resquícios e as consequências desse terrível regime permanecem em nós

e ao nosso redor, em nossas instituições, políticas, modos de vida e de leitura do mundo, e até mesmo emoções. Na introdução de seu artigo, você afirma que “Sim, pessoas com deficiência (PCDs) também tiveram suas ontoepistemes destruídas pelo cruel processo de colonização, também sofrem com as colonialidades até os dias atuais” (Ferrari, 2023, p. 1). Você poderia esclarecer um pouco o que seriam essas ontoepistemes, e porque tem escolhido esse termo para tratar e discutir a deficiência?

Luciana Ferrari: Bem, o que quero dizer é que, até mesmo nos estudos decoloniais, a pessoa com deficiência parece ser silenciada. Trazemos as questões de gênero e raça à tona, e as interseccionalidades, mas ainda vejo um apagamento da pessoa com deficiência e de seus modos de ser e construir conhecimento no mundo, ou seja, suas ontoepistemes. E aí entra toda uma problematização e uma necessidade de desconstrução do próprio conceito de deficiência, de como uma pessoa com deficiência existe no mundo e como sua existência implica em saberes próprios e necessários para a sociedade em geral. Essa ideia de deficiência como coitadismo, incapacidade, fardo e doença, discursos que ainda vigoram em nossa sociedade, seja no sul ou no norte global, está dentre as colonialidades sofridas pelas PCDs e que precisam ser interrompidas. A grande questão é, e aqui lembro do texto de Menezes de Souza e Duboc (2022), estamos perpetuando as colonialidades? Ou estamos contribuindo para a sua perpetuação? No que tange à pessoa com deficiência, conseguimos identificar as colonialidades? Conseguimos identificar nossos comportamentos capacitistas? O que estamos fazendo para interrompê-los? Conseguimos enxergar a pessoa com deficiência para além de sua deficiência? Ou melhor, conseguimos enxergar a deficiência como um modo valioso e viável de existir no mundo? Conseguimos desestigmatizar a deficiência? Fica aqui o convite para reflexão.

Lívia Fortes: Sim, temos muito para refletir e mais ainda por fazer. Inclusive, seus estudos têm nos convidado a repensarmos a deficiência a partir de dois movimentos: pela desnaturalização da noção de capacidade e pela normalização da deficiência, que, por sua vez, nos convida a tentar ver o mundo pelas lentes das PCDs. Para tanto, o pensamento decolonial veio a ser seu grande aliado, conforme mencionado acima, mas acredito que algumas vivências pessoais anteriores aos seus estudos também a auxiliaram a chegar a esse lugar de compreensão da realidade enquanto mãe da Lívia. Conte um pouco sobre a sua práxis decolonial a partir da deficiência de sua filha e das vivências acadêmicas que hoje caracterizam sua trajetória

individual e sua própria subjetificação (Fortes, 2017) por meio de constantes processos de identificação/desidentificação, e des-re-construção identitária enquanto profissional, mãe, esposa, etc.

Luciana Ferrari: Ah, sem dúvida, minhas vivências têm me levado a entendimentos e a diversos momentos de epifania em relação à deficiência. O que penso hoje é fruto de um longo processo de desconstrução do meu próprio capacitismo, este que ainda corre em minhas veias tamanho foi o sucesso do processo de colonização que sofremos no nosso país. Como mãe de uma, hoje, adolescente de 14 anos com paralisia cerebral, tenho aprendido muito e desconstruído o termo capacidade de variadas formas. Queria dizer que ter me deparado com as teorias de letramento crítico em 2009 me ajudou muito nesse processo de compreender que a diferença do Outro é apenas isso, uma diferença, um outro modo de existir, nem melhor e nem pior do que o meu. Essas teorias não se referiam à pessoa com deficiência, mas, ao mergulhar nessas teorias ao mesmo tempo em que me tornava mãe de trigêmeas prematuras, sendo uma com paralisia cerebral, fui construindo entendimentos sobre viver a diferença na pele, o que me fortaleceu e ainda me fortalece durante todo o processo da maternidade atípica. Vivo em práxis, teoria e prática se realimentando a todo momento. Não separo minha vida acadêmica da minha vida pessoal. E, nesse processo, me deparei com os estudos decoloniais e com os estudos críticos sobre a deficiência e ainda tive a oportunidade de realizar um pós-doutorado que me permitiu aprofundar relações entre decolonialidade, linguagem e deficiência.

Bem, vou tentar exemplificar minha (talvez) práxis decolonial como mãe da Lívia a partir de uma situação que vivemos na recepção de uma clínica de reabilitação. Era aniversário de uma das fisioterapeutas e a clínica organizou uma festinha surpresa nos intervalos entre as sessões de fisio. Todas as mães, com suas crianças, todas com uma deficiência diferente, se locomoveram à copa da clínica para os parabéns. Lívia e eu fomos também. Hora de partir o bolo e, quando olho à minha volta, só Lívia e eu estamos sentadas à mesa saboreando aquele pedaço. Lembro de achar essa situação estranha e de até achar que estávamos fazendo algo errado. Será que não era a hora de comer o bolo? Estávamos sendo mal educadas? Ou ainda, “que falta de educação dessas pessoas!” Quando voltamos à recepção, visualizo duas crianças se alimentando por meio de uma seringa. Depois fui entender o que era uma gastrostomia, mas na hora apenas pensei: pessoas se alimentam de formas diferentes. Estava aqui o letramento crítico contribuindo para meu deslocamento e meu entendimento do Outro, diferente de mim, mas não inferior por isso. Há quem ache que eu faço isso de forma natural, que nasci para ser

mãe de uma pessoa com deficiência, que sou forte, guerreira... mas, na verdade, o que tenho feito ao longo dos anos, de forma mais desafiadora no início, é um exercício de letramento crítico ou, a partir do momento que me deparei com os estudos decoloniais, um processo de identificação dos meus preconceitos, das minhas ignorâncias, o que me permite interrogá-los e, sempre que posso, interrompê-los. Acreditem, esse é um processo libertador!

Todo esse relato está me fazendo lembrar de quando li *O Mestre Ignorante* de Rancière (2005). Com ele aprendi o quão libertador é partir do não-saber ao invés de ter julgamentos prévios sobre algo ou alguém. Não saber como lidar com a deficiência me leva a uma maternidade mais rizomática, mais nos moldes da epistemologia de performance (Lankshear; Knobel, 2003), menos hierarquizada, mais colaborativa, o que me leva a uma escuta ativa do Outro (minha filha) e ao "ler-se lendo" (Menezes de Souza, 2011) constante. Sou mais feliz por isso.

Lívia Fortes: Com certeza, o "ler-se lendo" nos convoca mesmo a essa escuta transformadora e a diversos deslocamentos ontoepistêmicos. A noção de capacitismo também me parece basilar em suas provocações e proposições epistêmicas. Este, entendido como "o preconceito contra as pessoas com deficiência em favor das pessoas que possuem corpos capazes" (Ferrari, 2023, p. 5) acaba alimentando juízos de valor quanto ao que uma PCD *pode/consegue* fazer ou não, ou ainda, quanto ao que ela *pode/deve* ser a partir de uma lógica constituída pela Modernidade, conforme você bem discute. Ainda em seu texto, você afirma que definir "e classificar as pessoas pela sua capacidade inferioriza as PCDs que, por sua vez, ficam à margem das pessoas que se encaixam na corponormatividade imposta pela modernidade" (Ferrari, 2023, p. 5). Entretanto, a normalização da deficiência e a compreensão sobre o capacitismo não poderiam nos tornar, de certa maneira, insensíveis às demandas e necessidades mais específicas e urgentes das PCDs? Como podemos evitar cair na armadilha do capacitismo quando o que realmente desejamos é sermos gentis e acolhedores com as PCDs? Fale um pouco sobre isso, talvez ilustrando algumas situações ou atos de fala corriqueiros que podem na verdade, estar denunciando nossas ignorâncias. E na sala de aula, como podemos agir de forma mais segura e sensível?

Luciana Ferrari: Sua pergunta é complexa e instigante. É importante dizer que gentileza é sempre bom e todas as pessoas querem ser tratadas dessa forma. O desafio é saber o 'ponto certo da massa', ou seja, o limite entre gentileza e excesso de proteção. Sabe quando

temos filhos na transição entre a infância e a adolescência e não sabemos ao certo o limite entre a proteção e sua emancipação? Muitas vezes erramos no ponto e, mesmo com a melhor das intenções, acabamos protegendo demais, evitando possíveis frustrações e, de certa forma, ‘incapacitando’ aquele sujeito. Não é incomum recebermos respostas ásperas de nossos adolescentes, tais como, ‘eu sei me virar’, ‘deixa que eu faço sozinho’, ‘me deixa’, entre outras.

Pois bem, sua pergunta me faz pensar em outras: não seria essa ‘gentileza’ repleta de capacitismo? Não seria essa ‘gentileza’ uma consequência dos discursos em torno do conceito de deficiência e de uma sociedade não pensada para acolher as diferenças? Se a arquitetura das nossas cidades fosse compatível com a diversidade de corpos que a ocupam, teríamos esse mesmo comportamento? Entenderíamos uma PCD como incapaz de chegar a algum espaço? Estou sendo gentil ou, no fundo, me percebo superior àquela pessoa, tenho pena dela e, por isso, ofereço ajuda?

Lívia Fortes: Muito bom! Mas na verdade, minha pergunta também partiu um pouco de minhas vivências com a Lívia, sua filha. Talvez minha aproximação *inicial* fosse, em algum momento, capacitista, pois me incomodava/incomoda vê-la, por vezes, isolada de algumas interações sociais. Entretanto, depois dessa aproximação inicial "tendenciosa" passei a gostar mais ainda de conversar com ela. E também passei a compreender que ela pode viver bem sem a interação *padrão* com a qual estamos tão acostumados, ou seja, troquei minhas lentes. Eu gosto de *ficar na minha*, não preciso de conversa e interação o tempo inteiro, por que ela também não gostaria?? Mas o "isolamento" é sempre escolha dela ou não? Será que eu faria o mesmo movimento para interagir com uma pessoa tímida, um estrangeiro? Talvez sim. Entendo que a luta é muito maior e mais ampla, mas as sutilezas, sensibilidades e afetos não podem ser menosprezados, concorda?

Luciana Ferrari: Sem dúvida! Afetos jamais poderão ser menosprezados! E isso é muito bom! Queria trazer um pouco desse seu sentimento de que ela estava “isolada de algumas interações” e da sua “troca de lentes” ao dar-se conta de que ela “pode viver bem sem a interação padrão”. Essa ideia é muito típica entre nós, pessoas sem deficiência, justamente porque conhecemos um modo de viver apenas, ficamos centrados no nosso padrão e não percebemos que há inúmeras outras formas de viver, interagir, conversar, dançar, comer, aprender, entre outros. A Lívia consegue interagir de forma padronizada, mas vai além, pena eu não conseguir extrapolar minha condição padrão para compreender essa maneira e colocá-la aqui no papel. O

silêncio de Lívia em algumas interações é justamente uma maneira dela interagir. Ela se liga em tudo o que acontece ao seu redor, tem uma grande habilidade de escuta e uma incrível capacidade de reter informações. No entanto, as nossas lentes “padrão” não nos permitem nem compreender essas outras formas de interação, muito menos valorizá-las. E, acredite, perdemos muito com as nossas limitações...

Mas voltando à questão da gentileza, em nossa trajetória, temos esbarrado em várias pessoas cheias de boa vontade, sendo gentis e acolhedoras, o que é ótimo, mas a gentileza que desejamos de fato é a de inserir uma rampa de acesso às lojas (para que as pessoas não precisem ser ‘gentis’ carregando minha filha no colo), é a de proporcionar acessibilidade comunicacional (para que as pessoas com deficiência não precisem contar com a ‘gentileza’ de pessoas típicas como intérpretes de suas vozes), é a de disponibilizar mesas acessíveis para cadeira de rodas em restaurantes (para que as pessoas não precisem ser ‘gentis’ e oferecer para ajudar a dar comida à minha filha), é a de possibilitar mais de um acompanhante para PCDs em eventos culturais (para que minha filha não precise depender da ‘gentileza’ de um amigo apenas, aquele que sentará a seu lado, enquanto todos os outros estarão juntos em outra fileira não acessível), entre outros. É importante dizer que a deficiência não está no corpo da pessoa em si, mas na relação entre esse corpo, que desafia a normatividade, e a sociedade que o ignora. Enquanto a sociedade não for des(re)construída para o acolhimento às diferenças de fato, continuaremos pensando a PCD como incapaz e perpetuamos o nosso capacitismo do dia a dia, disfarçado de gentileza (em excesso).

Saber esse limite não é tarefa fácil, mas é preciso que comecemos nos interrogando o porquê de estarmos agindo de certa forma. Quer oferecer ajuda? Ofereça! Mas não pare por aí. Exija acessibilidade em todos os lugares por onde passar. Não admita que o capacitismo seja perpetuado. Junte-se à luta das PCDs. Essa luta é coletiva!

Lívia Fortes: Sim, a luta deve ser coletiva. Ainda sobre o capacitismo e sua relação com a ciência moderna (e colonial) que, por sua vez, acabou “por determinar e por construir a inferioridade biológica, o defeito, a doença, a deficiência, tendo como ponto de partida os padrões de normalidade do homem europeu” (Ferrari, 2023, p. 7), você acredita haver diferença entre a forma como tratamos a deficiência no Sul Global e de como se trata dela no Norte Global? O que suas leituras e vivências te dizem sobre isso?

Luciana Ferrari: Livia, o que consigo te dizer é que a deficiência está relacionada à vulnerabilidade e a piores condições de qualidade de vida, ou seja, a maior parte de pessoas com deficiência está localizada em países do sul global. Ocorre que muitas teorias sobre a deficiência, e aqui cito os próprios estudos da deficiência (os *disability studies*), partiram do norte global, onde se tem a perspectiva ou a experiência da deficiência do homem branco, não considerando, muitas vezes, as interseccionalidades de raça, gênero e até mesmo classe social. Claro que, ao longo dos anos, outras teorias surgem e, junto com elas, outras demandas e outras vozes se enunciam. Os estudos críticos da deficiência, por exemplo, enfatizam a importância de falarmos sobre os privilégios que estabelecem relações sociais bastante opressivas em nossa sociedade quando tratamos da deficiência. Aqui podemos falar da produção da deficiência pela exploração do trabalho, pelas más condições de vida e pela forma como o processo de colonização acabou por ‘incapacitar’ o sul global.

Aqui estou lembrando do termo ‘diferença colonial’ sobre o qual Quijano (2005) fala. Esta foi produzida pelo colonizador de forma a projetar o colonizado como inferior, como incapaz, reproduzindo a violência colonial. Essa violência ainda traz consequências ao sul global, quando, muitas vezes, as más condições de vida e a consequente luta diária por sobrevivência não permitem que a pessoa com deficiência possa perceber seus direitos ou até mesmo vislumbrar seu modo de estar no mundo como uma identidade possível.

Livia Fortes: Ainda debatendo a deficiência pelo viés do lócus de enunciação das PCDs, os recortes e atravessamentos acerca das identidades de gênero, sexualidade, cor/raça são apontados em seu texto quando você afirma que “para os *critical disability studies*, os privilégios (ou a falta deles) precisam ser levados em consideração, pois eles fazem parte da estrutura opressora a qual as PCDs estão submetidas” (Ferrari, 2023, p. 11). E quanto ao recorte de classe social? Em seus estudos e experiências em torno da deficiência você percebe como as desigualdades socioeconômicas atravessam mais ou menos as vivências das PCDs? A classe social afeta de forma desigual a forma como se encara e/ou naturaliza a deficiência? E ainda, você saberia dizer se pessoas mais privilegiadas tendem a ter maior ou menor dificuldade de aceitação da deficiência?

Luciana Ferrari: Essa pergunta me fez lembrar de uma palestra da Mariana Rosa, mãe da Alice e militante pela causa da pessoa com deficiência, principalmente no que se refere à educação inclusiva. Na ocasião, ela discorreu sobre a diferença entre o viver e o sobreviver da

pessoa com deficiência levando em consideração a classe social. Uma pessoa com deficiência, de classe social privilegiada, que utiliza um carro adaptado para se deslocar ao trabalho e, ao chegar em seu local de trabalho, tem acesso a tecnologias assistivas, consegue viver bem e exercer bem suas práticas sociais. Em contrapartida, uma pessoa com deficiência, de uma classe social menos privilegiada, que depende de transporte coletivo para se locomover ao trabalho, cuja rampa de acesso está frequentemente com defeito e ao chegar no trabalho depara-se com elevadores quebrados, esta está sobrevivendo nesse mundo, sobrevivendo às injustiças e desigualdades sociais que assolam nosso país. E há muito mais por trás desse exemplo: falta de rede de apoio, falta de políticas públicas para as mães de pessoas com deficiência, questões que afetam a todos, mas que impedem que as famílias de classes menos favorecidas possam *viver*.

Não consigo te responder em relação à aceitação da deficiência ou à maneira como esta é encarada nas diversas classes sociais, mas posso te dizer que as classes sociais menos favorecidas estão mais vulneráveis ao surgimento de deficiências, uma vez que estão mais suscetíveis a doenças que podem causar algum tipo de deficiência por falta de saneamento básico, por exemplo. Não distante, temos, no Brasil, o exemplo do Zika vírus, que acometeu mulheres grávidas mais vulneráveis e que, por sua vez, como consequência do vírus, tiveram filhos com microcefalia.

Lívia Fortes: Em suas interações e expansões ontoepistêmicas, o que você tem percebido como estratégias decoloniais ou insurgências ao seu redor na luta anti-capacitista? Como seus interlocutores do "Trajetórias de Vida e Aprendizagem com e na Deficiência" têm se revelado ou ainda, se desamarrado do emaranhado de colonialidades que nos constituem?

Luciana Ferrari: Olha, tenho percebido, em minhas andanças e também no projeto que você mencionou, que há um grande desconhecimento associado a um grande estranhamento do que é a deficiência, provenientes, mais uma vez, do sucesso do projeto colonial. Diante disso, a estratégia decolonial mais importante, a meu ver, é conversar sobre o assunto. Tenho um grande defeito que é achar que o óbvio não precisa ser dito, que se é óbvio pra mim, não preciso dizer. Bem, tenho percebido que o desconhecimento e os estereótipos são tantos que precisamos dizer o óbvio, sim. Portanto, conversar sobre a deficiência, de modo claro e aberto, sem tabus, tem sido essencial para que as pessoas comecem a desconstruir os discursos capacitistas que possuem em relação às pessoas com deficiência. Tem gente que sequer consegue falar o termo

deficiência, achando que vão me ofender ao expressá-lo, tamanho é o estigma em volta do termo e das subjetividades com deficiência.

Lívia Fortes: Ah, sim, penso que sua estratégia discursiva e decolonial pode surtir muito efeito e sei que você consegue fazer isso muito bem. Já aprendi e aprendo muito com você. Trazendo agora a conversa para a sala de aula e a formação de professores na licenciatura de Letras Inglês da Ufes, apoio-me em Canagarajah (2022) e em seu conceito de *crip linguistics* para tratarmos um pouco mais de possíveis estratégias decoloniais que façam frente aos critérios de racionalidade, homogeneidade e normatividade que geralmente pautam a nossa formação linguística. Para este autor, precisamos inverter essa lógica, tendo a multiplicidade e a não-normatividade como ponto de partida, acolhendo, portanto, as vulnerabilidades, a disrupção e o imprevisível em nossas interações e discursos acerca da natureza da linguagem e da comunicação. Ao narrar uma experiência bem sucedida com uma aluna PCD em suas aulas na Pós-Graduação, Canagarajah, apoiado em Khubchandani (1997) defende o que chama de "ética relacional" (*relational ethics*) emergente do encontro e do compromisso com o outro diferente/deficiente, que, por sua vez, faz uso de outros modos de linguagem que não os reconhecidamente "normais". Nesse contexto, a sinergia e o acaso são práticas, ou atitudes que devem sustentar as interações. Segundo ele:

A serendipidade é uma abertura ao significado de recursos semióticos imprevisíveis e não normativos. Sinergia é a capacidade dos interlocutores de engajarem seus próprios códigos e interesses com aqueles que estão na interação para desenvolver significados compartilhados. Note-se também o maravilhoso paradoxo de que "até o desvio se torna a norma" – através do qual as características não normativas são renegociadas e co-construídas para desenvolver significados partilhados. (Canagarajah, 2022, p. 15)

Dito isso, você poderia narrar alguma prática situada em uma de suas aulas ou interações com PCDs onde a sinergia e o acaso se mostraram determinantes para a compreensão e o compartilhamento de sentidos, em especial na sala de aula? Você já teve experiências docentes com PCDs? Como podemos começar a pensar em uma práxis decolonial local para a sala de aula e para o/a professor/a de língua inglesa?

Luciana Ferrari: Lívia, infelizmente, e devido ao processo colonial, poucos estudantes chegam ao ensino superior e, portanto, ainda não tive nenhum estudante com deficiência (ao menos não declarada) em minhas aulas. No entanto, sabemos que, apesar de ser um número

pequeno, estudantes com deficiência têm chegado às universidades, o que julgo importantíssimo para que a academia possa rever suas bases epistêmicas. Também sabemos que os números de estudantes com deficiência matriculados nas escolas têm aumentado, o que também celebramos, pois sua presença é fundamental para ‘abalar as estruturas’ das instituições educacionais como um todo.

Bem, a ética relacional à qual você se refere ao citar as proposições acerca da *crip linguistics* acima, me faz resgatar a ética intercultural do filósofo indiano citado por Canagarajah Khubchandani; e também entendo-a como premissa básica para que qualquer interação social seja exitosa. Menezes de Souza³ (2020) discorre sobre essa ética, referindo-se ao filósofo, ao tratar do termo tradução intercultural. Para ele, a tradução intercultural que precisa ocorrer, levando-se o plurilinguismo em consideração, apresenta-se como um dever ético, ou seja, é preciso querer entender o outro num processo de comunicação. Khubchandani (1997) se refere a dois recursos que ocorrem num processo de comunicação: sinergia, ou seja, o entendimento de que interagir com o outro é importante; e serendipidade, ou seja, confiar no acaso, entender que podemos não entender o que o outro está dizendo num processo de comunicação e, a partir daí, criar outras maneiras para que a comunicação ocorra. Enfim, a ideia de sinergia e serendipidade nos traz uma necessidade de postura aberta ao novo, ao desconhecido sendo, no caso dessa entrevista, a diversidade de modos de interação e comunicação que as pessoas com deficiência apresentam como esse novo, desconhecido a ser “enfrentado”. É aí que a ética intercultural entra. Ouvir o outro é um dever ético. E nós, aprendizes e professores de línguas estrangeiras, temos todas as possibilidades de exercer essa interculturalidade justamente porque temos essa abertura para o novo em interações com estrangeiros.

Essa ética intercultural deve fundamentar a práxis de todo professor de línguas, aliás, de professores de qualquer área do conhecimento. Esta coloca-se como decolonial porque implica na desuniversalização do próprio conceito de língua e de sujeito. No entanto, para tal, é preciso dar uma chacoalhada nas bases filosóficas modernas, para que aquela troca de lentes que mencionamos acima ocorra. Se continuarmos focados no padrão, na homogeneidade, na racionalidade, sequer conseguiremos perceber a pessoa com deficiência como sujeito, como cidadãos ativos em nossa sociedade.

³ Conferência on-line intitulada ‘Ressignificando a Interculturalidade’ disponível em: <https://www.youtube.com/live/GQ5VLLhBN3Q>. Acesso em 12 nov. 2024.

Lívia, não tenho exemplos da minha própria prática docente, mas recebo alguns relatos dos estudantes de Letras-Inglês baseados nas suas práticas de estágio supervisionado quando, muitas vezes, ficam responsáveis pelo acompanhamento às crianças ou adolescentes nas escolas. São relatos empolgantes de interações com estudantes surdos quando, mesmo sem que os estagiários soubessem Libras, a interação aconteceu. Relatos também empolgantes de estagiários que chegam dizendo que entenderam a comunicação não-verbal de crianças autistas da escola, após alguns dias buscando interagir de outras formas, para além da comunicação por meio da língua. Essa empolgação e sentimento de conquista são fruto da sinergia e da serendipidade; são fruto da ética relacional.

E aí, finalizando, podemos falar de translanguagem (Rocha, 2019; Rocha; Neto, 2020), essa filosofia da qual temos falado muito nos estudos de Linguística Aplicada Crítica no Brasil. A translanguagem apoia-se nos diversos repertórios semióticos dos quais lançamos mão para nos comunicar, descolonizando assim as formas de comunicação tradicionalmente concebidas como "padrão" bem como o sujeito que dela se apropria e que por ela se revela. Ora, estudar as interações entre pessoas com deficiência pode ser um ótimo caminho para entendermos melhor que outros repertórios estão presentes num processo de comunicação. A nossa querida linguística está precisando de novos insumos no que se refere ao entendimento de língua, sujeito, conhecimento... Estudar a diversidade está no cerne dessa mudança, como o próprio Canagarajah menciona em seu texto. Eis aí um bom começo para uma prática decolonial: fazer pesquisas com sujeitos não normativos; aleijar a linguística; aleijar as nossas pedagogias; aleijar nossa práxis; aleijar nossas subjetividades. E mais: repensar o termo inclusão. Incluir alguém no mundo das normas nada mais é do que achar que o mundo das normas é melhor, ignorando o mundo do Outro. Isso é perpetuar a colonialidade. Isso ainda é achar-se superior ao Outro, assim como no processo de colonização. Se queremos conviver num mundo plural, precisamos ouvir o Outro e conhecer mundos outros.

Lívia Fortes: Cara Luciana, suas contribuições são inestimáveis e já estão a transformar a vida de muitos/as! Obrigada por sua disposição para a luta e por sua disponibilidade para o diálogo. Que essa nossa conversa favoreça novas trocas e que faça emergir novos/outros afetos e saberes na e para a docência, dentro e fora dela.

Referências

CANAGARAJAH, S. A Decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 44, n. 1, p. 1–22, 2022.

FERRARI, L. Deficiência, Linguagem e Decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência?. In: IFA, S. *et al.* (org.). *Linguística Aplicada na Contemporaneidade: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2023.

FORTES, L. “*Ser ou não ser*”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

KHUBCHANDANI, L. *Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos*. Los Angeles: Sage Publishing, 1977.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. New York: Open University Press, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; DUBOC, A. P. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 876–911, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1–17, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007.

PESSOA, R.; SILVESTRE, V. Gepligo (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa and verse: entre desaprendizagens and learning otherwise. In: PESSOA, R. *et al.* (org.). *Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1–39, 2019.

ROCHA, C. H.; NETO, A. Translinguagens: discurso, políticas e pedagogias. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 1–6, 2020.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica minimamente 3 (três) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise linguística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação, em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

DIRETRIZES PARA PROPOSIÇÃO DE DOSSIÊ TEMÁTICO (MEMBROS EXTERNOS À REVISTA)

Os proponentes deverão contatar a Revista PERcursos com o título e proposta (resumo de até 400 palavras) do dossiê, para que seja analisada sua convergência com o escopo da revista.

Havendo aceite à proposta, os organizadores deverão encaminhar uma lista de, no mínimo, 10 (dez) especialistas na área do dossiê, para colaboração na avaliação dos artigos.

A edição de texto é de responsabilidade dos organizadores do dossiê, que deverão seguir as diretrizes editoriais da revista. É necessário informar à comissão da PERcursos aquele que ficará (ão) responsável (is) por essa tarefa.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e ordem

Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.

Título na língua estrangeira escolhida (inglês ou espanhol, quando estas não forem a língua do texto do artigo): centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.

Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um número que remeterá à

nota de rodapé para identificação da titulação e instituição a que pertence(m) o(s) autor(es) e e-mail de contato. A identificação não deve exceder duas linhas da nota para cada autor.

Resumo: em português para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

Palavras-chave: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.

Resumo na língua estrangeira: precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

Palavras-chave em língua estrangeira: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.

Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave em língua estrangeira, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico.

Caso seja necessário apresentar uma sequência ou ordem dentro do próprio corpo de texto, a informação deverá ser numerada, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses. Se a informação for fora do parágrafo principal, essa deverá ser

enumerada como algarismos arábicos, ser escrita com tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples.

Para citações no corpo do texto, são seguidas as diretrizes abaixo:

Texto com menos de três linhas completas: tamanho 12, com aspas e dentro do texto. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

Textos com mais de três linhas completas: tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula. Quando a referência estiver junto ao texto, deve-se aplicar ponto-final no trecho citado, inserir a referência e aplicar novamente o ponto-final.

Referências: precedidas desse subtítulo, iniciadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal). Só devem ser inseridos nas referências textos que foram utilizados ao longo do artigo.

Devem ser seguidos os exemplos abaixo:

Artigos científicos:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do artigo. Nome da revista, v. 1, n. 1, p. 1-10, Ano.

Livros autorais:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do livro. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do livro: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros organizados:

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). Título do livro. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). Título do livro: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros com mais de 3 (três) organizadores poderão utilizar o recurso et al.

Capítulos de livro:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome do organizador por extenso (Org.). Título do livro. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Teses e dissertações:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título da tese: subtítulo. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação (Sigla da Universidade), ANO.

Trabalho publicado em anais de congresso:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do trabalho. Nome do Congresso sem abreviações. Instituição responsável (quando houver). Cidade, ano, p. 1-10.

Páginas da internet:

Notícias:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título da notícia. Nome do portal/jornal, data de publicação. Disponível em: (link da notícia). Último acesso em: (data do último acesso).

Redes sociais:

SOBRENOME, Nome por extenso. Post em rede social (inserir título quando houver). Cidade, mês, ano. Nome da rede social. Disponível em: (link da postagem). Último acesso em: (data do último acesso).

Os autores serão requeridos a ajustarem seus textos até que se adequem às normas da revista, sendo condição para publicação dos manuscritos.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: t

Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editorada revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão

seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution- NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Equipe Editorial

A/C Joaquim *Cesar Cunha* dos Santos (editor-gerente)

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514 Campus Universitário – Goiabeiras CEP 29075- 910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-2524

E-mail: percursos@ufes.br

joaquim.c.santos@ufes.br