

Pedro Henrique Witches
Gesieny Laurett Neves Damasceno
Roberto Perobelli
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Amanda Heiderich Marchon
(Orgs.)

Estudos Linguísticos e Direitos Humanos

Língua e
Identidade

1

6° CONEL
CONGRESSO NACIONAL DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

UFPS
PPGEL
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

 Pedro & João
editores

**Estudos Linguísticos e
Direitos Humanos:
língua e identidade**

Volume 1

**Pedro Henrique Witchs
Gesieny Lauret Neves Damasceno
Roberto Perobelli
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Amanda Heiderich Marchon
(orgs.)**

**Estudos Linguísticos e
Direitos Humanos:
língua e identidade**

Volume 1

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Pedro Henrique Witches; Gesieny Laurett Neves Damasceno; Roberto Perobelli; Cláudia Jotto Kawachi-Furlan; Amanda Heiderich Marchon [Orgs.]

Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua e identidade. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 296p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1666-9 [Digital]

1. Estudos linguísticos. 2. Direitos humanos. 3. Práticas de linguagem. 4. Identidade. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Amanda Heiderich Marchon e Roberto Perobelli

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Avaliação por pares: Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação de pareceristas anônimos e, após avaliação sem identificação, foram indicados para publicação.

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação da coletânea	7
Apresentação deste volume	9
Discurso injurioso, identidades e direitos humanos: desafios para a linguística contemporânea Jarbas Vargas Nascimento	13
“Te amo, mestre”: o “amor” e a construção do discurso de ódio misógino Laura Alvarenga Costa Ribeiro	33
Língua, identidade e pertencimento: um estudo sobre a variação do uso de “nós” e “a gente” no sistema socioeducativo Simone Vieira de Aragão	63
Sotaque capixaba: um estudo de percepção e identidade Fernanda Tófolo de Siqueira Penha e Leila Maria Tesch	91
“I speak the Brazilian English”: reflexões sobre o ensino de línguas no Brasil Brenda Mourão Princinoti	119
Encarando a censura com “fogos de artifício”: o relato de experiência de um professor de inglês Douglas Freitas dos Santos	137

Um relato de experiência na graduação: construindo sentidos sobre a deficiência	161
Luciana Ferrari, Francisco Herkenhoff e Fernanda Assef	
“Mas você nem parece”: experiências de uma estudante autista na formação docente	185
Soraia Novaes Santos, Juliana Cristina Salvadori e Crizeide Miranda Freire	
Os congressos internacionais de surdos no final do século XIX como encontros linguísticos	203
Eliane Telles de Bruim Vieira, José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	
Ensino de língua portuguesa como L2 para surdos: gramática explícita e visualidade da Libras no sexto ano do Ensino Fundamental	229
Joseane Maciel Viana e Tatiana Bolivar Lebedeff	
O espaço político na perspectiva arendtiana como possibilidade para o desenvolvimento das políticas de tradução e interpretação no Ifes	247
Fernanda dos Santos Nogueira e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado	
Gestão da tradução e da interpretação em domínio institucional: uma exigência cultural entre diferenças linguísticas	265
Eliana Firmino Burgarelli e Pedro Henrique Witches	
Sobre as autoras e os autores	287
Palavras-chave deste volume	295

Apresentação da coletânea

É com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de cinco volumes, frutos do 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2023. Sob o tema **Estudos Linguísticos e Direitos Humanos**, o congresso reuniu pesquisadores, pesquisadoras, estudantes e profissionais de diversas áreas em todas as regiões do Brasil, isto é, pessoas dedicadas a refletir sobre as interseções entre a linguística e os direitos humanos em suas mais variadas dimensões.

Os artigos aqui presentes representam a multiplicidade dos debates promovidos durante o evento, abordando desde questões de identidade até aspectos epistemológicos da pesquisa linguística, passando por tópicos caros à linguística, como gêneros textuais, interação, comunicação, educação linguística e inclusão. Cada volume da coletânea foi organizado de maneira a destacar temas específicos que perpassam o campo dos estudos linguísticos:

O primeiro volume, *Língua e Identidade*, enfoca as relações entre língua, cultura e identidade, analisando como essas dinâmicas refletem e moldam as experiências de sujeitos e grupos diversos. Em *Práticas de linguagem e Inclusão*, segundo volume, são abordadas as relações entre linguagem e contextos sociais, explorando a diversidade e a acessibilidade em suas amplas acepções. O terceiro volume, *Linguagem, Interação e Comunicação*, analisa o papel da linguagem em processos interacionais, destacando a comunicação como ferramenta para a compreensão e transformação social. Já o quarto volume, *Língua, Sociedade e Educação*, examina a interface entre língua e sociedade, com foco nas práticas e políticas educacionais que promovem inclusão. Por fim, o quinto volume, *Epistemologias*

linguísticas e Ensino de línguas, discute as bases teóricas e metodológicas da pesquisa linguística, aprofundando a reflexão sobre os fundamentos da área.

Esta coletânea representa o esforço de pessoas pesquisadoras comprometidas com o avanço e a democratização do conhecimento em linguística, alinhado aos princípios fundamentais dos direitos humanos. Agradecemos à CAPES pelo apoio essencial para a realização desta publicação, e aos autores, autoras, organizadores e organizadoras por mais esta contribuição que enriquece o campo dos estudos linguísticos no Brasil. Desejamos a quem nos lê que seja uma leitura proveitosa e inspiradora!

A Comissão Organizadora

Apresentação deste volume

Pedro Henrique Witches
Gesieny Laurett Neves Damasceno
Roberto Perobelli
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Amanda Heiderich Marchon

A língua é um símbolo de identidade (talvez o mais poderoso) que permite nos reconhecermos como naturais de uma cidade, de um país e, ao mesmo tempo, identificar quem não é. (Berenblum, 2003, p. 20)¹

Ao explorar os aspectos políticos da língua, Andrea Berenblum (2003) demonstra como o processo de formação da identidade encontra, na língua, um poder que historicamente unifica e marginaliza quando se considera a construção simbólica da identidade nacional. A língua, contudo, não opera exclusivamente no âmbito da nacionalidade. Ela age também na constituição de sujeitos a partir de marcadores identitários como gênero, raça, etnia, classe social, sexualidade, condição etária e muitos outros. Este volume da coleção *Estudos linguísticos e direitos humanos* reúne um conjunto de capítulos que se ocupam de questões que aproximam língua e identidade.

A relação entre esses dois elementos, é importante ressaltar, perpassa por questões do discurso, de modo que, para abrir este volume, no capítulo **Discurso injurioso, identidades e direitos humanos: desafios para a linguística contemporânea**, Jarbas

¹ BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Vargas Nascimento (PUC-SP; Ufes) desenvolve uma discussão sobre como a relação entre discurso injurioso, identidade e direitos humanos permanece um desafio para a linguística contemporânea e, em especial, para os estudos discursivos. Na sequência dessas reflexões, Laura Alvarenga Costa Ribeiro (UFF) assina o capítulo ***Te amo, mestre: o amor e a construção do discurso de ódio misógino***, no qual explora a relação entre a palavra *amor* e o discurso de ódio misógino, assim como também propõe formas de identificar a misoginia.

A questão identitária também marca o uso das línguas, o que pode ser visto no capítulo ***Língua, identidade e pertencimento: um estudo sobre a variação do uso de 'nós' e 'a gente' no sistema socioeducativo***, em que Simone Vieira de Aragão (UFF) analisa os significados que a variação, na forma do pronome de 1ª pessoa do plural, opondo as formas *nós* e *a gente*, assume nas comunidades periféricas. Ainda sobre essa questão da marca identitária do uso da língua, Fernanda Tófolo de Siqueira Penha (Ufes) e Leila Maria Tesch (Ufes), em ***Sotaque capixaba: um estudo de percepção e identidade***, analisam de forma empírica se capixabas têm ou não têm sotaque a partir de dados gerados em entrevistas com indivíduos que nasceram e cresceram no Espírito Santo, mas que moram em outros estados brasileiros.

A identidade também alcança problemas em torno do ensino e da aprendizagem de línguas, sobretudo de línguas não maternas. Assim, em ***I speak the Brazilian English: reflexões sobre o ensino de línguas no Brasil***, Brenda Mourão Princinoti (UFU) discute sobre como a translanguagem contribui para validá-la como uma falante de *Brazilian English*, o que influencia o desenvolvimento de sua identidade linguística. Por sua vez, no capítulo ***Encarando a censura com fogos de artifício: o relato de experiência de um professor de inglês***, Douglas Freitas dos Santos (Ufes) discute sobre a elaboração e aplicação de uma unidade didática para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, bem como os efeitos de sua proposta de atividade nas percepções da gestão pedagógica.

Nas relações possíveis de se estabelecer entre língua e identidade, também é possível destacar a formação de professores de línguas estrangeiras e as facetas identitárias associadas à deficiência. Desse modo, em **Um relato de experiência na graduação: construindo sentidos sobre a deficiência**, Luciana Ferrari (Ufes), Francisco Herkenhoff (Ufes) e Fernanda Assef (Ufes) analisam e problematizam as percepções de deficiência que aparecem em relatos e entrevistas publicadas na revista digital *Reflexões, Relatos e Vivências sobre a Deficiência em Contextos Sociais e Educacionais*, elaborada por estudantes da licenciatura em Letras-Inglês. Já no capítulo **Mas você nem parece: experiências de uma estudante autista na formação docente**, Soraia Novaes Santos (Uneb), Juliana Cristina Salvadori (Uneb) e Crizeide Miranda Freire (Uneb) narram e refletem como um processo de vida-formação diarizado, refletido e partilhado em grupo se torna fundamento para práticas pedagógicas que interrogam conceitos como língua, linguagem e comunicação.

Língua e identidade também se encontram nas questões relativas a pessoas surdas, como é possível ver em **Os congressos internacionais de surdos no final do século XIX como encontros linguísticos**, capítulo no qual Eliane Telles de Bruim Vieira (PMV-ES; Sedu-ES), José Raimundo Rodrigues (PMV-ES) e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (Ufes) problematizam como cinco congressos internacionais organizados por surdos se constituíram encontros linguísticos marcados por extrema riqueza de diversidade, bem como, dentre outras coisas, por aproximações e distanciamentos acerca da língua de sinais e de processos de articulação e aprendizado dos idiomas oficiais. Na sequência, Joseane Maciel Viana (UFPel) e Tatiana Bolivar Lebedeff (UFPel), em **Ensino de língua portuguesa como L2 para surdos: gramática explícita e visualidade da Libras no sexto ano do ensino fundamental**, discutem as potencialidades da reflexão através da gramática explícita da língua portuguesa inserida em uma abordagem comunicativa com alunos surdos que têm a Libras como primeira língua.

O tema da tradução também evoca questões sobre a relação entre língua e identidade. Desse modo, em **O espaço político na perspectiva arendtiana como possibilidade para o desenvolvimento das políticas de tradução e interpretação no Ifes**, Fernanda Nogueira (Ifes; Ufes) e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (Ufes) analisam o processo de desenvolvimento da política de tradução e interpretação do Instituto Federal do Espírito Santo a partir da percepção de três grupos que integram essa instituição: (i) tradutores e intérpretes, (ii) docentes e (iii) discentes surdos. Por sua vez, no capítulo **Gestão da tradução e da interpretação em domínio institucional: uma exigência cultural entre diferenças linguísticas**, Eliana Firmino Burgarelli (Ifes; Ufes) e Pedro Henrique Witchs (Ufes) discutem sobre gestão da tradução em domínio institucional a partir da perspectiva do modelo teórico de políticas de tradução na mediação com documentos que regulamentam a tradução e a interpretação no Ifes.

Desejamos que a leitura dos instigantes textos que compõem este volume mobilize o pensamento em torno da relação entre língua e identidade e provoque inquietações em torno dessa questão que é tão cara a qualquer pessoa interessada pelo estudo da linguagem. Agradecemos às autoras e aos autores dos capítulos aqui apresentados pelas importantes contribuições aos estudos linguísticos que podem ser encontradas nas páginas que seguem.

Boa leitura!

Vitória, novembro de 2024.

Discurso injurioso, identidade e direitos humanos: Desafios para a linguística contemporânea

Jarbas Vargas Nascimento

Considerações iniciais

Na atualidade, temos observado como a questão dos direitos fundamentais da pessoa humana adentrou os espaços acadêmicos, colocando em foco o tema *Linguística e Direitos Humanos*, que norteou as conferências, as mesas-redondas, os simpósios temáticos, as comunicações individuais e as discussões durante o 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL). Essas diferentes formas de interações sociais, mediadas pela Linguística permitiu aos congressistas realizar discussões plurais, a partir de visões dinâmicas das diversas correntes teórico-metodológicas e científicas estudadas academicamente.

A escolha dessa proposta temática engrandeceu o evento, na medida em que, em tempos de constantes transformações, de pluralidade e diversidade, de conflitos internos e externos à nossa realidade brasileira contemporânea, refletir, com base em diferentes abordagens linguísticas, sobre situações de violência verbal que negam a identidade e os valores constitutivos dos seres humanos implica-nos conceber a linguagem como um espaço de construção da existência humana, que afeta a realidade social. Ao que acrescentam Berger & Luckmann (2003, p. 26), quando afirmam: “a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação”.

Não é inoportuno lembrar que os discursos injuriosos, materializados linguisticamente, nascem e proliferam-se em nossas instituições sociais e, por isso, torna-se um erro culpabilizar

somente a Linguística pelo sucesso da crise de violência que reina em nossa sociedade. Ora, se há uma crise institucional generalizada em um mundo de tantas controvérsias, a Linguística auxilia, pois podemos fazer muitas coisas com a linguagem (Austin, 1990), mas também ela sofre essa crise, porque tem se tornado comum, no pensamento contemporâneo, a interdisciplinaridade entre os saberes, inclusive os do campo da linguagem.

Evidentemente, as discussões sobre a Linguística na história da experiência humana fizeram-nos perceber que a linguagem tem sido produto e condição da vida social, pois ela se revela por meio das formas de sociabilidade e de jogos de forças sociais (D'Agostino, 2007). Hjelmslev (1978, p. 179) se encarregou de esclarecer o alcance da linguagem, ao asseverar

[...] que a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos, sendo instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana.

Embora a linguagem seja inerente ao ser humano, dando-lhe poder de produzir enunciados injuriosos ou não, todas as instituições culturais devem ser responsabilizadas por abusos nas interações languageiras mobilizadas por sujeitos em práticas sociais de ódio.

Efetivamente, a Linguística, pela ampliação de sua epistemologia, vem servindo, cada vez mais, como bandeira de preservação da dignidade humana, ao fornecer-nos orientações de como devemos agir discursivamente. Neste sentido, a Linguística colabora na construção do social, visto que a sociedade humana não se constitui sem a linguagem, assim como a linguagem não se constitui fora das relações sociais. Wittgenstein (1996), expoente filósofo e pensador da modernidade, postulou que a linguagem reflete o mundo, e não o faz fora das práticas (inter)subjetivas de comunicação.

Embora essas questões possam ser examinadas por diferentes abordagens linguísticas, é pelo processo de discursivização que elas se concretizam. Assim, é impossível não associar as questões dos direitos humanos aos estudos do discurso que, dando importância às práticas sociais em circulação em nossa sociedade, visam a aumentar a eficácia dos processos comunicativos, incluindo aqueles enunciados produzidos pelas/sobre as pessoas humanas. A epistemologia da Análise do Discurso de linha francesa (AD), favorecida por sua interdisciplinaridade constitutiva, reconhece a necessidade de um alargamento do campo da Linguística e, por isso, gradativamente partilha muitos interesses comuns com os Direitos Humanos.

Na verdade, a AD, hoje globalizada, em plena ascensão e bem-sucedida em suas aplicações, vem se consolidando como uma disciplina transdisciplinar, uma vez que resulta da apropriação de diferentes disciplinas, mas que, em contrapartida, exerce sua influência sobre elas (Maingueneau, 2015). A virada discursiva ocorrida na segunda metade do século XX confirma a apreensão da epistemologia da AD atravessada em/por disciplinas das ciências humanas e sociais, tais como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a filosofia etc. Essa multiplicidade de atravessamentos de conhecimentos possibilita-nos identificar uma parceria entre AD e Direitos Humanos, cujo interesse primordial é simultaneamente linguístico e político, já que ambas envolvem modos de vida em sociedade e podem reivindicar justiça para quem sofre discurso de ódio.

Esse capítulo, então, se delimita a examinar a relação entre AD e Direitos Humanos, observando a produção de discursos de ódio e outros de apagamento das identidades social, cultural e discursiva, que se encontram em circulação em nossa sociedade e que ferem o princípio da dignidade humana. De fato, justificam-se o tema do 6º CONEL e o recorte temático de nosso estudo, pois reconhecemos historicamente que, há muito tempo, o Brasil vem sofrendo um desrespeito aos direitos humanos, principalmente pela anulação dos direitos fundamentais da pessoa, pela

desvalorização da pluralidade de identidades antropológicas, pela exclusão social, pela intolerância religiosa, pela guerra, pelo racismo estrutural, pelo extremismo, pelo desgaste do regime político-democrático e pela eclosão de discursos de ódio, entre outras questões da modernidade. Apesar disso, vivemos um tempo de luta contra o surto de uma epidemia de dengue, de buscas de estratégias para coibir os discursos de ódio, ou seja, um tempo de resistência, de desejo de mudança por parte daqueles que se sentem subalternizados, não valorizados em seus direitos comunicacionais, políticos, identitários, linguísticos e culturais. Assim, mesmo reconhecendo as evidentes distinções entre a Linguística e os Direitos Humanos, colocando-as em seus espaços epistemológicos específicos, neste estudo, elas se associam em defesa da ética e dos direitos fundamentais da pessoa humana.

O que dissemos anteriormente mostra, sem qualquer dúvida, a complexidade do estudo da relação entre Linguística e Direitos Humanos e, nesse sentido, são inúmeras as possibilidades de tratamento desse tema, permitindo-nos privilegiar determinados aspectos e negligenciar outros não menos importantes. Por isso, esse texto se caracteriza como um recorte, e nossas reflexões estão longe de mobilizar todos os interesses da relação que o tema recobre. O que fazemos a seguir é uma breve explanação sobre a AD, com o objetivo de esclarecer sua constituição interdisciplinar e seu posicionamento crítico frente às questões sociais, que nos ajudam a relacioná-la aos Direitos Humanos e a ler a atualidade. Em seguida, limitamo-nos a apresentar as concepções de discurso propostas por Maingueneau (2015), a fim de tornar compreensível a forma como certos enunciados produzidos por um enunciador fere seu interlocutor em determinadas condições, ou seja, como a linguagem constrói o discurso de ódio, que pode contribuir para a inviabilização dos Direitos Humanos. Por fim, analisamos enunciados odiosos, recolhidos do Ministério Público Federal e dos Territórios sobre casos de crimes com motivações raciais inscritos em 150 processos judiciais.

Análise do Discurso de linha francesa (AD)

Durante os anos 1960, surge progressivamente, na França, a Análise do Discurso de linha francesa (AD), com o propósito de romper com a tradição filológica dos estudos do texto e afastar-se do estruturalismo linguístico, que propunha a frase como a maior unidade de comunicação, para assumir o discurso como seu objeto e incorporar o sujeito e as condições sócio-históricas de produção na análise de diferentes *corpora*. Essa proposta teórico-metodológica emerge na interdisciplinaridade de diferentes campos do conhecimento, principalmente da Linguística, do Materialismo Histórico althusseriano e da Psicanálise lacaniana. Embora a AD nasça da confluência dessas disciplinas, foi a Linguística que, de fato, ofereceu os recursos para seu empreendimento, primeiramente comprovando a autonomia da linguagem para, em seguida, propor alianças com os estudos da comunicação, da pragmática e da enunciação.

Diferentemente da Análise do Conteúdo que, àquela época, se constituía como um conjunto de procedimentos analíticos das ciências sociais, a AD vai se estabelecendo, por conseguinte, com uma disciplina autônoma do campo da Linguística, que assume o discurso como seu objeto. Na busca de comprovar uma identidade e uma autonomia para a AD e considerando a polissemia do termo discurso, Maingueneau (2007) empreendeu distinguir AD e Linguística do Discurso para dar conta dos estudos sobre o discurso. Assim, com o intuito de comprovar a clareza dessa distinção, Maingueneau procura elucidar que a AD se constitui na confluência de questões da tradição científica na França, da necessidade de atualização das práticas escolares e da conjuntura intelectual. Como nem todos os textos podem ser considerados discursos, pois é necessário cumprir determinadas condições, Maingueneau insiste explicar que a forma como pesquisadores assumiram a noção de discurso fez com que causasse confusão, envolvendo a natureza das pesquisas, que se propunham a estudá-lo. Até mesmo no interior da própria Linguística, um

posicionamento tradicionalista dessa disciplina desconsiderou os aportes de cientificidade da AD.

Outro fator de questionamento da cientificidade da AD é a utilização do conceito de discurso e sua análise com os mesmos padrões propostos para o exame de um objeto empírico, tangível, já dado e foco exclusivo de uma única disciplina, ou seja, tudo o que o discurso não é (Maingueneau, 2007). Aliás, diferentemente do que defendem as correntes positivistas, os estudos em AD não se dão seguindo um rigor excessivo no que tange às teorias envolvidas, pois, de fato, o caráter interdisciplinar e heterogêneo da AD é o que permite a não-homogeneidade de suas pesquisas.

O que há de mais importante na concepção de AD é que ela se vale de outras disciplinas com o objetivo de consolidar sua natureza interdisciplinar e possibilitar, assim, uma apreensão e compreensão de diferentes discursos em circulação em nossa sociedade, abrindo espaço para associá-los aos Direitos Humanos no exame de enunciados injuriosos. A interação entre as disciplinas não é um fenômeno recente, conjuntural; ao contrário, a contribuição de diversas disciplinas convalida a AD, desde sua própria gênese. Entretanto, a heterogeneidade fundadora e constitutiva da AD, assim como a sua inserção no campo da Linguística, acarreta, muitas vezes, um entendimento parcial e limitado de suas atribuições específicas.

Por isso, objetivando desfazer algumas problemáticas, Maingueneau (2007; 2015) desconstrói vários postulados que considera confusos, afastando-se teoricamente daqueles que confundem a AD com a Linguística do Discurso. Embora Maingueneau legitime o campo da AD, no sentido de eliminar os equívocos, a sua proposição de uma Linguística do Discurso multiplicou as orientações teóricas em torno de “novos objetos que exigem novos métodos e novos conceitos o que pode levar à criação de novas correntes, eventualmente de novas disciplinas” (Maingueneau, 2015, p. 50).

Enquanto a AD apreende o discurso como o espaço em que o texto e o lugar social se intrinacam, a Linguística do Discurso é, por

Maingueneau (2015), compreendida como o conjunto de todas as disciplinas que lançam olhares sobre a questão discursiva, independentemente da concepção de discurso que assumem. Ainda que os estudos em AD apreendam o discurso como um conjunto de enunciados em suas condições de produção, eles não constituem algo homogêneo, já que as pesquisas em AD podem ser bastante diferenciadas entre si. Como causas da multiplicidade das pesquisas em AD, Maingueneau aponta, também, a heterogeneidade das tradições científicas, a diversidade das disciplinas de afluência, a multiplicidade de posicionamentos possíveis, os diferentes tipos de *corpora* constituídos pelos analistas, as especificidades da atividade discursiva levadas em conta no momento de análise, a (não) aplicabilidade das pesquisas a uma demanda social; por fim, a própria filiação do analista a uma corrente de pensamento específica.

A heterogeneidade dos estudos em AD é fruto também do agrupamento dos próprios pesquisadores em pressupostos teórico-metodológicos bem como em territórios delimitados pelo objeto de estudo eleito por cada agrupamento. Com tantas questões influenciadoras provenientes de diferentes ordens, Maingueneau chama a atenção ao fato de que não existem procedimentos metodológicos definidos ou definitivos para um trabalho em AD, porque cada situação estudada reivindicará uma postura metodológica específica.

Para dar conta da complexidade das pesquisas em AD, Maingueneau assegura que, ainda que haja diferentes abordagens, todas possuem também recursos e pressupostos teóricos comuns, tais como a linguagem como atividade, a contextualidade radical do sentido e o caráter interativo da comunicação verbal, por exemplo. A evidente instabilidade da AD, promovida por essa gama de variáveis teórico-metodológicas e contextuais, bem como a formação de redes de pesquisadores em torno de territórios de pesquisa tão diversos, revela que todo tipo de interação verbal é passível de análise (Maingueneau, 2015).

Do que antecede, podemos dizer que a AD, diferentemente de outras disciplinas, pode fazer pensar, dar visibilidade às crises sociais, ao mesmo tempo em que, em diálogo com os Direitos Humanos, busca uma mudança no comportamento humano em torno de questões que ameaçam nossa vida em sociedade. O acelerado desenvolvimento da AD, incluindo em sua epistemologia novas discursividades, apresenta desafios e oportunidades para a Linguística. Isso inclui o estudo da linguagem em relação às identidades discursiva, social, étnica e outras questões que, na atualidade, estão se tornando cada vez mais relevantes. Isso envolve, também, a compreensão de como as pessoas usam a linguagem para desconstruir e apagar identidades e fazer perpetuar, pelo ódio, as desigualdades sociais.

Concepção de discurso

As reflexões de Maingueneau (2015) fazem-nos pensar que discurso é um conceito oscilante e que, no interior da AD, constitui uma intrincada unidade linguística. Obras publicadas nas últimas décadas também atestam a existência de tantas concepções de discurso quanto são aqueles pesquisadores que examinam esse objeto. Contudo, Maingueneau (2015) desenvolve noções complexas de discurso, como pressuposto definitivo para sua concepção de AD, além de suscitar que os analistas do discurso ampliem o que ele propôs. Confirmamos sua noções: o discurso é uma organização além da frase, pois mobiliza estruturas de outra ordem; é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo; é interativo, na medida em que envolve, necessariamente, um enunciador e um co-enunciador; é contextualizado, porque fora das condições sócio-históricas de produção, não há como negociar efeitos de sentido a um enunciado; é assumido por um sujeito, pois indicia quem é o responsável por aquilo que se enuncia; é regido por normas, que regulam todas as atividades verbais; é assumido no bojo de um interdiscurso porque, para adquirir sentido, é necessário relacioná-

lo a outros discursos; constrói socialmente o sentido, pois o discurso é construído e reconstruído no interior de práticas sociais (Maingueneau, 2015).

Esses vários territórios em que Maingueneau circunscreve a noção de discurso não são excludentes, eles se complementam e, em sua totalidade, representam a orientação teórica que o autor define como caminho para fazer análises de discursos na atualidade. Maingueneau (2015, p. 47) expõe a seguinte orientação:

O discurso só pode ser verdadeiramente estudado por meio de tal ou qual disciplina fundada em interesse específico, mas os pontos de vista das diversas disciplinas podem se completar no interior de uma pesquisa.

Na verdade, essa orientação de Maingueneau se converte mais em uma prática de análise de discursos e direciona-nos a estarmos sempre abertos a refletir sobre interesses específicos, tais como as crises sociais da modernidade e a relacioná-las aos Direitos Humanos como possível resposta aos problemas sociais.

Julgamos poder avançar agora no entendimento de como a AD focaliza a linguagem como eixo de compreensão e estudo dos discursos de ódio nas práticas sociais. A AD entende que o mundo onde vivemos é um mundo em que o discurso é uma ação sobre o outro e que a linguagem se manifesta como uma atividade humana, uma vez que promove nossa subjetividade e os valores fundamentais de todos os seres humanos, nossos valores pessoais, considerando, inclusive, que ela está em nós e fora de nós, operando mudanças em nossos comportamentos. Butler (2021) afirma que o discurso de ódio faz coisas com a linguagem, coisifica os sujeitos e coloca em xeque as identidades social e discursiva para anular os valores da pessoa humana.

Discurso injurioso

Tendo em vista nossas reflexões anteriores, não nos parece difícil estabelecer uma ligação entre AD e Direitos Humanos no tratamento do discurso de ódio e pensarmos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso porque, de um lado, a abordagem da AD tem alcançado resultados enriquecedores no meio acadêmico nacional e internacional, viabilizando aos sujeitos um posicionamento crítico diante de diferentes práticas sociais e intervindo na construção da realidade social. Além disso, a AD tem sido “um empreendimento que estabelece pontes onde habitualmente prevalece a descontinuidade: entre texto e contexto, entre fala e ação, fala e instituição” (Maingueneau, 2015, p. 180), para promover uma integração exemplar do conhecimento a bem do ser humano.

Por outro lado, os Direitos Humanos devem ser compreendidos como um conceito dinâmico, que tem ampliado sua concepção de dignidade humana (Leary, 1990), que pode se associar aos estudos linguísticos na defesa da pessoa humana que, atualmente, vem sofrendo com manifestações de ódio, inclusive em contextos culturais em que existem vínculos com a lei. Abordar essa temática neste capítulo é um gesto político, na medida em que promovemos uma conscientização da importância dos estudos discursivos e de sua possibilidade de interdisciplinaridade com os Direitos Humanos na defesa dos direitos fundamentais de todas as pessoas. Por essa via, certamente, torna-se possível reduzir os efeitos dos conflitos sociais, que recaem sobre nós e estimular mudanças efetivas em nossa sociedade. O discurso de ódio nos obstrui e, para que ele se concretize, basta um enunciado que machuque, proveniente de uma condição social em que um enunciador ameaça seu co-enunciador por meio de procedimentos enunciativos discriminatórios, cuja motivação seja raça, filiação religiosa, gênero e outras práticas que invisibilizem a identidade.

São muito relevantes as reflexões de Butler (2021) sobre o discurso de ódio. Com base nos pressupostos de Austin (1990), a

autora explica que enunciar é agir sobre o outro e que, na atualidade, determinadas práticas sociais são produzidas para ferir o interlocutor e ocasionar um caos na ordem social. Nesse sentido, segundo Butler (2021, p. 39), “o que o discurso de ódio faz, então, é constituir o sujeito em uma posição subordinada”. Seguramente, os interesses que regulam o discurso de ódio são tanto linguísticos como político-culturais; por isso, é legitimado por instâncias de poder, ou seja, aquelas instituições que regulam o comportamento em sociedade.

Apesar de suas diferenças, tanto a AD como os Direitos Humanos sugerem determinadas associações de posicionamentos, utilizando, por exemplo, marcas linguísticas de processos de interatividade na análise de discurso de ódio. Necessitamos da linguagem para existir e não para causar ameaças ou ódio a nossos interlocutores, de forma a ferir seus direitos fundamentais.

A análise

Os enunciados que selecionamos para análise foram recolhidos do Ministério Público Federal e dos Territórios sobre casos de crimes com motivações raciais. O MPDFT destacou uma série de enunciados injuriosos inscritos em 150 processos judiciais, que tornam visível um fenômeno expressivo característico do discurso de nossa sociedade: o racismo. A partir da seleção dos enunciados destacados pelo MPDFT, pesquisadores fizeram uma classificação, de modo a dar a compreender as condições de produção e o grau das ofensas utilizadas contra o negro e sua população. Nessa classificação, há ofensas relacionadas à capacidade laborativa ou intelectual, à higiene e à moral, entre outras categorias. Os enunciados que despertaram nosso interesse para análise foram dois relacionados à identidade negra e à memória da escravização. Eles serão analisados como destextualizados dos processos judiciais, por conta da impossibilidade de tratamento integral dos processos no espaço desse capítulo. Contudo, o enunciadador desses enunciados

considera garantido seu lugar de fala pela/na estrutura social brasileira que legitima uma posição de supremacia da população branca.

Esses enunciados que vamos examinar, embora destacados e destextualizados de processos judiciais, encontram-se, também, materializados em outros diferentes tipos de discursos em circulação em nossa sociedade, confirmando o ódio racial estrutural inscrito em nossas conversações ordinárias. Por isso, os conteúdos dos enunciados não podem ser atribuídos a um único enunciador, mas a um conjunto de enunciadores que ocupam posição de poder na sociedade. De fato, os enunciados injuriosos destextualizados dos processos judiciais não podem ser assumidos apenas por um sujeito individual nem tampouco tratar o ódio como uma questão particular, pois decorre de um fenômeno sistêmico enraizado em nossas estruturas sociais, políticas e culturais.

A escolha de enunciados racistas como material de análise torna-se fundamental para relacionarmos aos Direitos Humanos, pois Butler (2021) os considera odiosos por várias razões, muitas das quais ancoram suas ideias sobre a performatividade de identidade e normatividade. O racismo, ao propor a superioridade branca e favorecer ideias normativas sobre quem pertence a outros grupos étnicos, promove um discurso que exclui e marginaliza o negro com base no tom da pele. Assim, o discurso de ódio racista fere dimensões identitárias reais de um sujeito, por meio de peculiaridades étnicas superficiais. Os Direitos Humanos, nessas condições, podem reagir na preservação do ser humano, garantindo ao negro, vítima da naturalização de desigualdades históricas, seus direitos fundamentais.

O primeiro enunciado, **negra de cabelo de bombril**, que analisamos a seguir, dirigido a um co-enunciador explícito, individual, abrange a população negra, unidos por um traço comum identitário, pois “não há identidade do Eu sem identidade do Nós” (Elias, 1991, p. 2008). Além disso, tal enunciador “não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma

fronteira; olhando para o interior de si, olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro” (Bakhtin, 1981, p. 287).

O que identificamos em **negra de cabelo de bombril** é que o enunciador mobiliza, nesse enunciado, códigos languageiros de duas formações discursivas distintas, que relacionam metaforicamente **cabelo** e **bombril**. Como todo enunciado é portador de um sentido estável, conferido pelo enunciador, cabe ao co-enunciador reconhecer que as duas formações discursivas materializadas em **cabelo** e **bombril**, sob forma de uma unidade é o que produz tensão e efeitos de sentido de ódio, almeçados pelo enunciador e gerados pelo conhecimento do co-enunciador. Por isso, o sentido é um efeito que, no processo de leitura dos enunciados, surge da interação material do simbólico com o contexto de enunciação (Angermuller, 2016). Além disso, segundo Maingueneau (2004), o sentido está inscrito no enunciado e sua compreensão pelo co-enunciador depende do conhecimento que ele possui tanto do léxico quanto da gramática da língua.

Como em qualquer discurso, há sempre uma formação discursiva dominante, nesse caso, é a **do cabelo**, que constitui um componente da identidade negra. Historicamente, o poderio hegemônico nega esse dado de pertencimento racial negro, para excluí-lo, apagar sua identidade discursiva e social. E o que esse discurso hegemônico quer é colocar o negro em uma posição subalternizada, pois o cabelo negro não atende aos padrões sociais, impostos pelo branco, cujo cabelo é liso. Essa atitude desconstrói a autoestima do negro, ao mesmo tempo em que gera o ódio, efetivando os diferentes comportamentos advindos desse entendimento. A partir dessa análise, torna mais claro o que defende Rodrigues (2018, p. 18), ao explicar que

O empoderamento ocasionado pelo cabelo natural assumido é significativo e funciona como uma mola impulsora para leitoras de cabelo afro que sintam necessidade de assumir seus cabelos para se sentirem mais livres em seus corpos e suas identidades.

É preciso dizer, ainda, que a compreensão do enunciado **cabelo de bombril** evoca uma atitude de ódio, que entende o **cabelo** como uma referência racial negativa em uma enunciação em que a segunda formação discursiva materializada em **bombril** demarca uma relação intrínseca com **cabelo**, para negociar os efeitos de sentido desejados pelo enunciador. Aqui não se trata simplesmente de qualificar **cabelo** por meio de **bombril**, um produto de limpeza. Parece-nos que esse enunciado destextualizado cria uma cena de fala em que o enunciador vincula **cabelo** às raízes africanas, para inferiorizá-las e negar as contribuições culturais da africanidade, não dar um lugar de fala ao negro e, conseqüentemente, silenciá-lo, para garantir uma produtividade injuriosa por meio de um elemento do corpo negro. Em **cabelo de bombril**, há uma inseparabilidade entre identidade negra e comportamento racista, pois que se valoriza a textura do cabelo eurocêntrico como superior enquanto inferioriza um traço corporal de identidade negra. De modo performativo, a atitude enunciativa de atribuir a um sujeito negro o chamamento de **cabelo de bombril** legitima não somente uma situação comunicativa individual de ódio, mas corresponde a dizer de toda a população negra, ou seja, esse traço identitário não é somente pessoal, mas social. Nesse sentido, é um ato de fala que ameaça pelo cabelo, explicitando que o sujeito chamado por **cabelo de bombril** está excluído do poder hegemônico por uma marca determinante de seu corpo, no momento em que o negro transformou também seu cabelo em emblema de resistência.

O segundo enunciado, que selecionamos para análise é — **você é um macaco**, destextualizado dos mesmos processos judiciais a que nos referimos, anteriormente e integrou o grupo de ofensas, que equiparou a vítima a animal não humano, colocando o negro em um sistema de não-diferença. Historicamente, com frequência, tem sido mostrado ao negro que não há distinção entre ele e o **macaco** por aqueles que buscam justificar a escravização e provar que ele é inferior, primitivo e menos evoluído que o branco. Esta equivalência metonímica permite que os domínios do humano e do

não-humano se fundam cognitivamente e facilitam a construção de efeitos de sentido que machucam o negro. Logo, “a ideia de que o discurso machuca parece se basear na relação inseparável e incongruente entre o corpo e a fala, mas também, conseqüentemente, entre a fala e seus efeitos” (Butler, 2021, p. 29).

Esse enunciado, sendo um evento discursivo, carrega marcas das condições sócio-históricas e culturais de sua produção, para construir realidades. De um lado, o enunciador, valendo de seu conhecimento de mundo e de equívocos da pseudociência, reinante no século XIX, e, também, de seu poder sobre o negro, sente-se livre para negociar efeitos de sentido possíveis da associação entre o sujeito negro e o macaco. Aliás, por outro lado, o co-enunciador, inserido nas mesmas condições sócio-históricas e culturais do evento enunciativo, conhecendo seu *status* de subalternidade cultural imposta pela elite branca, apreende e redefine os efeitos de sentido que o enunciado veicula na sociedade, o que o leva a reconhecer o ódio que recai sobre ele decorrente da proposta de legibilidade do enunciado, fornecida pelo enunciador.

Para tanto, basta entender que se trata de identificar o sujeito **negro com o macaco**, igualando-os nessa construção linguística e nos lugares sociais e discursivos ocupados por esses sujeitos. Uma vez identificados, como consequência lógica, o **macaco** e o negro inseridos na esfera da moralidade, torna-se inteligível e injurioso atribuir-lhe aspectos de animalização, decorrentes de construção sociocultural. Assim, buscando compreender melhor as ações violentas que resultam da trajetória do negro no Brasil, torna-se relevante trazer para o interior da Linguística tema de tão grande interesse para negros e brancos.

Está claro aqui o discurso de ódio, pois o enunciador, investindo-se de uma competência interdiscursiva, objetiva transferir para seu interlocutor a natureza biológica do **macaco**, apoiando-se na teoria evolucionista de Darwin para fundamentar a escolha lexical que utiliza como arma de ataque. Essa teoria afirma que o homem e o macaco descendem de um ancestral comum. Hoje em dia, está mais do que comprovada a incorreção

da teoria darwinista e suas consequências triviais, atribuindo-se ao sujeito negro uma formação biológica idêntica ao macaco. Entretanto, no enunciado **você é um macaco**, o que se pretende é argumentar, com base no resgate de processos histórico-científicos equivocados, que o corpo negro não atende aos padrões aceitáveis socialmente pelo branco, caracterizando, portanto, esse enunciado como uma situação comunicativa de ofensa ao negro. Tal efeito de sentido ocorre em decorrência de questões histórico-culturais arraigadas em nossa sociedade, como esclarece Foucault (2010, p. 8-9), ao afirmar que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A análise desses enunciados prova que a linguagem não apenas informa, expressa pensamentos ou medeia a comunicação, mas ela tem o objetivo de estabelecer relações de poder. O fato de o discurso ser assumido por um sujeito dá a esse sujeito o direito de posicionar-se no espaço discursivo que ele constrói. Para entendermos os efeitos de sentido de ódio que isso produz, é necessário considerarmos que o sujeito enunciador e seu co-enunciador ocupam lugares sociais e podem ser respectivamente origem dos enunciados injuriosos e vítima do que é dito nesses enunciados. Para que o discurso de ódio se constitua, é necessário, portanto, que haja uma confluência de um conteúdo social e um co-enunciador ameaçado por quem assume esse discurso.

As perspectivas que utilizamos para análise de **negra de cabelo de bombril** e **você é um macaco** confirmam nosso posicionamento, pois as relações histórico-sociais já estão concebidas nesses enunciados, materializados nos processos judiciais, que colocam em cena uma série de saberes contextuais atribuídos ao enunciador, antes mesmo que sejam associados ao

sujeito negro e à sua população. Na verdade, esses enunciados, destextualizados de processos judiciais, legitimam sua veiculação nas práticas sociais cotidianas e revelam não somente a subalternização do negro, mas também a não valorização dos direitos fundamentais da pessoa humana, colocando esse desafio para a Linguística contemporânea.

Considerações finais

À guisa de finalização desse capítulo, queremos confirmar que o tema do 6o. Conel, Linguística e Direitos Humanos, foi fundamentalmente oportuno para a nossa reflexão, que recortou esse tema, ao abordar a relação entre discurso injurioso, identidade e direitos humanos. O fato de examinarmos o racismo como discurso injurioso partiu das pesquisas de Butler que assim considera esse tipo de discurso. A AD, nas abordagens de Maingueneau, subsidiou nosso trabalho, revelando que, em diferentes tipos de enunciados, o enunciador diz mais do que a linguagem possibilita, ao negociar efeitos de sentido, integrando as condições sócio-históricas e culturais de produção do discurso.

Nos últimos anos, a AD consolidou e ampliou significativamente seu espaço de pesquisa linguística, o que lhe tem permitido assumir novas discursividades por sua natureza crítica e interdisciplinar, assumindo, por exemplo, problemáticas relacionadas ao ódio e outras decorrentes “das maneiras de dizer, maneiras de fazer e de ser, que se entrelaçam para encarnar o discurso, provocar a incorporação de seus usuários” (Maingueneau, 1992, p. 123). As análises provaram a relação entre identidade social e identidade discursiva e as consequências resultantes dessa associação. Os enunciados que analisamos se materializam em situação de interação, recordando que, para Maingueneau, o discurso é interativo e é assumido por um sujeito. O fato de o sujeito enunciador evocar um co-enunciador permitiu-nos perceber não somente a maneira de ambos se comportarem, mas também a

intencionalidade do enunciador e os efeitos de sentido de ódio que os enunciados incidiram sobre o negro.

Outra questão relevante foi verificar, no percurso das análises, o modo como os sujeitos projetam, em seus enunciados, uma identidade social, cultural e discursiva, a fim de explicitá-las e fazer com que a sociedade compreenda o quanto o discurso de ódio é um discurso de poder, de domínio sobre o outros e, em nosso objeto de análise, apaga a identidade do negro, inferiorizando-o e até mesmo reduzindo-o ao *status* de animal não humano. Os enunciados destextualizados dos processos judiciais naturalizam aquilo que é corrente em nossa sociedade e, de forma alguma, devemos entendê-los como algo fora dos processos histórico-culturais constitutivos da identidade social da população brasileira. O racismo estrutural contra a população negra, por conta disso, confirma-se como um dos sintomas das desigualdades sociais que têm se tornado um desafio para a Linguística e para os Direitos Humanos. Assim, os enunciados analisados ajudaram-nos a identificar uma reação de tensão pelo modo de dizer e querer dizer, para promover o racismo como discurso de ódio contra a população negra. Portanto, longe de querer negar o racismo estrutural, é fundamental reconhecer e combater esse tipo de prática social odiosa para protegermos os Direitos Humanos e operarmos mudanças nas relações sociais.

Referências

ANGERMULLER, J. **Análise do discurso pós-estruturalista**. Campinas: Pontes, 2016.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do conhecimento. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUTLER, J. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Unesp, 2021.

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, M. (org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309–326.

D’AGOSTINO, V. M. A crise da palavra. **FACOM**, São Paulo, n. 17, 1º semestre, 2007.

ELIAS, N. Les transformations de l’équilibre Je-Nous». **La société des individus**. Paris: Fayard, 1991. p. 207–301.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

INIGUEZ, L. (coord.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MAINGUENEAU, D. Le tour ethnolinguistique de l’Analyse du Discours. **Langage**, Paris, n. 105, p. 114–125, 1992.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Criar, 2005.

MAINGUENEAU, D. Análise do Discurso e suas fronteiras. **Matraga**, v. 14, n. 20, p. 13–37, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto**. São Paulo: Parábola, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

NASCIMENTO, J. V. **Discurso, cultura e negritude**. São Paulo: Blucher, 2021.

RODRIGUES, P. R. O cabelo docilizado: uma mazela do neocolonialismo em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie. **Litterata**, v. 8-2, 2018.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

**“Te amo, mestre”:
o “amor” e a construção do discurso de ódio misógeno**

Laura Alvarenga Costa Ribeiro

Introdução

O trabalho foca em identificar textualmente a misoginia e para isso busca conceitos teóricos sobre discurso de ódio misógeno e sua manifestação espontânea na sociedade. A análise é feita a partir de uma postagem no Instagram (ação disparadora) e seus respectivos comentários, elaborados em língua portuguesa, em 2020. Para encontrar os traçados históricos dos elementos observados durante a análise, também foi feita a análise de textos antigos, representativos do auge da misoginia e diretamente ligados ao maior genocídio de mulheres da história ocidental — por sua condição de mulher — no período conhecido como caça às “bruxas” — termo eufemizado e mítico que aparece nos livros de história até os dias de hoje. Foram analisados trechos do *Malleus Malleficarum*, um manual de tortura e morte contra mulheres que se encontrava na maioria dos tribunais da Europa durante a Inquisição — chamado de a Bíblia do Inquisidor — e seus respectivos “comentários”, a bula papal “*Summis Deriderante Affetibus*” e o Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum* pela Universidade de Colônia, na Alemanha.

O objetivo geral deste trabalho é o de contribuir para a análise das manifestações de “amor” na construção de discurso de ódio misógeno. Para isso faz-se necessário identificar e mapear o uso do “amor” na construção desse tipo de discurso atualmente e compará-lo ao discurso usado durante a inquisição; além de comparar de que modo as manifestações de misoginia observadas

hoje estão ancoradas em crenças sustentadas, desde a antiguidade, por um discurso de demonização da mulher. Por último, identificar quais elementos possibilitam o enquadramento da manifestação linguística em análise como misoginia. A partir destes objetivos, três perguntas permeiam o estudo: O que configura discurso de ódio misógino? Como se deu sua construção histórica? Qual a relação entre o “amor” e o “ódio” na construção da misoginia?

Discurso de ódio

Primeiramente, é importante ressaltar que um discurso que contém ódio não constitui necessariamente um discurso de ódio, da mesma forma, um discurso proferido sem o sentimento de ódio pode ser considerado um discurso de ódio. Para Galinari (2020)¹, o discurso de ódio é uma forma de violência contra determinados grupos de pessoas. Além disso, pode impedir o acesso à cidadania plena das pessoas pertencentes a esses grupos. Galinari traz duas noções fundamentais para entender o discurso de ódio: contexto e efeito. O contexto em que é produzido e os efeitos que é capaz de causar. A definição proposta neste artigo com base nas definições de Fortuna e Nunes (2018) e Galinari (2020) é a seguinte: O discurso de ódio é um mecanismo usado para praticar, induzir ou incitar a discriminação e o preconceito contra determinados grupos de pessoas cujo acesso à cidadania plena tem sido histórico-socialmente fragilizado, como esquematizado na figura a seguir:

¹ GALINARI, M. Identificando os ‘discursos de ódio’: um olhar retórico discursivo. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 1697–1746, 2020.

Figura 1. Discurso de ódio



Fonte: Autora (2024).

Corpus e participantes

O *corpus* conta com uma postagem feita no Instagram por um treinador de artes marciais, considerada pelos comentaristas uma resposta a um relato enquadrado como um relato de abuso sexual, feito por uma atleta de alto rendimento. O caso em questão ficou famoso por se tratar de duas figuras públicas reconhecidas internacionalmente no esporte. A atleta, aqui chamada de Maria, em uma entrevista no YouTube, relatou um acontecimento passado que envolvia seu ex-treinador, aqui chamado de Pedro, e esse acontecimento foi enquadrado pela entrevistadora como abuso sexual. Dois dias depois, Pedro publicou a postagem aqui analisada em seu Instagram, e os 396 comentários dessa postagem ao longo de dois anos foram coletados para o estudo deste trabalho. Os comentaristas, em sua maioria, se mostravam afiliados a Pedro.

A decisão de não registrar a identidade verdadeira dos participantes na pesquisa se baseou principalmente na segurança de Maria e foi tomada após entrevista com ela, que pediu sigilo. Ela relatou ter sofrido diversas ameaças, inclusive de morte, e ter restringido seus movimentos ao andar na rua, diminuindo sua circulação em determinados locais e horários, pelo medo de homens afiliados a Pedro concretizarem suas ameaças. A atleta em questão era a melhor atleta do esporte no mundo, segundo a principal federação, em 2018/2019; 2019/2020; 2020/2021 e teve que

abandonar sua carreira por causa do constante discurso de ódio direcionado a ela em diferentes mídias sociais. Ela estava no pico de sua carreira profissional.

Além da postagem e dos comentários, o trabalho conta com a análise de trechos do *Malleus Malleficarum*; do Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum* pela Faculdade de Teologia da Universidade de Colônia e pela Bula Papal que aprova o livro ápice da misoginia na história ocidental. Assim como a postagem de Pedro foi a ação disparadora para os comentários, o *Malleus* foi a ação disparadora para o Certificado e a Bula, que vêm ratificar os escritos do livro, mostrando afiliação aos inquisidores Sprenger e Kramer, professores de Teologia e autores do livro.

Metodologia (MCA; Dialogismo; Polifonia)

A principal ferramenta teórica escolhida para analisar os dados do trabalho foi a Análise de Categorias de Pertença, advinda da abordagem sociológica qualitativa. Harvey Sacks, o precursor deste tipo de análise, examinou a forma como as pessoas usam descrições e orientações em relação a categorias sociais. Sacks (1995) observou que existem conjuntos de categorias (*category sets*) constituídos a partir de um grupo de categorias. Podemos considerar os *category sets* de forma ampla, como por exemplo, categorias sociais relacionadas a “gênero”, “idade”, “raça”, “religião” etc. Através do seu trabalho, observou também que, nesses conjuntos, existem categorias associadas socialmente a qualquer membro daquela população, que servem para classificar um membro da sociedade como membro de uma categoria.

Outra descoberta importante foi que as categorias desses conjuntos são “ricas em inferências”, ou seja, grande parte do conhecimento que membros da sociedade possuem sobre a sociedade é computado em termos dessas categorias (Sacks, 1995). Além dessa classificação (inconsciente), Sacks (1995) também discorre sobre o conceito do dispositivo MIR, acrônimo para “*Membership Inference-rich Representative*”. O MIR seria um

dispositivo para organização social que, além de categorizar o ator social em questão, implicaria nas ações esperadas de cada categoria, em relação a si e em relação a outras categorias. Ou seja, quais ações são esperadas de determinados atores sociais. Através de trabalhos posteriores, como o de Pommerantz², foi possível relacionar as ações esperadas dessas categorias com a moralidade atribuída pelos membros da sociedade aos outros membros de outras categorias.

A Análise de Categorias de Pertença (MCA) foi usada como um meio de encontrar categorias relacionadas aos homens e categorias relacionadas às mulheres no *corpus* estudado e investigar como essas categorias estão relacionadas à construção do discurso de ódio misógino. Além da abordagem classificatória também foram usadas ferramentas teóricas relativas ao campo do significado das palavras. O trabalho do filósofo Mikhail Bakhtin (1953) foi fundamental para poder criar a relação entre essas categorias utilizadas no século XXI e no século XV, dentro do mesmo contexto de construção da misoginia, e perceber que a força desse discurso não provém do significado dicionarizado das palavras isoladas da língua, mas de seu elo com as sociedades que vieram antes de nós, que ainda se encontram dentro de nós, internalizadas nas construções linguísticas que aprendemos e externalizadas nas construções linguísticas que (re)produzimos.

Bakhtin (1953) apresenta os conceitos de dialogismo e polifonia, que redirecionam o senso comum do significado das palavras ser inerente às mesmas para o que elas representam. Seu significado se liga a diversos fatores que não “moram” na palavra, mas as envolve tal qual um “invólucro”. O conceito de dialogismo se refere ao contexto extralinguístico de produção do enunciado, o que a palavra, ou o conjunto de palavras, ou as categorias remetem ao contexto social tal qual se encontra e como esse contexto se liga

² POMERANTZ, A. Extreme Case Formulations: A Way of Legitimizing Claims. *Human Studies*, v. 9, n. 2/3, p. 219–229, 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20008968>. Acesso em: 02 dez. 2020.

a diversos fatores extralinguísticos embutidos nesse “invólucro”, que pode nada ter a ver com o significado dicionarizado da palavra. De acordo com Bakhtin,

[...] a época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom [...] toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras.³ (Bakhtin, 1953, p. 313)

Além do contexto de produção do enunciado, levando em consideração o contexto de gerações e gerações de diferentes membros da sociedade, o invólucro da palavra não apenas representa os significados extraídos da época, do meio social, do micromundo, mas também está relacionado ao invólucro de outras palavras, cuja rede de significados não se apresenta isoladamente, mas atrelada à cadeia dialógica de produção desses enunciados. Bakhtin, a partir do conceito de polifonia, expande o conceito de significado isolado para significados em rede, a palavra deixa de ser monofônica e passa a ser polifônica. Da mesma forma que uma nota musical apresenta diferentes significados e traduz diferentes emoções dependendo da música em que está inserida, da época em que a música é ouvida e dos ouvintes que possuem diferentes relações com diferentes estilos musicais, a palavra possui diferentes significados relacionados à polifonia.

A expressividade da palavra, portanto, não decorre diretamente da sua significação, mas de seu elo na cadeia dialógica cujos enunciados refletem a visão de mundo, a tendência, o ponto de vista do outro. É justamente no “invólucro” da palavra que ela assume sua expressividade, não na semântica comum de uma palavra isolada de uma língua. (Ribeiro, 2023, p. 41)

³ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261–306.

Na próxima seção, será feita a análise da postagem de Pedro a partir das categorias de pertença, observando como estas categorias são associadas aos atores sociais em questão, Pedro e Maria, e como eles representam os *category sets* mais amplos “homem” e “mulher”.

Categorias na postagem de Pedro

Após a análise da postagem de Pedro, foi possível depreender as seguintes categorias que ele atribui a si mesmo e a Maria:

Tabela 1. Categorias da postagem de Pedro

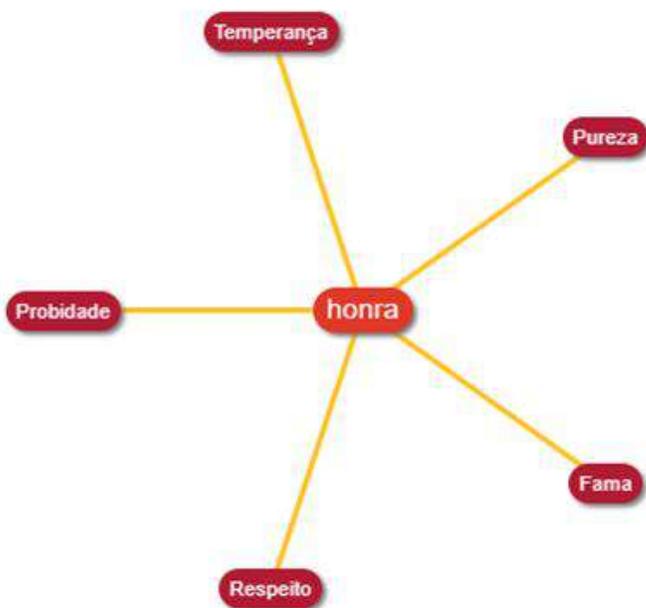
Categorias autoatribuídas	Categorias atribuídas a Maria
Respeitado	Irresponsável
Respeitoso	Ingrata
Reservado	Mentirosa
Ético	Segregadora
Bom caráter	Acusadora
Comprometido	Perdida
Reconhecido	Difamadora
Trabalhador	Atleta
Professor	Ex-aluna
Treinador	
Voltado à família	
Esposo	
Ilibado	

Fonte: Autoria própria.

As categorias atribuídas possuem carga positiva e negativa; Pedro se apresenta no lado positivo e apresenta Maria no lado negativo. Levando em consideração que a postagem se refere ao relato de Maria em entrevista no YouTube, enquadrado pela entrevistadora como um relato de abuso sexual, as categorias que se sobressaem são “ilibado” e “acusadora”. As outras categorias escolhidas por Pedro servem para corroborar a categoria “ilibado” (inocente). Ele escolhe categorias do âmbito da família (“esposo”;

“voltado à família”, “reservado”), do trabalho (“professor”; “treinador”, “trabalhador”), da fama (“reconhecido”), da ética (“ético”, “ilibado”), da moral (“respeitado”, “respeitoso”), do caráter (“bom caráter”). Pedro se caracteriza com atributos relacionados à honra: respeito, fama, pureza, probidade e temperança.

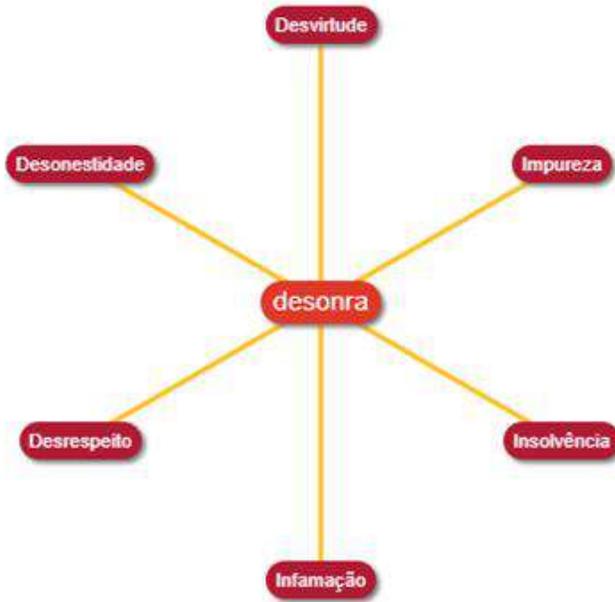
Figura 3. Honra



Fonte: Dicionário Analógico Aulete (2022).

Inversamente, Pedro caracteriza Maria com atributos relacionados à desonra: desvirtude, desonestidade, impureza, desrespeito, insolvência e infamação.

Figura 4. Desonra



Fonte: Dicionário Analógico Aulete (2023).

Para descrever Maria, ele não escolhe uma categoria do âmbito da família, mas categorias do âmbito do trabalho (“atleta”, “ex-aluna”), da ética (“irresponsável”, “acusadora”, “ingrata”, “perdida”), da moral (“mentirosa”), do caráter (“segregadora”; “difamadora”). As categorias escolhidas para descrever a si mesmo e a Maria se relacionam a atributos morais e, ao mesmo tempo em que Pedro faz uma “defesa” de sua “honra”, ele faz um “ataque” à honra de Maria. Ele constrói uma autoimagem de “ilibado”, ao mesmo tempo que cria uma imagem de “difamadora” para Maria. Veremos a seguir as categorias apreendidas nos comentários da postagem de Pedro.

Categories nos comentários

As categorias da postagem de Pedro e seus opostos reaparecem nos comentários, seguindo a dicotomia de categorias positivas e moralizantes para Pedro e negativas e desmoralizantes para Maria. Aparece, para cada categoria da postagem de Pedro, seu polo negativo, quando atribuído a Maria, ou seu polo positivo, quando atribuído a Pedro. Em cinza claro, vemos as categorias que se repetem nos comentários; em cinza escuro, os opostos dessas categorias; também é possível observar outras categorias derivadas das originais:

Tabela 2. Categorias nos comentários

Categorias atribuídas a Pedro	Categorias atribuídas a Maria
Sincero	Mentirosa
Correto	Equívocada
Inteligente	Burra
Responsável	Irresponsável
Trabalhador	Interesseira
Corajoso	Covarde
Admirável	Desprezível
Justo	Injusta
Honesto	Fraude
Verdadeiro	Falsa
São	Doentia
Caluniado	Caluniadora
Grato	Ingrata
Admirado	Desprezada
Moral	Imoral
Acreditado	Desacreditada
Bondoso	Maldosa
Boa conduta	Má conduta
Bom caráter	Mal caráter
Boa reputação	Má reputação
Acusado	Acusadora

Comprometido	Segregadora
Respeitoso	Manipuladora
Senhor	Menina
Mestre	Ex-aluna
Inocente	Culpada
Sábio	Ingênua
Respeitado	Menosprezada
Orientador	Perdida
Maduro	Infantil
Vítima	Criminosa
Inocentado	Condenada
Iluminado	Apagada
Correto	Equivocada
Ético	Enganadora
Reconhecido	Esquecida

Fonte: Autoria própria.

As categorias que aparecem nos comentários apresentam dicotomias da ordem moral: “sincero” | “mentirosa”; “correto” | “equivocada”; “trabalhador” | “interesseira”; “respeitoso” | “manipuladora”; “corajoso” | “covarde”. Da ordem do caráter: “bom caráter” | “mal caráter”; “bondoso” | “maldosa”; “boa conduta” | “má conduta”. Da ordem da maturidade (infantilização da mulher): “senhor” | “menina”; “sábio” | “ingênua”; “orientador” | “perdida”; “maduro” | “infantil”; “inteligente” | “burra”. Da ordem da patologia: “são” | “doentia”. Da ordem do desprezo (inferiorização): “admirável” | “desprezível”; “admirado” | “desprezada”. Da ordem penal: “acusado” | “acusadora”; “acreditado” | “desacreditada”; “caluniado” | “caluniadora”; “vítima” | “criminosa”; “inocente” | “culpada”; “inocentado” | “condenada”. Da ordem do apagamento: “iluminado” | “apagada”; “reconhecido” | “esquecida”.

As categorias de ordem moral se relacionam às categorias de ordem penal, e o julgamento e condenação de Maria se dão pelo preenchimento das lacunas opostas às categorias moralizantes de

Pedro, como consequência, ocorre a desmoralização de Maria, ferindo sua honra e imagem. A principal dicotomia que aparece na ordem moral é “sincero” | “mentirosa”, que coloca Pedro ao lado da verdade e Maria ao lado da mentira, incentivando a condenação, o desprezo e o apagamento de Maria. Nota-se uma falta de modalização em relação à postura epistêmica de certeza por parte dos comentaristas quanto à inocência de Pedro, diretamente associado à verdade; e à suposta “culpa” de Maria, diretamente associada à mentira.

Podemos ver nos substantivos mais utilizados nos comentários, não apenas o conceito de “verdade” associado a Pedro, como uma veneração direcionada a ele, categorizado majoritariamente como “mestre”; “senhor” e “exemplo”, atribuído à “verdade” e ao “respeito”. Há uma deificação da figura masculina de Pedro, que delega ao homem características sobre-humanas, pois o humano falha, erra, duvida e, segundo os comentaristas, Pedro, não.

Figura 5. “Verdade”

lemma	frequência	em arquivos
mestre	162	1
verdade	51	1
respeito	43	1
exemplo	42	1
senhor	40	1

Fonte: Freitas (2022)⁴.

Enquanto Pedro é exaltado, venerado, admirado e colocado “ao lado da verdade” (c. 204⁵), Maria é apagada e associada à “mentira”. É possível ver a representação de Pedro e Maria como

⁴ Ferramentas de análise criadas e cedidas por Cláudia Freitas (professora do departamento de Letras da PUC-Rio) para a dissertação “‘Pandemia feminista’: um estudo de caso sobre discurso de ódio de gênero no Instagram”.

⁵ c. 204 se refere ao comentário 204 de 396 (sendo c. 396 o comentário mais recente e c. 1 o mais antigo).

membros das categorias sociais “homem” e “mulher” ao longo dos comentários como, por exemplo, no comentário 211 “Infelizmente nós homens recebemos essas falsas denúncias” ou no comentário 306 “Agora que não é tão fácil aplicar o golpe trabalhista, estão tentando aplicar o golpe do abuso em todo lugar”. Nota-se o MIR em ação tanto a partir das inferências que os comentaristas fazem dos indivíduos em relação aos seus *category sets* quanto pelo inverso. Isso fica ainda mais evidente em comentários como o 217 “Nossa eu não lhe conheço pessoalmente grande Mestre, mas todos que lhe conhecem e falam que o senhor e⁶ um cara exemplar e de caráter nunca duvidoso. Espero que tudo seja esclarecido e a pessoa que fez isso aprenda que respeito é primordial na vida”.

Figura 6. “Amar”

lemma	frequência
ter	65
conhecer	52
saber	40
amar	29
fazer	29
...	-

Fonte: Freitas (2022).

O quarto verbo mais recorrente nos comentários foi o verbo “amar” e foi usado em demonstrações de amor a Pedro, como por exemplo, no comentário 115 “Te amo Mestre”. O amor a Pedro vem relacionado ao amor à suposta “verdade” de Pedro, como no comentário 130, “Te amo meu mestre logo a verdade virá”; a Deus e à justiça, como no comentário 22 “Conte comigo e com minha Família mas principalmente com Deus que é o juiz⁷ dos juízes. Te amo.” Ao analisar a alta frequência do verbo “amar” e as demonstrações de afeto masculinas, feitas por homens para outros

⁶ Os comentários são apresentados como foram escritos, sem nenhuma correção ortográfica.

⁷ Grafia original mantida.

homens, em um contexto aparentemente heterossexual e religioso (a partir das narrativas e descrições das contas analisadas), relacionadas à misoginia, com ataque direto a pessoas, estereótipos prejudiciais, declarações de inferioridade, expressões de desprezo, incitações à exclusão ou segregação, comparações desumanizantes, associação à doença, deficiência mental, incapacidade intelectual, sub-humanidade, deficiência moral, expressões de ódio como desprezo e repulsa, uso de calúnias, que criam uma atmosfera de exclusão e intimidação contra pessoas⁸ surge a pergunta: como o “amor” está relacionado ao discurso de ódio misógino?

O discurso de ódio está associado a discriminação, opressão e violência históricas. As palavras que constituem esse tipo de discurso não devem ser tomadas por sua semântica isoladamente, mas pelo invólucro que carregam historicamente e pela polifonia que ressoa com os discursos de gerações e gerações de sociedades violentas, discriminatórias, excludentes e opressivas. Se, nos comentários, o homem e a mulher foram representados em polos opostos com as lacunas devidamente preenchidas por seus antônimos positivos relacionados aos homens e negativos relacionados às mulheres, a alta ocorrência de demonstrações de amor a um homem, representativo de sua categoria social, pode ser considerada apenas uma trivial demonstração de afeto ou reflete o seu oposto para a categoria social oposta? Para entender melhor essa questão, fez-se necessário ampliar o contexto de produção desses enunciados para além do fato em questão, voltar sete séculos e buscar respostas no apogeu da misoginia, abençoada por bula papal.

Summis desiderantes affectibus

⁸ Características compatíveis com a definição.

Figuras 7 e 8. “*Summis desiderantes affectibus*”

A BULA DE INOCÊNCIO VIII

Inocente, Bispo, Servo dos servos de Deus, para a lembrança eterna.



desejando, na mais sincera apreensão, como bem requer o Nosso Apostolado, que a Fé Católica, mormente em Nossos dias, cresça e floresça por todas as partes, e que toda a depravação herética seja varrida de todas as fronteiras e de todos os recantos dos Fiéis, é com enorme satisfação que proclamamos e inclusive reafirmamos os meios e métodos particulares pelos quais Nosso desejo piedoso poderá surtir os efeitos almejados, já que quando todos os erros forem erradicados pela Nossa dissuasão diligente, como pela enxada do agricultor providente, um maior zelo e uma observância mais regular de Nossa Santa Fé venham a ficar mais firmemente impressos no coração dos fiéis.

muitos. E não obstante Nossos queridos filhos Henry Kramer e James Sprenger, Professores de Teologia, da Ordem dos Monges Dominicanos, tenham sido por Cartas Apostólicas delegados como Inquisidores de tais depravações heréticas, e ainda sejam Inquisidores, o primeiro

Fonte: O Martelo das Feiticeiras (1997).

Summis desiderantes affectibus, traduzido como “desejando com ardor supremo” ou “desejando com grande afeto”, foi o título da bula papal de Inocêncio VIII que inocentou os inquisidores durante o período da Inquisição. Os horrores referentes à perseguição, tortura e assassinato de mulheres durante este período que durou séculos têm sido suavizado com o uso de termo mítico e não científico e é referenciado, até hoje, nos livros de história, como o período da “Caça às bruxas”. “O próprio título do *Malleus Malleficarum* inclui sinais de misoginia: “*Malleficarum*”, como em bruxas, não “*Maleficorum*”, como em bruxos... como se para dizer ‘o mal é feminino/ o mal se origina das mulheres!’” (Tasca et al., 2012). Para Sprenger e Kramer (1487), a palavra latina *foemina* seria formada por *fe* e *minus*, que significaria “quem tem menos fé” e, por

isso, as mulheres seriam “naturalmente” mais propensas à heresia, por “ter menos fé”.

Figura 6. “Amar”

amor

(a.mor)

[ô]

sm.

1. Sentimento que

(da juventude) à p

2. Afeto profundo,

Fonte: Dicionário Aulete (2022).

O título da bula, “desejando com afeto profundo”, se relaciona com a definição de “amor” (afeto profundo) e esse amor é relacionado a Deus e aos homens. O título de “afeto profundo” é dado pelo papa para a aprovação de um manual de tortura e morte contra as mulheres, como veremos em mais detalhe adiante. Em suas próprias palavras,

“em virtude de Nossa autoridade Apostólica, decretamos e estabelecemos que os mencionados Inquisidores têm o poder de proceder, para a justa correção, aprisionamento e punição de quaisquer pessoas, sem qualquer impedimento, de todas as formas cabíveis [...] Pela Nossa autoridade suprema, conferimo-lhes poderes plenos e irrestritos [...] haverá de ameaçar a todos que vierem a dificultar ou impedir a ação dos Inquisidores [...] inclusive com as mais terríveis penas, as piores censuras e os piores castigos, como bem lhe aprouver, e sem qualquer direito de apelação” (Inocêncio VIII, 1484).

Dialogicamente, o “afeto profundo” relacionado ao verbo “amar” está diretamente ligado ao genocídio de mulheres, associadas a categorias negativas e desmoralizantes, enquanto os homens, torturadores e assassinos dessas mulheres foram historicamente relacionados a categorias positivas e moralizantes.

Em Toulouse, quatrocentas foram assassinadas num único dia; no arcebispado de Trier, em 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com duas mulheres moradoras cada uma. Muitos escritores estimaram que o número total de mulheres executadas subia à casa dos milhões, e as mulheres constituíam 85% de todos os bruxos e bruxas que foram executados (English, D.; Ehrenreich B., 1973, p. 34).

A tabela a seguir mostra as categorias atribuídas por Inocêncio VIII aos inquisidores e às “bruxas”, apesar de ele apontar para ambos os sexos como possíveis hereges, o livro o qual ele abençoa faz uma dicotomia clara, colocando as mulheres ao lado do mal e do diabo e os homens, ao lado do bem e de deus, conseqüentemente, deificando os homens e demonizando as mulheres. Após as categorias apresentadas na bula, veremos as categorias apresentadas no Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum* pela Universidade de Colônia e depois no próprio livro, *O martelo das feiticeiras*.

Tabela 3. Categorias da Bula de Inocêncio VIII

Categorias atribuídas aos Inquisidores	Categorias atribuídas às “bruxas”
Querido	Abominação
Filho	Herege
Professor	Monstruosidade
Irmão	Depravação
Inocente	Asquerosa
Justo	Hedionda
Mestre	Ofensa
Correto	Doença
Religioso	Venenosa
Poderoso	Criminosa
Venerável	

Fonte: Aatoria própria.

Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum* pela Faculdade de Teologia da Universidade de Colônia

Em 1487, foi lavrado e registrado como documento e depoimento público o Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum* pela Faculdade de Teologia da Universidade de Colônia, com a subscrição dos Doutores da Universidade de Colônia, na Alemanha. Esse documento público reitera o conteúdo da bula papal direcionada aos inquisidores,

outorgando-lhes todos os poderes para julgar e processar tais pessoas, inclusive o poder de levar tais malfeitores à morte, segundo o teor da bula Apostólica, que está em suas mãos e que agora exibem para nós, um documento que se acha íntegro e inviolado, que de forma alguma foi alterado ou rasurado, em suma, cuja integridade se encontra acima de qualquer suspeita (Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum*, p. 2).

O Certificado apresenta o parecer dos doutores da Universidade sobre o livro, com ciência e aprovação de seu conteúdo, Lambertus de Monte, por exemplo, professor da Universidade de Colônia, escreveu o que segue:

Além disso, haveremos de levá-la às mãos de todos os reitores das igrejas, particularmente às mãos daqueles que são honestos, ativos e que temem a Deus e que poderão, lendo o livro, sentir-se encorajados para despertar o ódio no coração das pessoas contra esta pestilenta heresia maléfica e contra todos os atos hediondos de bruxaria, para que todos os homens de bem possam ser advertidos e salvaguardados e para que todos os malfeitores possam ser descobertos e punidos (Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum*, p. 2).

Podemos observar como o “afeto profundo” tem como efeito “despertar o ódio”, neste caso específico, o afeto profundo a Deus e aos homens despertar o ódio contra mulheres (torturadas e

mortas aos milhares ou milhões). A seguir podemos ver as categorias atribuídas aos inquisidores e às “bruxas” no Certificado:

Tabela 4. Categorias do Certificado de Aprovação do *Malleus Malleficarum* pela Faculdade de Teologia da Universidade de Colônia

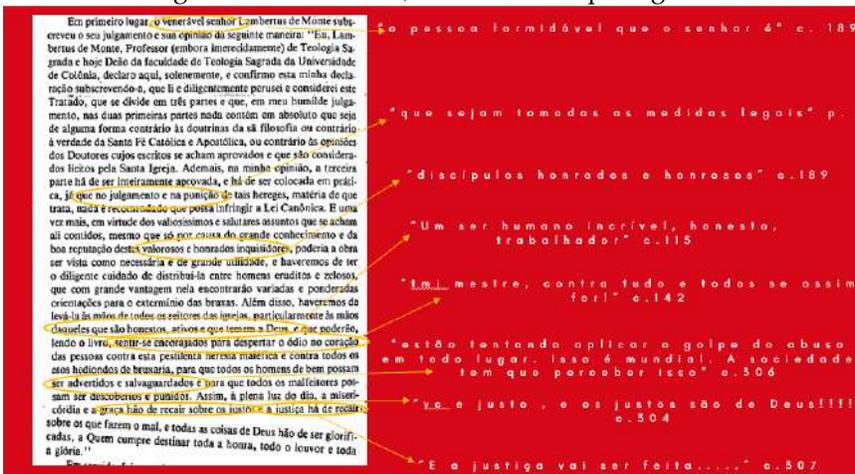
Categorias atribuídas aos inquisidores	Categorias atribuídas às “bruxas”
Mestre	Hedionda
Professor	Maléfica
Trabalhador	Condenada
Justo	Prejudicadora
Honrado	Moléstia
Sincero	Herege
Íntegro	Perigo
Correto	Julgada
Sensato	Sentenciada
Boa reputação	Pestilenta
Bom	Abominação
Reverendíssimo	Horrível
Colaborador	Malfeitora
Venerável	
Forte	
Bom coração	
Estudioso	
Doutor	
Fiel	
Grande	
Conhecedor	
Defensor da fé	
Honorável	
Protegido	
Favorecido	
Ajudado	
Valoroso	
Humilde	

Ponderado	
Zeloso	
Diligente	

Fonte: Autoria própria.

Na imagem a seguir, podemos ver as semelhanças categóricas atribuídas aos inquisidores e às bruxas no Certificado e aquelas atribuídas a um homem sob suspeita de perpetrar abuso sexual e a uma mulher, possível vítima de abuso sexual. Não se deve perder de vista que, dentre as torturas explicitamente detalhadas no *Malleus Malleficarum*, o estupro era considerado lícito, justificado e perpetrado por homens considerados “justos” e “de Deus”.

Figura 9. “Certificado, comentários e postagem”



Fonte: Autoria própria e O Martelo das Feiticeiras (O Martelo das Feiticeiras, 1997).

A descrição de Pedro como “um ser humano incrível, honesto e trabalhador” ressoa com os reitores de igrejas categorizados como “honestos e ativos”. Lendo a postagem, os comentaristas se colocam ao lado de Pedro “contra tudo e todos se assim for!” (c. 142) feito semelhante ao encorajamento esperado pelo certificado para “despertar o ódio no coração das pessoas contra” a suposta

heresia. “Para que todos os homens de bem possam ser advertidos e salvaguardados” encontra ressonância em “A sociedade tem que perceber isso” (c. 306). No comentário 304, Pedro é categorizado como “justo” e “de Deus”, ressoando com a “misericórdia e a graça” que “hão de recair sobre os justos”. O comentário 307 “E a justiça vai ser feita” encontra ressonância com “a justiça há de recair sobre os que fazem o mal”.

No Certificado, podemos ver o “amor” aos homens “despertar o ódio no coração das pessoas” contra as supostas “bruxas” (mulheres) categorizadas como “pestilenta heresia maléfica” para salvaguardar os “homens”. Ao estudar o discurso de ódio, fala-se na dificuldade em acompanhar as mudanças linguísticas associadas a esse tipo de discurso, mas através da análise de sua polifonia e dialogismo, é possível traçar um DNA genealógico categórico, em que as palavras da língua não estão relacionadas à sua semântica, mas ao “invólucro” que retrata as tradições e costumes de séculos de história de opressão.

Malleus Malleficarum / O martelo das feiticeiras

O livro *Malleus Malleficarum* esteve presente na maioria dos tribunais da Europa durante o período da inquisição. É um livro do ápice da misoginia que faz uma clara distinção não apenas entre fiéis e hereges, mas entre homens e mulheres. A seguir, encontra-se uma tabela de categorias atribuídas aos homens e às mulheres no livro:

Tabela 5. Categorias atribuídas a homens e mulheres no *Malleus Malleficarum*

Categorias atribuídas ao homem	Categorias atribuídas à mulher
Sincero	Mentirosa
Inteligente	Burra
Equilibrado	Desequilibrada
São	Vingativa
Disciplinado	Indisciplinada
Fiel	Infiel
Verdadeiro	Falsa

Sensato	Insensata
Maduro	Infantil
Leal	Desleal
Amigo	Inimiga
Verdadeiro	Dissimulada
Vítima	Criminosa
Inocente	Perigosa
Trabalhador	Traíçoeira
Bom	Má
De Deus	Endemoniada
Equilibrado	Incompreensível
Honesto	Interesseira
Forte	Fraca
	Gananciosa
	Má
	Monstro
	Desmemoriada
	Virulenta
	Lasciva
	Bela
	Fatal
	Destruidora
	Prejudicadora
	Enfermidade
	Abominação
	Enganadora
	Doentia
	Intemperada

Fonte: Autoria própria.

No *Malleus Maleficarum*, a dicotomia entre homem/mulher representada por deus/diabo fica clara em trechos como:

E, com efeito, assim como, em virtude da deficiência original em sua inteligência, são mais propensas a abjurarem a fé, por causa da falha

secundária em seus afetos e paixões desordenados também almejam, fomentam e infligem vinganças várias, seja por bruxaria, seja por outros meios. Pelo que não surpreende que tantas bruxas sejam desse sexo. As mulheres possuem também memória fraca; e nelas a indisciplina é um vício natural. (O Martelo das Feiticeiras, p. 118).

Os ataques diretos às mulheres seguem com categorias relacionadas à moral, ao caráter e à sua infantilização, elas são associadas a patologias e referenciadas com expressões de desprezo. Além disso, são realizados alertas contra os “perigos” desse grupo social considerado “imoral” e “perigoso”.

O seu rosto é como vento cáustico e a sua voz como o silvo das serpentes: lançam conjuros perversos sobre um número incontável de homens e de animais. E ao falar-se que o seu coração é uma rede, se está a referir à malícia inescrutável que reina em seus corações. (O Martelo das Feiticeiras, p. 121).

[...] a raiz de todos os vícios da mulher é a cobiça (...) A mulher que solitária medita, medita no mal (O Martelo das Feiticeiras, p. 115).

Às mulheres, é atribuído todo o mal do mundo:

Portanto, não admira que hoje o mundo padeça em sofrimentos pela malícia das mulheres (O Martelo das Feiticeiras, p. 119).

A contraposição ao homem é feita de forma clara e veemente, criando dicotomias de bem/mal; verdade/mentira; perfeição/imperfeição; correto/incorrecta:

E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepciona e mente. (O Martelo das Feiticeiras, p. 116)

Possuidoras de língua traiçoeira, não se abstêm de contar às suas amigas tudo o que aprendem através das artes do mal; e, por serem fracas, encontram modo fácil e secreto de se justificarem através da bruxaria. (O Martelo das Feiticeiras, p. 115)

[...] tão hediondos são os crimes das bruxas que chegam a superar, em perversidade, os pecados e a queda dos Anjos maus (O Martelo das Feiticeiras, p. 184).

O livro fala sobre o julgamento dessas mulheres, sobre torturá-las e matá-las, e como fazer isso de forma que os homens que as torturam e matam pareçam se compadecer da sua dor de forma cruel e desumana:

Durante o intervalo, antes da sessão de tortura seguinte, o próprio juiz ou outros homens honestos deverão tentar persuadi-la, por todos os meios que estiverem a seu alcance, para que confesse a verdade; da forma que dissemos, dando-lhe, se lhes parecer conveniente, a promessa de que sua vida será poupada. (O Martelo das Feiticeiras, p. 433).

E depois de os instrumentos terem sido retirados, o Juiz deverá usar de sua capacidade de persuasão e da de outros homens honestos e zelosos da fé para induzi-la a contar a verdade voluntariamente; caso contrário, que ordene aos oficiais que a amarrem com cordas e a coloquem em algum aparelho de tortura; então que o obedeçam de imediato, mas sem que demonstrem satisfação, antes mostrando-se aparentemente perturbados pela tarefa (O Martelo das Feiticeiras, p. 432).

Podemos ver, nesse trecho, uma satisfação misógina em relação à dor infligida às mulheres e ao seu genocídio. Além disso, o livro traz outro conceito cruel e desumano utilizado até os dias de hoje e observável em abundância nas mídias sociais, o conceito de “legitimamente difamada”, o poder irrestrito dos homens em seu genocídio até hoje encoberto e irreparável:

Descobrimos que a acusada confessou ou que foi condenada pelo supracitado pecado ou que é apenas levemente suspeita de tal crime, salvo que verificamos ser a acusada verdadeira e legitimamente difamada por pessoas boas e más de tal cidade ou Diocese; e para que a acusada readquira boa fama entre os fiéis, impomos-lhe, nos ditames da lei, uma purgação canônica, ficando estabelecido que no dia tal de tal mês e a tal hora a acusada deverá comparecer a este tribunal com tantas pessoas de condição igual à sua para seja purgada da comprovada difamação. Que os responsáveis sejam homens fiéis à fé Católica e de vida salutar e que conheceram os hábitos e as maneiras de viver da acusada, não só em passado recente mas também em passado remoto. E se a acusada falhar nesta purgação, continuará considerada culpada, e será condenada segundo as sanções canônicas (O Martelo das Feiticeiras, p. 460).

Aos moldes da Inquisição, o que foi possível ver, nos comentários e na publicação no Instagram em 2020, foram as mesmas categorias do discurso de ódio misógino responsável pelo genocídio de possivelmente milhões de mulheres durante a Inquisição. Silenciada, assim como as mulheres do século XV, Maria foi condenada e apagada nos comentários da postagem de Pedro e teve sua vida profissional apagada fora das mídias sociais. Ela perdeu a segurança de andar nas ruas, teve que abandonar o seu trabalho (sendo a melhor atleta do mundo no esporte que praticava por anos consecutivos), foi ameaçada, xingada, desmoralizada, condenada, desprezada e teve sua imagem queimada, como uma “bruxa” na fogueira. Enquanto Pedro teve sua imagem exaltada, suas filiais expandidas, seu nome bem falado. Ele continua com a rentabilidade das filiais de seu negócio e seu nome espalhados pelo mundo.

O “amor” e a construção do discurso de ódio misógino

O trabalho de Gardell (2015) aponta para a relação entre discursos que pregam o amor e crimes de ódio, citando parte do discurso de Heinrich Himmler sobre o extermínio de judeus em

uma conferência Nacional Socialista em Poznam, em 1943, “Nós cumprimos o dever mais difícil por amor ao nosso povo.” Apesar disso, o trabalho da Aalto University (2018) ao tentar burlar a Inteligência Artificial para detecção de discurso de ódio, com a remoção de espaços e acréscimos de palavras como ‘amor’, mostrou que a estratégia foi eficaz em todos os modelos estudados. O sistema de detecção de discurso de ódio utilizado pelo Perspective⁹, do Google, entende que o “amor” é contrário ao “ódio” e onde há um não há o outro.

Porém, basta uma análise do discurso de ódio produzido espontaneamente para entender que a análise semântica das palavras de um discurso leva a uma interpretação muito restrita desse tipo de discurso. O discurso de ódio explícito, como “eu odeio x”, é uma parte muito pequena do mecanismo, algo como a ponta de um *iceberg*. Não é apenas pela semântica das palavras que se pode identificar esse tipo de discurso, mas pelo contexto em que é produzido e pelos efeitos que é capaz de causar. Levando em consideração que o discurso de ódio é um mecanismo usado para praticar, induzir ou incitar a discriminação e o preconceito contra determinados grupos de pessoas socio-historicamente fragilizados, cujo efeito possível é a privação desta parcela da população de sua plena cidadania, podemos revisitar o contexto e o efeito relacionados ao discurso de ódio misógino:

⁹ Projeto do Google baseado em Inteligência artificial para detectar a toxicidade de textos *online*.

Figura 10. Discurso de ódio misógino



Fonte: Autoria própria.

Ao revisitar as questões que permearam a construção deste trabalho, podemos responder às perguntas iniciais: O amor pode fomentar o discurso de ódio misógino? Sim, como tem sido feito ao longo dos séculos. O que configura o discurso de misógino? É um discurso que pode privar várias mulheres de sua cidadania plena, que fere a imagem e a honra do coletivo feminino. Como se deu sua construção histórica? Se deu tanto a partir de categorias relacionadas à demonização das mulheres quanto a partir de categorias relacionadas à deificação dos homens. Portanto, manifestações públicas de "amor" a homens suspeitos de perpetrar violência sexual e a sua deificação podem ser consideradas discurso de ódio misógino.

Considerações finais

As ferramentas teóricas de categoria de pertença, dialogismo e polifonia mostraram excelente potencial para a detecção e descrição de discurso de ódio misógino. A análise dos dados estudados aponta para a necessidade de mais pesquisas que incluam o contexto extralinguístico relevante e específico aos diversos tipos de discurso de ódio. No caso do discurso de ódio misógino, a alta ocorrência do verbo "amar", ao contrário do que os algoritmos atuais de detecção automática de discurso de ódio parecem indicar, pode ser indicativo da presença deste tipo de

discurso. A depender do contexto, pode ser inclusive manifestação linguística de discurso de ódio misógino.

Referências

AULETE, Dicionário online. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. ISSN 1983-7364. Ano 15. 2021. Disponível em: Anuario 2021 v8.indd (bibliotecadeseguranca.com.br). Acesso em: 18 nov. 2021.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261–306.

BILLIG, M. **Arguing and Thinking**: a rhetorical approach to social psychology, revised edition. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

BOMFIM, B. M. C.; PRADO, A. R. M. **A criminalização do discurso de ódio**. 18ª Semana de Mobilização Científica (SEMOC) Direitos Humanos, Ética e Humanidade. Universidade Católica do Salvador. Salvador, Bahia, 2015, 4p. Disponível em: <http://ri.ucesal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/4173/1/A%20criminaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20discurso%20de%20C3%B3dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CITRON, D. K. **Hate Crimes in Cyberspace**. Harvard University Press (2014), U of Maryland Legal Studies Research Paper No. 2015-11. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2616790>. Acesso em: 3 jan. 2022.

EHRENREICH, B.; ENGLISH, D. **Witches, midwives, and nurses**: a history of women healers. 2. ed. The Feminist Press. New York. USA. 2010. ISBN 978-1-55861-661-5. 2010.

FITZGERALD, R.; AU-YEUNG, S. H.; **Membership Categorisation Analysis**. Sage Research Methods Foundation. 2019. <https://doi.org/10.4135/9781526421036754839>.

FORTUNA, P.; NUNES, S. **A Survey on Automatic Detection of Hate Speech in Text**. Jul. 2018. <https://doi.org/10.1145/3232676>.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GALINARI, M. M. Identificando os ‘discursos de ódio’: um olhar retórico discursivo. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 1697–1746, 2020.

GUEDES, I. S.; GOMES, M. A. M. **Cibercriminalidade**: Novos desafios, ofensas e soluções. Pactor. Lisboa, Portugal, 2021.

HOBBS, D. **Ethnography**, in Victor Jupp (ed.), Sage Dictionary of Social Research Methods. London: Sage. 2006.

IPEA. **Estudo analisa casos notificados de estupro**. 27 mar. 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/3493-estudo-analisa-casos-notificados-de-estupro>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O Martelo das Feiticeiras**. *Malleus Malleficarum*. Trad. P. Fróes. 12. ed. Editora Rosa dos Tempos, 1997.

PIERI, R.; VASCONCELOS, P. 31 mar. 2017. **Estupro de vulnerável**: a palavra da vítima e os riscos da condenação. Disponível em: Estupro de vulnerável: a palavra da vítima e os riscos da condenação - Jus.com.br | Jus Navigandi. Acesso em: 18 dez. 2021.

PIMENTEL, S. A superação da cegueira de gênero: mais do que um desafio – um imperativo. **Revista Direitos Humanos**. Jun. 2009.

POMERANTZ, A. Extreme Case Formulations: A Way of Legitimizing Claims. **Human Studies**, v. 9, n. 2/3, p. 219–229, 1986. Disponível em : <http://www.jstor.org/stable/20008968>. Acesso em: 23 nov. 2024.

RIBEIRO, L. A. C. **“Pandemia feminista”**: um estudo de caso sobre discurso de ódio de gênero no Instagram. Orientadora: Maria do Carmo Leite de Oliveira. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

SACKS, H. **Lectures on Conversation**. Volumes I & II. Oxford, UK. 1995. Blackwell Publishing. ISBN: 978-1-557-86705-6.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, SP. 2015.

SAFFIOTI, H. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Campinas, Cadernos Pagu, n. 16. P. 115-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

STOKOE, E.; EDWARDS, D. Mundane morality and gender in familial neighbour disputes. In: J. Cromdal & M. Tholander (eds.). **Children, morality and interaction**. London: Equinox. Pre-publication manuscript. 2009.

Língua, identidade e pertencimento: um estudo sobre a variação do uso de “nós” e “a gente” no sistema socioeducativo

Simone Vieira de Aragão

Introdução

O presente artigo refere-se à minha pesquisa de mestrado que se encontra em fase final, em uma unidade Socioeducativa, João Luiz Alves (EJLA), no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) – local onde atuo em um projeto de alfabetização intitulado “alfasocioletrar” – com adolescentes entre as idades de 15 a 18 anos.

A avaliação do uso social da língua forneceu a base para a presente pesquisa que visou a analisar os valores sociais que a variação, na forma do pronome de 1ª pessoa do plural, opondo as formas *nós* e *a gente*, assume nas comunidades periféricas que são controladas por grupos criminosos distintos na cidade do Rio de Janeiro. Nesse universo, o uso do *nós* e do *a gente* funciona como um meio linguístico para identificar e legitimar o pertencimento social a um determinado grupo. Esse processo contribui para a construção de uma identidade social que pode ser negociada a depender da necessidade apresentada. Partimos do pressuposto de que as relações de poder se estruturam através do uso social da língua, assim os indivíduos constroem e negociam suas identidades. Para Lucchesi (2015, p. 63), “a adoção de um sistema de avaliação no uso da língua é o resultado de representações simbólicas e ideológicas, que possibilitam a base para o sentimento de pertencimento social”.

De acordo com a Sociolinguística Interacional, as pessoas produzem e negociam comunicativamente identidades sociais.

Conforme Gumperz e Cook (1982 *apud* Jung, 2003, p. 29), “os participantes de uma dada interação negociam elementos dinâmicos e múltiplos, que apontam para as identidades sociais construídas, a partir de sua participação prolongada em diferentes redes sociais”. Quanto a isso, Vallentin (2017, p.17) afirma que “a negociação interativa da identidade é um processo dual de oferta, aprovação ou rejeição e possíveis ajustes do eu e do outro”¹.

A pesquisa tem por finalidade compreender as preferências por determinadas escolhas gramaticais em detrimento de outras, assim, analisaremos os estudos dos pronomes de 1ª pessoa do plural falado e escrito no Brasil, sendo importante lembrar que essa variação está diretamente relacionada à distribuição dos pronomes *nós* e *a gente* na função de sujeito. A pesquisa, direcionada para compreender esse universo de identificação, por meio da linguagem, ocorreu dentro do Sistema Socioeducativo, em uma das unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) – um órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro –, o qual possui a responsabilidade de promover a socioeducação em todo referido Estado do Rio de Janeiro.

Quanto à metodologia da pesquisa de campo, ela possui um caráter colaborativo, com enfoque qualitativo-interpretativo de perfil etnográfico. Para isso, optamos em fazer entrevistas de formato semiestruturado² (no qual as perguntas são previamente selecionadas, mas sem a rigidez de uma entrevista estruturada, permitindo que os entrevistados se sintam à vontade para responder às perguntas, não havendo necessidade de seguir uma

¹ Tradução nossa para: “the interactive negotiation of identity is a dual process of offer, approval or dismissal, and possible adjustments of self and other” (Vallentin, 2017, p. 17).

² Pesquisa realizada com autorização judicial sob nº de Ofício: 733/2022/OF. Código para consulta do documento/texto no portal do TJERJ: 48V1.HXTY.JSBB.KHE3. Esse código pode ser verificado em: www.tjrj.jus.br – Serviços – Validação de documentos. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFF sob CAAE 62472122.3.0000.8160. Verificável em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

ordem do roteiro de perguntas). Além disso, realizamos atividades de percepção linguística que tenham as formas “nós” e “a gente”, a fim de identificar a preferência dos adolescentes. É válido informar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e do Judiciário, assim como do DEGASE que cedeu a carta de anuência, permitindo a pesquisa em sua instituição.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as formas “nós” e “a gente” são utilizadas nas comunidades periféricas controladas por facções criminosas no Rio de Janeiro. Já os objetivos específicos são: realizar um trabalho articulado com a equipe técnica da unidade, uma articulação de saberes; identificar os benefícios para os adolescentes participantes deste projeto de alfabetização; e inquirir dos adolescentes como o uso da variável das formas linguísticas, principalmente, “nós” e “a gente”, se insere no processo de construção de suas identidades sociais e na estruturação de pertencimento em suas respectivas comunidades.

Este artigo encontra-se dividido nas seguintes partes: na primeira, apresentamos o perfil dos participantes da nossa pesquisa e contextualizamos o que caracteriza uma unidade socioeducativa. Na segunda, apresentaremos a fundamentação teórica. Na terceira parte, apresentamos a metodologia da pesquisa e análise dos dados.

Perfil dos participantes desta pesquisa

A fase da adolescência é um desafio não só para os pais e educadores, mas sobretudo para os adolescentes que atravessam um caminho transitório repleto de dúvidas, anseios e medo; ora são tomados pela ousadia, ora pela timidez, tantos sentimentos de altos e baixos que parecem uma montanha russa de tantas emoções. Sob essa perspectiva, é importante compreendermos essa fase da adolescência, dentro de um espaço de intersecção que é atravessado por questões tão complexas, que podem interferir na formação de uma nova identidade, seja ela de grupo, seja ela individual. Com essa perspectiva, analisamos os adolescentes que

cumprem medida socioeducativa e possuem características peculiares de adolescentes em fase de desenvolvimento.

O sistema socioeducativo, assim como o sistema carcerário para adultos, tem cor e classe social, a grande maioria do público atendido, nessas instituições, é composta por pretos, pobres e periféricos. Segundo dados do SINASE, existe uma incidência da população negra em 61%, já a população branca representa 23%, 0,81% amarelo e 15% não soube identificar (Brasil, 2019, p. 39). Em paralelo a isso, dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) apontam que 63,7% da população carcerária é composta por negros.

Para apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, traremos dados levantados pelo Ministério Público, em parceria com a UFF, por meio de uma oitiva informal com 2.267 adolescentes, sendo 1.913 do sexo masculino (84,4%) e 317 (14%) do sexo feminino, no período de janeiro a dezembro de 2019. De acordo com os dados, existe uma predominância de adolescentes entre a idade de 15 a 17 anos na socioeducação.

No que concerne à educação, temos uma fragmentação educacional, uma vez que a rotatividade dentro dessas unidades é muito variável, alguns retornam ao *sistema* em poucas semanas, e alguns já tiveram várias passagens pelo *sistema*, dificultando assim o processo educacional, alguns não frequentaram sequer as escolas seculares.

O mais impressionante é que existe uma proporção considerável de adolescentes que estavam cursando os anos finais, porém, na oficina de alfabetização, recebemos adolescentes no segundo segmento que ainda não sabem escrever o seu sobrenome. Já recebemos adolescente que sequer reconhecia o seu primeiro nome. Eles afirmam que não sabem fazer a “letra grudadinha”, como se referem à letra cursiva. A grande maioria só sabe fazer a letra bastão, dificultando assim o prosseguimento desse jovem no universo de letramento. Muitos se recusam a fazer atividades por não dominarem a letra cursiva, sentem vergonha de não dominarem a norma-padrão da língua. Em uma aula, um

adolescente afirmou que ficava com muita raiva por ver alguns colegas escrevendo muito rápido “a letra de mão dada”, e ele não conseguia seguir com a escrita, por só conhecer a letra bastão.

Segundo Vidal (2017, p. 41), “a trajetória escolar distorcida ou fragmentada se relaciona com a prática do ato infracional, na medida em que a trajetória escolar pode estar corroborando a infração ou o inverso”. Nesse sentido, é importante que se invista em uma educação que acolha esses jovens, sobretudo os da classe popular, visto que as instituições escolares, embora tenha garantido o acesso a todos; ainda enfrenta muitos desafios para acolher os estudantes da classe popular que têm vivências e necessidades diferentes, é importante que trabalhem a igualdade e a equidade nas instituições educacionais, a fim de que os estudantes da classe popular se sintam pertencentes ao meio educacional.

Como podemos verificar a seguir, muitos desistem da escola porque o local é distante, outro segundo maior motivo é a expulsão desses adolescentes, em seguida, vêm outros motivos, os quais possivelmente podem estar relacionados à prática do ato infracional.

Tabela 1. Motivo da saída da escola

Motivos	Nº de casos	Percentual
Escola era longe/ distância escolar	312	32,5
Falta de apoio	8	0,8
Teve filhos	22	2,2
Não tinha vaga	49	5,1
Não gosta de estudar	14	1,4
Teve problemas na escola	24	2,5
Dificuldade de aprendizagem	31	3,2
Começou a trabalhar	115	11,9
Expulsão	192	20,2
Outros	192	20,2
Total	959	100

Fonte: Ministério Público/ UFF (2020)

A partir dessas informações, podemos retornar a fala dos profissionais do DEGASE sobre as ditas falhas do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), quando pontuam que o jovem-adolescente chega ao DEGASE após ter passado por todas as políticas de proteção à infância e à juventude que compõem esse sistema (assistência, educação, saúde, segurança e justiça), e que supostamente essas instituições não conseguiram garantir a “proteção integral” prevista no ECA (Vidal, 2017, p. 44).

Segundo a autora, bem sabemos que esses adolescentes passaram pelas instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), porém a oferta de serviços é muitas vezes precária, podendo contribuir para o envolvimento em atos ilícitos.

No decorrer da pesquisa, pudemos constatar que o adolescente que cumpre medida socioeducativa carrega

preocupações que estão além da sua faixa etária. Muitos sentem que são responsáveis pelo provimento da casa, alguns, com a idade de 17 anos, já têm filhos. Além disso, nos deparamos com uma baixa autoestima desse público que não se sente pertencente ao universo educacional, com sonhos adormecidos e desacreditados de uma possível profissão promissora. Existe uma fragilidade social que é cercada por opções que atraem muitas vezes esses adolescentes para um universo que não é condizente com o desenvolvimento de um adolescente em formação.

O DEGASE e as medidas socioeducativas

O DEGASE é um órgão do Poder Executivo que possui a responsabilidade de promover a socioeducação (medida socioeducativa de internação, internação provisória e semiliberdade), em todo o Estado do Rio de Janeiro, por meio de atividades que visam ao pleno desenvolvimento dos adolescentes; sendo, portanto, um órgão executor das medidas socioeducativas, aplicadas pelo Poder Judiciário aos “jovens em conflitos com a lei”, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir de 2008, o DEGASE foi vinculado à Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC). Antes, esse órgão estava vinculado às Secretarias Estaduais de Justiça e Interior, de Justiça, Direitos Humanos, Ação Social e também ao Gabinete Civil.

No processo de cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade de semiliberdade, os adolescentes permanecem na instituição durante a semana e vão para as suas residências aos finais de semana. Segundo o Artigo 120 do ECA, “o regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilita a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial” (Brasil, 1990).

Essa medida é cumprida nos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente, com acompanhamento de equipe multidisciplinar, com atividades de escolarização e formação

complementar fora da unidade. As escolas frequentadas são da rede de ensino que atendam somente “socioeducandos”, assim como no caso de privação de liberdade (Vidal, 2017, p. 17).

Os CRIAAD’s possuem uma capacidade menor do que as unidades de internação, com o intuito de proporcionar um atendimento com mais qualidade. Porém algumas unidades estão situadas em territórios ocupados por redes criminosas e isso causa “relacionamentos conturbados entre a unidade socioeducativa e a comunidade que a rodeia”, segundo Vidal, (2017, p. 37).

Esse fato levou a extinção da unidade de semiliberdade feminino, situada em Ricardo de Albuquerque, apelidado de CRIAAD Menina, fechada em outubro de 2015, por decorrência de conflitos territoriais. Recentemente, dia vinte e seis de maio de 2023, foi inaugurado o Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) Galeão, exclusivo para jovens do sexo feminino que estejam em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, com idades entre 12 e 18 anos. Tendo a capacidade para 12 adolescentes. O espaço conta com três alojamentos internos e um externo para as socioeducandas; um alojamento para os agentes de segurança socioeducativa; dois banheiros para as jovens; um banheiro para a equipe; uma sala para a equipe técnica; uma sala de secretaria técnica; um refeitório; uma biblioteca; além de espaço externo para atividades no CRIAAD, conforme consta na rede social do DEGASE. A seguir apresentamos as unidades de privação de liberdade, por município e tipo de atendimento.

Quadro 2. Unidade de privação de liberdade do DEGASE, por município e tipo de atendimento

Cidade / Bairro	Unidade	Tipo de Internação
Rio de Janeiro/ Galeão	Centro de Socioeducação (CENSE) Gelso de Carvalho Amaral	Internação Provisória
Rio de Janeiro / Galeão	Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (CENSE PACGC)	Internação / Internação Provisória
Rio de Janeiro/ Galeão	* Centro de socioeducação Aeroporto Dom Bosco ³	Internação/ Internação Provisória
Rio de Janeiro/ Galeão	*Centro de Socioeducação Canárias João Luiz Alves	Internação
Rio de Janeiro/ Galeão	Centro de Socioeducação Maria Luiza Marcate Ramos	Provisório / prazo máximo de 45 dias
Rio de Janeiro/ Galeão	Centro de Socioeducação Ilha do Governador	Internação Provisória
Belford Roxo	Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI-BR)	Internação
Volta Redonda	*Centro de Socioeducação Volta Redonda Irmã Asunción de La Gándara Ustara	Internação
Campos dos Goytacazes	*Centro de Socioeducação Campos dos Goytacases professora Marlene Henrique Alves	Internação/ Internação Provisória

³ * Foram publicados no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro dia 9 de maio de 2023, os Decretos nº 48.499/ 48.501/ 48.502/ 48.504, os quais alteraram as nomenclaturas de cinco unidades socioeducativas do DEGASE, as quais se encontram no quadro com as nomenclaturas atuais.

Nova Friburgo	*Centro de Socioeducação (Dr. Antônio Elias Dorea de Araújo Bastos ⁴)	Internação/ Internação Provisória
---------------	---	---

Fonte: LABES/ UERJ, 2022, *adaptado devido à mudança de nome de algumas unidades

De acordo com o Artigo 121 do ECA, a privação de liberdade deve seguir os “princípios de brevidade, excepcionalmente e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990, Art. 121). Não apresentando tempo pré-determinado de duração, a não ser no caso de descumprimento de medida, em que o jovem fica acautelado por ter evadido ou descumprido alguma medida imposta pelo judiciário, por um tempo máximo de três meses.

A privação de liberdade no DEGASE pode se configurar em três diferentes situações: a internação, em que os jovens-adolescentes estão cumprindo a medida socioeducativa; a internação provisória, na qual os jovens-adolescentes permanecem até quarenta e cinco dias à espera de sua audiência e da então decisão judicial. Nessas duas situações, os socioeducandos recebem escolarização dentro da própria unidade e realizam atividades complementares. [...] Uma terceira situação de privação de liberdade é a recepção, em que os jovens adolescentes passam em média de cinco dias até que sejam encaminhados para a unidade de internação provisória ou retornem a sua residência, acompanhados de um responsável (Vidal, 2017, p. 38).

A partir do ECA, a política socioeducativa foi redesenhada, “impondo uma abordagem diferenciada para aqueles que não alcançaram a maioria penal, mas que tenham sido flagrados

⁴ Essa unidade antes era o CRIAD Nova Friburgo que, a partir desse Decreto, passou a se chamar Centro de Socioeducação Nova Friburgo – Dr. Antônio Elias Dorea de Araújo Bastos, incluindo nesta última a mudança de finalidade da unidade, passando da medida de semiliberdade para as medidas de internação e internação provisória. Verificável em: www.degase.rj.gov.br. Acesso em 23/06/2023.

infringindo a lei, nascendo assim a política hoje nomeada socioeducativa” (Vidal, 2017, p. 27). De acordo com o artigo 104 do ECA, os menores de 18 anos são “absolutamente inimputáveis”, não se sujeitando às normas processuais do Código de Processo Civil e Penal, sendo o ato infracional análogo ao “crime ou contravenção penal” (Brasil, 1990, art. 103).

A medida socioeducativa contempla o adolescente por meio de uma visão não sancionatória, e sim pedagógica. Essa medida é regulamentada e executada em âmbito nacional, por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei de nº 12.594/2012, sob a luz do ECA, e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Para uma melhor compreensão desse universo socioeducativo, apresentamos uma comparação da Lei 12.594/2012 – que se aplica aos adolescentes – com a Lei 7.210/84 (LEP) que se aplica aos adultos.

Quadro 3. Quadro comparativo entre a Lei 7.210/84 e a Lei 12.594/2012.

ADULTO	ADOLESCENTE
Igual ou maior de 18 anos.	De 12 até 18 anos. Obs.: se a pessoa cometer o fato no dia do seu 18º aniversário, já é considerada adulta, não sendo mais adolescente.
Comete crime e contravenção penal.	Pratica ato infracional
Recebe pena (sanção penal)	Recebe medida socioeducativa
A execução da pena é regulada pela Lei nº 7.210/84.	A execução da medida socioeducativa é regulada pela Lei 12.594/2012.

Fonte: Cavalcante, 2012⁵.

A partir desses dados do quadro 3, compreendemos que, quando um adolescente pratica um ato previsto em lei como crime

⁵ Cavalcante, Márcio André Lopes. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Lei do SINASE). Direito- informação jurídica em foco. Disponível em: www.angra.rj.gov.br. Acesso em: 10 de maio 2023.

ou contravenção penal, atribuímos isso a um “ato infracional”. Dessa forma, juridicamente falando, crianças e adolescentes não cometem crime, e sim ato infracional. É importante informar que, quando a criança (até 12 anos de idade incompletos) cometer um ato infracional, ela receberá uma medida protetiva. Já o adolescente (dos 12 anos até 18 anos de idade) receberá uma medida socioeducativa. As medidas previstas a serem aplicadas pelo juiz, considerando, sobretudo, a gravidade do ato infracional estão baseadas no Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I- advertência;
 - II- obrigação de reparar o dano;
 - III- prestação de serviços à comunidade;
 - IV- liberdade assistida;
 - V- inserção em regime de semiliberdade;
 - VI- internação em estabelecimento educacional;
 - VII- qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI do ECA (exs: orientação, matrícula obrigatória em escola, inclusão em programas comunitários, entre outras).
- Fonte: Brasil, 1990.

A medida socioeducativa possui um caráter pedagógico, com o intuito de uma reinserção dos adolescentes na sociedade, oportunizando o protagonismo desses jovens, enquanto sujeitos, políticos, históricos e culturais. Sob essa perspectiva, Vidal afirma o seguinte:

A escolarização, a profissionalização e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários são esforços fundamentais nesse processo para que o jovem-adolescente se sinta preparado para uma convivência social, saudável e produtiva. Assim o sucesso da execução do SINASE depende da articulação entre Executivo, Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos de Direitos e Tutelares e movimentos sociais (Vidal, 2017, p. 32).

O SINASE objetiva responsabilizar o adolescente quanto às consequências de suas ações lesivas em relação ao ato cometido. Além disso, visa à integração social do adolescente, assim como a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio de um atendimento individualizado (PIA) que deverá ser realizado no prazo de até 45 dias do ingresso do adolescente no órgão de atendimento. Segundo o artigo 121 do ECA, a privação de liberdade deve seguir os “princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990, Art. 121). Um outro ponto que precisa ser informado é de que cada ente público possui a sua responsabilidade em relação à medida socioeducativa, a saber: cabe à União formular e coordenar a política nacional de atendimento socioeducativo; cabe aos Estados criar e manter programas para as medidas de semiliberdade e internação; por fim, cabe aos municípios criar e manter programas para as medidas socioeducativas em meio aberto que são prestação de serviço à comunidade ou liberdade assistida (LA), descritas nos artigos 117 e 118 do ECA, respectivamente.

A liberdade assistida, descrita anteriormente, consiste na obrigação do adolescente e dos seus responsáveis legais prestarem informações das atividades do jovem periodicamente, a fim de um acompanhamento da medida aplicada. É válido ressaltar que a medida socioeducativa possui uma brevidade que pode ser de três meses até o tempo máximo de três anos. A cada seis meses, o adolescente terá o seu caso reavaliado pelo judiciário. Isso será avaliado pela equipe técnica multidisciplinar de cada unidade que acompanha o adolescente, por meio do aspecto psicossocial, pedagógico e judicial, enviando para o judiciário um relatório/parecer técnico, junto com o PIA (Plano Individual de Atendimento), a cada seis meses.

O PIA visa a traçar, junto com o adolescente e com a família, metas que se pretende alcançar no processo socioeducativo, a fim de garantir um “projeto de vida”, segundo Abdalla (2013, p. 237). Assim, a medida pode ser extinta ou progredida. Ou seja, se a

medida for considerada mais branda ou menos severa, caso o jovem esteja cumprindo internação, poderá “progredir”, indo para uma liberdade assistida ou outra medida, a depender da apreciação e determinação do judiciário. Nesse período de cumprimento de Medida Socioeducativa no DEGASE, os adolescentes são acompanhados juridicamente pela Defensoria Pública, dentro das unidades de forma regular, recebendo escolarização na própria unidade ou em dependências do próprio DEGASE e realizam atividades complementares.

Fundamentação teórica

A Sociolinguística surge como uma nova área da linguística na década de 1960, mais precisamente em um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), organizado por William Bright, em 1964. Vale ressaltar que, nesse congresso, estiveram presentes vários estudiosos, os quais, posteriormente, se tornaram referências nos estudos relacionados à língua e sociedade, a saber: John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes, John Fisher e José Pedro Rona. Em 1966, os trabalhos apresentados, nesse congresso, foram publicados sob o título *Sociolinguistics*, por Bright.

Bright contribuiu de forma bem significativa para os estudos sociolinguísticos, organizando, na Universidade de Los Angeles, uma escola teórica dessa nova área de estudos, delimitando a diversidade linguística como objeto de estudo da Sociolinguística, definindo os fatores condicionantes do fenômeno da diversidade linguística como aqueles ligados ao falante, ao destinatário, às suas identidades sociais. O autor entendeu a sociolinguística como uma estrutura, e não uma coleção de itens (língua e sociedade). Tal ideia derivou da abordagem linguística estrutural que entendia a língua como algo homogêneo, uniforme em sua estrutura; antes, as variações eram vistas como “variação livre”, sendo um dos maiores desafios da sociolinguística demonstrar que a diversidade não é livre, e sim correlacionada a diferenças sociais sistemáticas (Bright, 1964).

A diversidade linguística foi relacionada a um conjunto de dimensões que vão condicionar essa diversidade, ou seja, os fatores extralinguísticos, tais como condição social, idade, sexo, dentre outros fatores que se relacionam com a forma linguística. Esses fatores podem diferir de um caso para outro. Bright considerou três casos como mais importantes, a saber:

- a) a identidade social do emissor ou falante, ilustrada como dialetos de classe, na qual as diferenças de fala irão se relacionar com a estratificação social.
- b) a identidade social do receptor ou ouvinte, sendo relevante sempre que forem usados vocabulários especiais de respeito para se dirigir a superiores.
- c) a terceira dimensão condicionadora que é o contexto que vai compreender as identidades dos indivíduos envolvidos nos ambientes de comunicação (Bright, 1964, p. 18-19).

Para o autor, as três dimensões constroem uma interação entre os fatores sociais, os quais irão condicionar um tipo específico de comportamento linguístico. A interação dessas três dimensões – emissor, receptor e contexto – irá constituir uma “complexa etiqueta linguística”, podendo essas dimensões serem fragmentadas em dimensões menores, a depender da necessidade. Como exemplo, a identidade do emissor ou receptor pode ser atravessada por meio de uma complexa interação de diversos fatores, tais como: idade, posição social, morador de uma determinada localidade, dentre outros.

Não podemos negar que Bright tenha deixado uma grande contribuição para os estudos da Sociolinguística, assim como outros linguistas que vieram antes dele; porém foi Labov quem se tornou o representante principal da Sociolinguística com a criação da Teoria da Variação. Não podemos deixar de mencionar que, antes de Labov, já tínhamos alguns linguistas que discursavam sobre o caráter social e evolutivo da língua, tais como Antoine Meillet, o qual enfatizava que qualquer motivação na língua é

motivada estritamente por fatores sociais; tivemos também Martinet, que foi “referido como um daqueles que ‘haviam consistentemente erodido’ a rígida dicotomia saussuriana entre análise sincrônica e diacrônica, através de suas análises estruturais de mudanças ocorridas no passado” (Lucchesi, 2004, p. 154).

Sob essa perspectiva, a língua é mediada por questões sociais que podem interferir também na construção da identidade social do indivíduo. Segundo Lucchesi (2015), a concepção de um sistema linguístico heterogêneo e variável afasta o olhar da sociolinguística do funcionamento da língua na mente do falante individual, conduzindo-o para a coletividade e para a diversidade em situações em que a língua é empregada. De acordo com o autor, essa posição, entre os padrões coletivos de comportamento linguístico da comunidade de fala e a competência linguística do falante individual, define o primeiro impasse teórico como se tem debatido o modelo da Sociolinguística Variacionista. Assim, a sociolinguística representa um dos caminhos para uma reflexão privilegiada para os diversos significados sociais da língua. Vale ressaltar que existem várias ramificações da Sociolinguística que podem contribuir para um ensino mais democrático e inclusivo, como, por exemplo, a Sociolinguística Interacional.

A Sociolinguística Interacional (SI) tem como principais teóricos o sociólogo Ervin Goffman e o linguista e antropólogo Jonh Gumperz, sendo uma vertente que compreende a linguagem como um fenômeno social que analisa a língua em uso, abordando a construção e a negociação dos significados sociais durante a interação. Sob o ponto de vista linguístico, a SI irá descrever a organização estrutural do discurso falado por meio da análise de como o tema está sendo desenvolvido pelos interlocutores. Já do ponto de vista sociológico, essa vertente vai analisar e descrever como os indivíduos reconstroem suas identidades sociais por meio do uso da linguagem em uma variedade de encontros conversacionais (Gumperz, 2002).

Essa teoria tem como procedimento metodológico a pesquisa etnográfica. Segundo Severino (2007), a pesquisa etnográfica tem

por objetivo compreender os processos que ocorrem no cotidiano em suas diversas modalidades. Para isso, se faz necessário um mergulho no microssocial por meio de uma lente de aumento, aplicando-se métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa, utilizando o método etnográfico, descritivo.

O objetivo da etnografia visa a determinar as regras ou normas específicas do contexto que limitam as variáveis que são usadas, quando, por quem e sob quais circunstâncias, em uma comunidade. A metodologia aplicada nas pesquisas etnográficas se dá por meio de uma imersão do pesquisador na sociedade ou no grupo a ser pesquisado, através da coleta de dados pela observação, a manutenção do diário de campo, por meio de conversas informais, entrevistas abertas nas quais os participantes se sintam à vontade para trazer suas histórias, por meio de gravações das interações. Para que isso ocorra, é de suma importância que se estabeleça uma interação de confiança e intimidade entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Sob essa perspectiva, tanto a variabilidade linguística, quanto as relações gramaticais, assim como os conjuntos de variantes e as normas que governam seu emprego podem ser conhecidos de primeiro momento. Todos esses elementos são descobertos por meio de uma observação etnográfica. Se não for dessa forma, podemos perpetuar um etnocentrismo, ao analisar as formas linguísticas dentro dos nossos próprios conhecimentos limitados de uma dada comunidade. Sendo assim, se faz necessário conhecer a comunidade de fala, observá-la sem julgamentos, tentar ao máximo não interferir em sua cultura, em suas crenças e em seus valores.

Dessa forma, a Sociolinguística Interacional pode conduzir os seus estudos, em diversos setores, mapeando o processo pelo qual as pessoas colocam em prática, revelando como os indivíduos constroem juntos o processo social de aquisição de conhecimento. Ademais, a Sociolinguística Interacional pode orientar como os indivíduos assumem a sua identidade social e cultural, permitindo uma melhor compreensão dos valores que cada um traz consigo. Dentro do âmbito educacional, faz-se necessário o entrelaçamento

de duas tradições de pesquisa: a observação minuciosa da geração dos sistemas de conhecimento educacional e uma abordagem mais interacional da etnografia e sociolinguística na sala de aula.

Metodologia e análise dos dados

Nessa seção, apresentaremos os resultados das variáveis dependentes, a forma da 1ª pessoa do plural e a concordância verbal com essas formas, considerando os fatores que condicionam e favorecem o emprego de cada uma das variantes da variável em análise. Além disso, faremos a análise qualitativa dos dados encontrados ao longo da pesquisa, verificando se as hipóteses levantadas foram ou não comprovadas por meio dos testes realizados. Para o *corpus* do presente estudo, coletamos amostras através das oficinas de alfabetização que a autora desta pesquisa implementou na unidade (EJLA). Selecionamos somente alguns adolescentes para participarem dos questionários e dos diálogos sobre o uso das formas linguísticas que os diferenciam de um grupo para o outro. Isso devido às dificuldades que se encontram para pesquisar, dentro de uma unidade socioeducativa, visto que nem todos são alfabetizados, nem sempre os mesmos adolescentes estão no dia da aula de alfabetização (tivemos momentos de alguns estarem em audiência, no dia da alfabetização, outro momentos de não estarem bem para saírem do alojamento, dentre outras circunstâncias). Dessa forma, selecionamos alguns adolescentes que já eram alfabetizados e alguns que não eram também. Cada grupo contribuiu para a análise desta investigação de alguma forma, seja na parte escrita, seja na oral, seja somente como observação, que foi o cerne de toda a pesquisa.

Em um primeiro momento, fizemos um diálogo em forma de entrevista, o qual teve por objetivo identificar fatores extralinguísticos que possam colaborar na construção da identidade desses adolescentes que moram em comunidades controladas por grupos criminosos no Rio de Janeiro. Em segundo momento, realizamos teste de percepção linguística e

questionários, a fim de identificar as crenças e as atitudes linguísticas.

A fim de verificarmos a Hipótese 1: As identidades podem ser negociadas a depender de uma necessidade, trazemos duas conversas informais em aula que fazem parte de um dos objetivos específicos: inquirir os adolescentes participantes sobre como o uso variável de formas linguísticas, especialmente os pronomes “nós” e “a gente”, se insere no processo de construção de suas identidades sociais e na estruturação de suas relações de pertencimento em suas respectivas comunidades.

Primeiro diálogo, realizado dia 03 de agosto:

Professora: No local em que você mora, você usa o “nós” ou “a gente”?

Aluno: “nós”.

Professora: E se usar “a gente”?

Aluno: Morre.

Professora: E dentro da escola, vocês usam o “nós” ou o “a gente”?

Aluno: “nós”.

Professora: Se a professora pedir para usar “a gente”?

Aluno: Aí ela vai falar sozinha, porque eu não vou dar confiança pra ela.

Professora: Você não respeita os professores?

Aluno: Não, não respeito isso.

Professora: Você não respeita pedir para você usar o “a gente” ou você não respeita os professores?

Aluno: Eu não respeito pedir pra eu usar o “a gente”.

Professora: Por que isso é uma forma de identificação sua, é isso? Sua identidade?

Aluno: É sim, senhora.

Professora: Mas você respeita os professores?

Aluno: Claro, eu não posso falhar porque a professora quer, eu não posso errar porque a professora quer, aí se eu erro e eu morro por causa da professora? A professora vai entrar pra morrer no meu lugar?

(Jovem de 18 anos, entrevista realizada na Escola João Luiz Alves - DEGASE- 03 de agosto de 2022)

Segundo diálogo, realizado em 10 de agosto com outro adolescente:

Professora: Na comunidade em que você mora, usam o “nós” ou “a gente”?

Aluno 074: A gente

P: E se usar a outra forma, “nós”?

A: Risco de morte, dá caô, dá problema.

P: E, quando você vai em outro local pra poder visitar alguém que seja de outra “facção”, você pode ir em outro local que seja de outra facção?

A: Depende, se for morro longe, pode. Se for morro perto não pode, morro perto é migué.

P: E, se você for para esse local que, de repente, fala o “nós”, você vai usar o “nós” lá?

A: Sim

P: Você já conhece quais são as formas que você deve usar lá no outro? Quais são?

A: Sim, nós, fiel, certo...

P: Como que vocês fazem para saber se alguém é de outra facção, vocês fazem algum teste linguístico?

A: Sim, sim, a gente pergunta: eh aí fiel é “nós”? Se falar que é “nós”, aí tem guerra. Aí eles também fazem o teste com “a gente”: é aí, da paz, é “a gente”? Se “a gente” falar que é “a gente”, aí tem guerra.

P: Ah, então vocês fingem ser de outra facção, usando o “nós”?

A: Pra pegar

P: E já aconteceu de vocês pegarem outros assim?

A: Já, muitas vezes, como também já aconteceu com “a gente”

P: Você já viu alguém ser punido por isso?

A: Já, muitas vezes, mas é mais na praia, a gente cai na mão, na porrada, no morro já dá madeirada.

P: E, quando você se muda, tem que ir para outro da mesma facção?

A: Sim,

P: Você não pode ir para outro morro de outra facção?

A: Poder pode, mas é arriscado, pode dar confusão

P: Mas isso é só para quem é o do tráfico?

A: É mais para quem é do tráfico, rouba... Eu sou conhecido de várias favelas, aí eu não posso ir em outras favelas porque eu sou conhecido.

P: E, na escola, vocês usam normalmente o “nós”?

A: Na escola é normal, mas às vezes tem pessoa que é caozeira, aí tem caô...

P: E por que em todo local que vocês vão, colocam as siglas de vocês?

A: Pra marcar, tipo pra falar que a nossa facção passou por ali.

(*Jovem de 18 anos, entrevista realizada na Escola João Luiz Alves, DEGASE, 10 de agosto de 2022*)

Observamos, nesses dois diálogos, uma marca *identitária*, por meio da 1ª pessoa do plural “nós” e “a gente” que possui um valor social, o qual extrapola os significados sociais correntes da variação linguística, em função de sua radicalidade e dramaticidade. No momento em que o adolescente precisa modificar a sua forma linguística para não sofrer punição, ele está negociando a sua identidade, logo, a nossa hipótese inicial foi confirmada através das entrevistas e observações que fizemos no decorrer da pesquisa. Para Lucchesi (2004), o próprio modo de existir da língua é determinado pela sua finalidade. De acordo com esses diálogos e observações, por um período de dois anos em nosso campo de pesquisa, compreendemos que existe uma marca identitária a qual ocorre por meio de várias formas de linguagem, aqueles que não se sentem à vontade com a expressão “nós” e “a gente”, como forma de pertencimento a um determinado grupo, utilizam o sujeito desinencial, como por exemplo: *descemos, corremos*; a fim de não se identificarem como pertencentes a um determinado grupo. Em alguns momentos, já observamos, nas aulas de alfabetização, que alguns adolescentes utilizam marcadores de monitoramento na fala, tais como: *ham-ham, hum-hum, eh*.

É importante lembrar que a construção de uma identidade ocorre em diferentes níveis, sendo um processo complexo que se constrói gradativamente, a partir de experiências individuais e coletivas de cada indivíduo. Essa identidade social adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas

são representadas, em função desse universo de sentimento de pertencimento social: “pertencimento é uma localização social sempre dinâmica e carregada de emoção, isto é: uma posição na estrutura social, experimentada por meio de identificação, imersão, conexão e apego” (Czarnecka, 2013, p. 13)⁶.

Czarnecka (2013) diferencia essa relação do indivíduo com um coletivo e o pertencimento coletivo, usando o termo alemão *Zugehörigkeit*, que significa o pertencimento de um indivíduo a um coletivo. Ou seja, pertencer é uma experiência que se vivencia de forma individual e isso perpassa pelo coletivo, sendo negociado socialmente.

Dessa forma, os *atos de identidade* estão imbricados em uma relação de comportamento idiossincrático do indivíduo, refletindo suas atitudes como forma de pertencer a um grupo. Para Tabouret-Keller (1997, p. 324), “precisamos aqui de um terceiro termo para especificar os indivíduos como únicos, no sentido de que somente eles viveram sua própria vida, podem falar suas próprias palavras e, finalmente, devem morrer sua própria morte”⁷. Não devemos nos esquecer de que a linguagem, dentro desse universo do crime, pode funcionar como um símbolo pelo qual alguns se dispõem a matar ou a morrer, a língua pode funcionar como um instrumento de disputa política ideológica, as escolhas lexicais estarão vinculadas nessa ideologia.

A língua, nesse universo social do crime, funciona como um rótulo de identificação, tornando-se lei, uma expressão de poder, compartilhada por um grupo social que, coadunado às mesmas ideologias, constrói sua identidade social, com o intuito de pertencimento, sendo relevante para uma diferenciação socioletal em suas avaliações, percepções e produções, conforme podemos

⁶ Tradução nossa para “belonging is an emotionally charged, ever dynamic social location – that is: a position in social structure, experienced through identification, embeddedness, connectedness and attachments”.

⁷ Tradução nossa para “we need here a third term to specify individuals as unique in that they alone have lived their own life, can speak their own words, and ultimately, must die their own death”.

verificar na atividade a seguir (Cf. imagem 01 e 02) que usamos para verificar a Hipótese 2: Os pronomes na primeira pessoa do plural “nós” e “a gente” funcionam como forma de pertencimento de um determinado grupo.

Em uma aula, fizemos um teste de avaliação e percepção com 10 adolescentes, quanto ao uso da forma linguística de primeira pessoa do plural, conforme podemos verificar na imagem 1.

Imagem 1. Teste de percepção do “nós” e “a gente”

2- Marque com um x apenas as frases que você ouve e fala normalmente

Nós desce pra escola todo dia	
A gente desce pra escola todo dia	X
Nós sente falta da pista	
A gente sente falta da pista	X
Nós quer aprende	

A gente aprende X

Fonte: Acervo pessoal (2022).

Conforme podemos observar na imagem 1, o adolescente marcou somente a forma “a gente”, como não tinha a forma “a gente aprende”, esse adolescente escreveu para marcar a maneira que ele costuma usar. Ele alega pertencer ao grupo que somente usa o “a gente”. Na mesma aula, tínhamos adolescentes que se diferenciavam pelo “nós” e “a gente”, e cada um marcou conforme se identificava, como podemos verificar na imagem 2.

Imagem 2. Teste de percepção do “nós” e “a gente”

2- Marque com um x apenas as frases que você ouve e fala normalmente

Nós desce pra escola todo dia	X
A gente desce pra escola todo dia	
Nós sente falta da pista	X
A gente sente falta da pista	
Nós quer aprende	X

Fonte: Acervo pessoal (2022).

Nesse dia de aula, tivemos 10 adolescentes. e 7 marcaram o “nós” como a forma que eles usam e ouvem com mais frequência,

e 3 marcaram “a gente”. Um dos adolescentes viu que tinha caneta vermelha e pediu para usá-la na aula, ele marcou somente a opção “nós” e quem alega pertencer a este grupo que usa a primeira pessoa do plural, usa a cor vermelha como forma de identificação, a partir desse teste e de uma observação constante, confirmamos a nossa hipótese inicial de que as formas pronominais “nós” e “a gente” são utilizadas como formas de identificação de um determinado grupo, porém existem outras formas com as quais eles se identificam. Na verdade entendemos que as formas linguísticas encontradas em nosso campo de pesquisa são uma indexicalização social que nos aponta um local de pertencimento.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa apontam que pertencer a um determinado grupo, implica características e valores específicos que dialogam com a teoria da acomodação de Giles apontados nos estudos de Keller (1997, p. 321), segundo a qual “as pessoas são motivadas a ajustar seu estilo de fala ou acomodar, como meio de expressar valores, atitudes e intenções em relação aos outros”⁸. Aqueles que querem pertencer a uma determinada “facção” adotam as formas linguísticas do grupo, negociando a sua identidade social. Uma identidade marcada pela diferença, pela exclusão de uma determinada forma linguística, um símbolo permeado pela linguagem que implica uma função de marcação de fronteira, servindo de base de identificação, por meio de um elemento compartilhado, que condiciona o indivíduo a criar padrões de comportamento linguístico de modo a assemelhar-se àqueles, aos quais deseja se identificar, de modo a ser diferente daqueles de que deseja se distinguir.

⁸ Tradução nossa para “people are motivated to adjust their speech styler, or accommodate, as means of expressing values atitudes and intentions towards others” (Tabouret-Keller, 1997, p. 321).

Esse comportamento não aponta para um *locus* existencial, isso ocorre em um plano imagético, ou seja, na mente dos indivíduos, sendo tal comportamento inerente ao modo como os grupos se comportam uns com os outros, que atravessa a identidade fragmentada por questões sociais, políticas e ideológicas. Tais questões são estabelecidas por meio de uma norma que determina o uso, a qual é seguida por uma coletividade. A partir disso, um signo linguístico torna-se um símbolo, o qual irá apontar pistas de territorialidade, domínio e poder estabelecido em determinados locais. Vale ressaltar que não são somente as formas pronominais “nós” e “a gente” que estabelecem uma identidade social. Em uma aula, trabalhamos o fonema /b/, pois estávamos com meninos analfabetos, que não sabiam escrever o seu próprio nome. No momento em que apresentamos a palavra “boa”, usamos um exemplo: as pessoas costumam usar isso constantemente, quando querem dizer que está tudo bem, fomos dando pistas, e um menino afirmou: “isso aí é com os alemães”, perguntamos: “você não usam “de boa”?, eles afirmaram que não. Nesse momento, perguntamos se eles usavam o “nós” ou “a gente” e eles afirmaram usar o “nós”. Um deles começou a narrar como é dentro do local em que ele mora, parece que, até a forma de apertar a mão, funciona como uma indexicalidade social.

Referências

- ABDALLA, J. F. S. **Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei**: memória, paradoxos e perspectivas. 2013. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/6681/acervo/detalhe/660>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: como é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. Trad. Elizabeth Neffa A. J. In: **Sociolinguistic**. In: Proceeding of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964. 3. ed. Mouton.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, I.; GÖRSKI, E.; SOUZA, C.; MAY, G. **Para conhecer a sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FABRÍCIO, B. F. **Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2020.

GILES, H. et al. Dimensions of Welsh identity. **European Journal of Social Psychology**, v. 7, n. 1, p. 29–39, 1982.

GILES, H. **The contexts of Accommodation: Developments in applied sociolinguistics**. New York: Cambridge University Press, 1991.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo. Loyola, 2002. p. 151.

JUNG, M. N. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003, 309 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: www.lume.ufrgs.br. Acesso em: 20 nov. 2022.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEPAGE, R. B. TABOURET-KELLER, A. **Actos of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity**. New York: Cambridge University Press, 1985.

- LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem**: um percurso na história da linguística moderna. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PFÄFF-CZARNECKA, J. **Multiple belonging and the challenges to biographic navigation**. Working paper 13-05. Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity, 2013. Disponível em: www.mmg.mpg.de/workingpapers. Acesso em: 23 set. 2022.
- SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo **Lei. 12.594**, de 18 de Janeiro de 2012.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. Trad. Marcos Bagno. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465–488, 2007.
- TABOURET-KELLER, A. Language and Identity. In: COULMAS, F. (ed.). **Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 315–326.
- VIDAL, L. S. **A justiça restaurativa do sistema socioeducativo**: análise de uma experiência. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- VALLENTIN, R. T. **Language and Belonging**. Peter Lang: Berlin, 2019.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 1968.

Sotaque capixaba: um estudo de percepção e identidade

Fernanda Tófolo de Siqueira Penha
Leila Maria Tesch

Introdução

A identidade de um povo está diretamente ligada à língua, uma vez que ela é uma extensão não só do falante, mas também do ambiente que a origina. A forma como falamos e as marcas que essa fala carrega dizem muito sobre a história de onde viemos, os aspectos emocionais de pertencimento que a acompanham e nossa contribuição para a sua existência. Logo, é pertinente buscar compreender com mais profundidade as características que a compõem, já que a variação nas avaliações produz efeitos sobre a maneira como os demais sujeitos assumem certos usos linguísticos como marcas de sua identidade regional (Freitag *et al.*, 2015) e estes, principais agentes na manutenção desse traço cultural, necessitam da língua para construir com solidez sua própria identidade.

Fundamentando-se nos princípios da Teoria da Variação e da Mudança Linguística de William Labov (2008 [1972]), que permite analisar e sistematizar os diferentes tipos de variação linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) e inspirando-se nessa ligação simbiótica entre aspectos identitários e sociolinguísticos, o trabalho aqui proposto tem como objetivo estudar a percepção do sotaque capixaba por pessoas que nasceram e cresceram no Espírito Santo, mas que, por motivos variados, optaram por se mudar para outro estado do território nacional.

A pesquisa pretende realizar um levantamento, por meio da percepção desses indivíduos, de quais traços linguísticos identificam o capixaba e responder, mais especificamente, às

seguintes perguntas: 1) o capixaba é reconhecido pela fala?; 2) os capixabas conseguem se reconhecer capixabas pela fala?; 3) o capixaba tem sotaque?; 4) se sim, quais são as características?; 5) quem mais carrega na fala traços linguísticos capixabas, homens ou mulheres? Tais resultados contribuirão para a discussão sobre o *locus* das identidades sociais que se manifestam por meio de usos linguísticos (Oushi, 2015).

O presente trabalho aspira contribuir também para o entendimento de questões já levantadas pelo PortVix¹, além de colaborar e somar resultados com a pesquisa “A variedade capixaba em tela”, que parte da hipótese de que a principal característica do sotaque capixaba é ser identificado por não apresentar muitas marcas linguísticas identitárias na sua fala. Essa pressuposição parece se confirmar, pois ainda que alguns cheguem a afirmar ser possível identificar certa diferença na fala capixaba, esses apresentam também dificuldade em descrever exatamente como seria essa tal diferença. Uma parte dos capixabas admite ter sotaque e concorda com a ideia de que há na fala capixaba aspectos distintos da fala de outros estados do Brasil, porém, a maioria apresenta relutância em reconhecer que possui sotaque. Esse fato pode ser observado em discussões que ocorrem em diversas redes sociais e que rendem muitos *posts* e comentários na internet, como os do perfil Espírito Santo em Depressão (figura 1) que já abordou o tema múltiplas vezes em suas publicações e em discussões no *Twitter* (figuras 2 e 3).

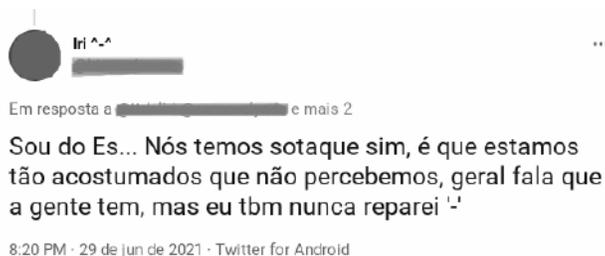
¹ PortVix - Grupo Capixaba de Estudos de Variação e Mudança Linguística (cf. Tesch, Yacovenco, 2022).

Figura 1. Imagem de publicação no Instagram que ilustra a divergência de opiniões e a suposta relutância dos capixabas em reconhecer que possuem sotaque



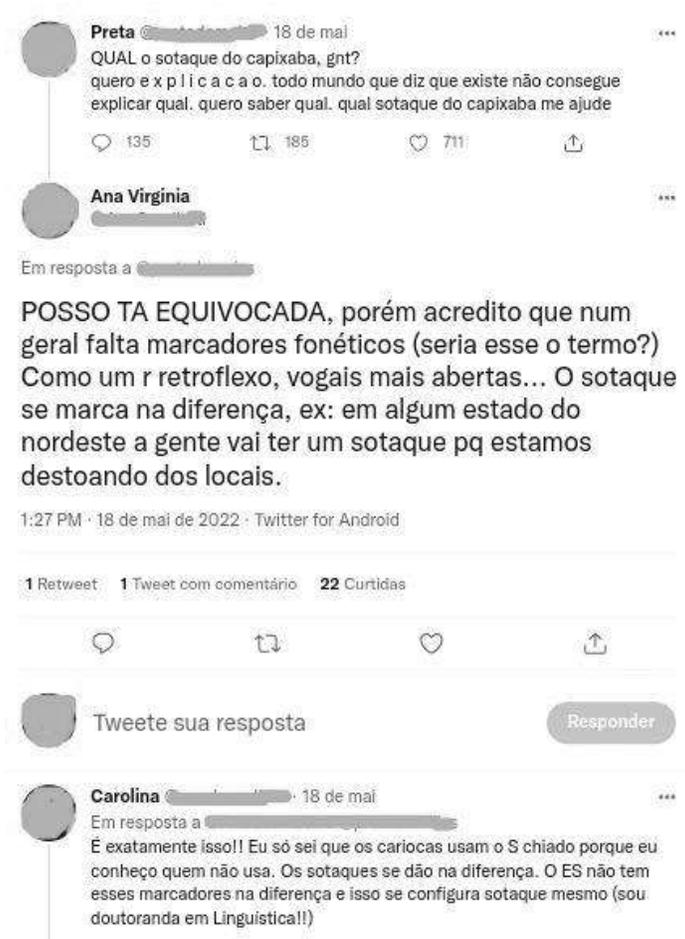
Fonte: Publicação no perfil do Instagram @espiritosantoemdepresso.

Figura 2. Print de publicação do Twitter que representa uma parcela dos capixabas que reconhecem que possuem sotaque



Fonte: Publicação de um perfil do Twitter.

Figura 3. Print de publicação do Twitter que ilustra as discussões a respeito de quais características que identificam o sotaque capixaba e a dificuldade de explicá-las.



Fonte: Publicação de um perfil do Twitter.

Para construir uma maior compreensão da temática aqui exposta, faz-se necessário recordar que o Espírito Santo foi uma das capitanias hereditárias da época do Brasil colonial e, ao passar dos anos, o estado foi adquirindo outras influências além da portuguesa e indígena, como a dos italianos, alemães, espanhóis,

portugueses, poloneses e de povos oriundos de países do continente africano. Todas essas nações trouxeram suas culturas, festividades e línguas que deixaram marcas perceptíveis ainda hoje no nome das cidades e bairros, nas religiões, culturas, características físicas da população e também nas expressões linguísticas, por exemplo, *taruíra*, palavra derivada do tupi *taraguira* (Read, 1952), que capixabas comumente atribuem às lagartixas (Yacovenco *et al.*, 2012).

Dessa forma, a hipótese que apresentamos é que o sotaque capixaba é identificado por não apresentar muitas marcas linguísticas identitárias, sendo válido pesquisar suas características e usos, a fim de contribuir para os estudos de percepção no Brasil, ainda escassos, dando um destaque especial aos capixabas. Para isso, realizamos 20 entrevistas com indivíduos que nasceram e cresceram no Espírito Santo, mas que hoje vivem em outros estados brasileiros, com o objetivo de analisar as percepções sobre a variedade capixaba desses participantes.

Este capítulo, além destas palavras introdutórias, das nossas considerações finais e das referências, está organizado em outras cinco seções. A primeira traz um breve panorama geral da Sociolinguística, em especial, dos estudos de percepção. Realizada essa contextualização teórica, na segunda seção, apresenta-se, brevemente, a história do Espírito Santo e, em seguida, questões relacionadas à identidade capixaba. A quarta seção é destinada a apontar os procedimentos metodológicos desta pesquisa para, então, na quinta seção, apresentarmos e discutirmos os resultados do estudo em tela.

Sociolinguística e estudos de percepção

Principal aporte teórico que permeia toda a construção deste trabalho, a Sociolinguística possui como maior característica o caráter contrário às teorias estruturalistas que defendem a homogeneidade linguística. Desse modo, a Sociolinguística busca destacar e explicar a heterogeneidade da língua por meio da análise

de fatores internos e externos ao sistema linguístico, uma vez que ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível (Mollica, 2003).

Os trabalhos sociolinguísticos por um bom tempo foram norteados pelos estudos de produção, campo que se atém mais ao uso linguístico, isto é, à observação do uso de uma determinada palavra ou expressão examinando o contexto, o padrão de recorrência e o indivíduo que a utiliza, para assim descobrir como as formas linguísticas e os significados sociais desse uso se inter cruzam.

[...] Estudos feitos nessa perspectiva permitem identificar em que contextos surgem novas formas na língua, quais são os fatores estruturais que condicionam a variação, e sugerir direcionais da consciência social do fenômeno com base na distribuição das variantes em função dos fatores sociais controlados na amostra (Freitag *et al.*, 2016, p. 65).

Diante dessa concepção amplamente nutrida pela Teoria da Variação e da Mudança Linguística de William Labov, desenvolveram-se também os estudos de percepção, vertente da Sociolinguística pouco explorada, por muito tempo, pelos variacionistas e que mais recentemente voltou a ser pesquisada em alguns trabalhos produzidos no Brasil, apesar de se mostrar uma importante ferramenta na identificação e mapeamento do que constitui não só o falar brasileiro, mas também o falar capixaba.

É a partir da forma como inferimos o que ouvimos, delineando o perfil desse falante, sua influência no contexto em que vivemos e o valor dessa fala, que avaliamos e percebemos as variações, seja direta ou indiretamente, pois, como foi explicitado por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 103), “a avaliação é componente importante para se entender a mudança linguística: as avaliações feitas pelos falantes podem explicar o porquê de certas mudanças

seguirem adiante, ao passo que outras podem ocorrer mais lentamente, ou até mudar de curso”.

Em relação aos estudos de percepção, é relevante destacar que,

[...] ao estudar sistematicamente as avaliações e as percepções, percebemos que, assim como a produção linguística é variável e exhibe heterogeneidade ordenada, também as percepções são variáveis e ordenadas: as percepções variam de acordo com uma variante ouvida, e também de acordo com o perfil social do ouvinte. São muitas variáveis que entram em jogo (Oushiro, 2021, p. 18).

Dentre essas variáveis, estão as crenças e atitudes, ramo de estudo que leva em consideração a influência das avaliações e atitudes derivadas das crenças construídas socialmente, isto é, a forma como entendemos que devemos agir, julgar, o modo como devemos falar ou nos portar baseado no grupo social a que pertencemos. Dessa forma, tal variável demonstra imensa importância de estudo, em razão de que incide diretamente na manutenção e aceitação de uma variante, uma vez que uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística (Moreno, 1998).

É assim, amparando-se nos princípios brevemente elencados, que o presente capítulo se desenvolve com o intuito de traçar as características do sotaque capixaba, legitimar sua existência, indicando se ele é percebido por ouvintes, pelos próprios falantes e como isso ocorre, tendo como principal fonte os capixabas, pois todo sujeito necessita conhecer a língua que possui a fim de integrar-se ativamente ao sistema social de que participa e, assim, atingir a completude de sua identidade (Silva; Aguilera, 2014).

História do Espírito Santo

Tendo em vista o vasto impacto motivado por influências históricas na construção de uma língua, faz-se notório destacar,

antes de tudo, alguns pontos da formação histórica do Espírito Santo. Esse estado foi uma das capitanias hereditárias da época do Brasil colonial e pertenceu a Vasco Fernandes Coutinho (1490–1561), fidalgo português. Devido à baixa condição financeira do donatário e de outros fatores, não conseguiu se desenvolver tão bem como as outras capitanias. Um desses agravantes foi o ciclo do ouro, pois, com a descoberta do mineral em Minas Gerais, os portugueses decidiram fechar as fronteiras da capitania espiritosantense para evitar invasões e saques, utilizando o território capixaba como barreira verde por cem anos.

Supõe-se que, desse período, surgiu a ideia de que capixabas são fechados ou antissociais, uma vez que, na época colonial em questão, foi ordenado que o povo atacasse qualquer pessoa que aparecesse na região litorânea, com o intuito de afastar nações que tivessem interesse nas terras e no ouro recém descoberto em Minas Gerais.

[...] o período de exploração do ouro e a própria criação da capitania das Minas Gerais são cruciais para a história capixaba: o da marginalização do Espírito Santo no momento de maior progresso da capitania. Nesse sentido, a proibição por parte da Coroa portuguesa em relação à abertura de estradas para Minas transformou o Espírito Santo no que as narrativas chamaram de "barreira verde". Coube à capitania o lugar secundário de proteção, sendo negado ao Espírito Santo o progresso advindo da atividade aurífera (Nascimento, 2018, p. 105–109).

Vale destacar que estudos atuais apresentam uma interpretação diferente desse período, afirmando que o dito isolamento não durou tanto tempo assim e que a capitania capixaba não foi tão mal-sucedida como se é descrito.

A autora [Enaile Flauzina Carvalho] demonstra, em primeiro lugar, que a fase de isolamento imposta pela Coroa foi menor do que se supõe e demonstra que a Capitania desenvolveu atividades econômicas perfeitamente integradas na lógica do sistema escravista que era vigente na Colônia, inclusive com grau de diversificação e

complexidade bem maiores do que tradicionalmente se supõe. Desta forma, ela demonstra que o Espírito Santo fazia parte de um todo, com especificidades no processo de constituição de uma elite dirigente local, que conduziu esta inserção (Pereira, 2013, p. 20).

Ao passar dos anos, o Espírito Santo mostrou crescente desenvolvimento em diversas áreas, principalmente na cafeeira, e foi adquirindo outras influências além da portuguesa e indígena, como a dos italianos, alemães, poloneses e de povos oriundos de países do continente africano, como Sudão, Congo e Angola (Maciel, 1992). Desse modo, diante da pluralidade de influências culturais e das marcas que essas nações deixaram no território capixaba, assim como em seu povo, torna-se possível a hipótese de uma variedade linguística ter nascido dessa mistura.

Identidade capixaba

Embora “identidade” seja um termo com diversas definições, podemos entendê-la como um conjunto de características que diferenciam o “eu” do “outro”, ou seja, a identidade é como os indivíduos definem, criam ou pensam sobre si em termos de sua relação com outros indivíduos e grupos (Oushiro, 2015). Nesse mesmo sentido, a identidade de um povo se dá por meio dessas relações, mas diferentemente da individual, tal identidade é construída de forma coletiva

[...] envolvendo os vários grupos que compõem uma determinada sociedade com o objetivo de organizar a realidade dos indivíduos, criando diferenciações entre o que é familiar, compartilhado pelo grupo, e o que é estranho, ou extra-grupo. Tal fenômeno ocorre através das comunicações interindividuais no dia-a-dia, onde fluem conjuntos de conceitos, afirmações e explicações que constituem as representações sociais, através das quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais (Garcia, 2004, p. 2).

A identidade linguística possui o mesmo processo de formação, uma vez que é a partir da forma que os nossos pares falam e de quais escolhas linguísticas eles compartilham que constituímos o nosso falar como seres pertencentes a um determinado grupo.

Colocando em ótica a identidade capixaba², seja ela social ou linguística, pode-se dizer que ainda não há uma definição muito clara, nem para a comunidade acadêmica, nem mesmo para os próprios habitantes do Espírito Santo (Tesch, 2022), embora já existam trabalhos que busquem investigar e definir o perfil espiritosantense. O PortVix (Grupo Capixaba de Estudos de Variação e Mudança Linguística), grupo pioneiro que iniciou esse relevante mapeamento, em seus mais de 20 anos de atuação, tem contribuído significativamente para a descrição linguística da comunidade de fala capixaba e também para a descrição do português brasileiro (Tesch; Yacovenco, 2022). Seu primeiro banco de dados, o PortVix 2000 (Português falado na cidade de Vitória/ES), é constituído por 46 entrevistas que abrigam uma expressiva pluralidade de falantes da cidade de Vitória e que possibilitaram o desenvolvimento de pesquisas que utilizam esse *corpus* para analisar fenômenos linguísticos.

No grupo, alguns integrantes, instigados por diversos questionamentos, se propuseram a organizar outros bancos de dados sob variadas perspectivas no campo da Sociolinguística, como a que está em tela neste capítulo. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo se estendem por variadas regiões do estado, com pesquisas que se debruçaram sob jornais capixabas (atuais e

² O termo capixaba se refere às pessoas que nasceram no estado do Espírito Santo. Segundo os estudiosos da língua tupi, capixaba significa roça, roçado, terra limpa para plantação. Os índios que aqui viviam chamavam de capixaba a plantação de milho e mandioca, muito comum na ilha que hoje é a capital do Espírito Santo, Vitória. Com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os índios que habitavam a região e, posteriormente, o termo passou a ser utilizado para se referir a todos que nascem no estado do Espírito Santo, não só a quem nasce em Vitória (Tesch, 2022, p. 226).

antigos), peças teatrais, cartas, telejornais e histórias em quadrinhos (Tesch; Yacovenco, 2022). Dentre as notáveis pesquisas do grupo, pode-se destacar o trabalho desenvolvido por Leila Maria Tesch, uma das coordenadoras e membro fundador do PortVix, que levou o estudo dessa variedade para além do território capixaba, uma vez que também investiga o olhar de pessoas de fora do estado em relação à fala espiritosantense, demonstrando uma importante preocupação de se ter uma visão ampla do objeto estudado. Em “Sotaque capixaba: um estudo de percepção”, Tesch (2022) joga luz à pergunta “Capixaba tem sotaque?” e busca dados que proporcionem uma maior definição da fala espiritosantense a partir da aplicação de um questionário de percepção via *Google Forms* voltado para a resolução dessa questão e que contou com a participação de mais de 1.400 respondentes oriundos de todas as cinco regiões do Brasil. Nesse estudo, é constatado que as características mais relacionadas à fala capixaba se referem a expressões típicas, com forte destaque para o termo “pocar” e que a variedade capixaba parece não ter marcas fonológicas, morfológicas, sintáticas e discursivas muito evidentes, por isso sendo muitas vezes caracterizada como um sotaque menos marcado ou como uma fala mais neutra (Tesch, 2022).

Ainda se debruçando sobre essa questão e dando continuidade a essa investigação, resta saber qual a visão específica do espiritosantense sobre sua própria fala quando colocado em um ambiente fértil para o surgimento dessa percepção, ou seja, quando está em contato com outras variedades linguísticas do português brasileiro. É partindo desse ponto que se desenvolve esta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de investigar a perspectiva e a compreensão que o capixaba tem da sua própria fala, assim como traçar as características dessa variedade, dividimos a pesquisa em cinco etapas: i) busca por pessoas com o perfil desejado, ou seja, que

nasceram e cresceram no Espírito Santo, mas que atualmente moram em outros estados brasileiros; ii) elaboração do roteiro de entrevista para que todos os 20 participantes respondessem às mesmas questões; iii) realização das entrevistas; iv) transcrição dessas entrevistas e v) análise das questões abordadas nas entrevistas.

O perfil específico de participantes foi traçado com a condição de ser constituído somente por indivíduos maiores de 18 anos de idade, brasileiros, do sexo masculino ou feminino e de diversos níveis de escolaridade que tivessem nascido e crescido no Espírito Santo, pois, como foi mencionado, o intuito não é apenas investigar a visão do capixaba sobre sua própria fala, mas também descobrir se, ao chegar ao novo estado, as pessoas pertencentes a esse lugar perceberam que os falantes entrevistados eram de fora e, se sim, como se deu esse reconhecimento. Além disso, outro fator relevante seria poder observar se esse capixaba já tinha noção da existência do seu próprio sotaque e, se não, agora, diante de um contraste com o sotaque do novo local em que reside, como esse processo de percepção ocorreu. Há de se destacar que também levamos em consideração o tempo que os participantes possuem nesse novo estado como critério de seleção, uma vez que acreditamos que o falante teria mais experiências linguísticas se estivesse lá há mais de um ano. O roteiro norteador desta investigação contém 51 perguntas divididas em quatro seções: i) perguntas sobre informações pessoais³, como naturalidade, cidades em que já morou, data de nascimento, sexo, sentimento pelo Espírito Santo e motivação para ir morar nesse estado; ii) percepções a respeito dos sotaques brasileiros; iii) avaliação dos sotaques brasileiros e, posteriormente, dos sotaques da região sudeste e iv) percepção do sotaque capixaba – seção dedicada a colher as informações mais relevantes para esta pesquisa. Esse questionário foi aplicado em entrevistas com 20 falantes que nasceram e cresceram no Espírito Santo, mas que

³ Com a ressalva de que a identificação não seria divulgada e a pessoa não seria questionada sobre o nome pessoal.

atualmente moram em outros estados brasileiros a fim de ouvir a opinião deles a respeito das questões acima elencadas.

As entrevistas⁴ foram realizadas via chamadas de voz por meio do aplicativo de comunicação *WhatsApp*, que viabilizou o contato com os participantes, assim como a realização das entrevistas em sua totalidade, visto que as pessoas em foco residem em outros estados, além de termos feito grande parte dessas entrevistas em um período de isolamento social (Penha, 2022), causado pela transmissão da Covid-19. Cada uma dessas entrevistas durou mais ou menos uma hora, tendo como entrevistados uma diversidade de capixabas hoje residentes nas cinco regiões do território nacional, mais especificamente, nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rondônia e Distrito Federal.

Quadro 1. Informações dos participantes que atualmente moram em outro estado brasileiro, mas que nasceram e cresceram no Espírito Santo

X ⁵	Tempo da entrevista	Idade	Grau de escolaridade	Sexo	Cidade onde nasceu/ ES	Estado onde mora	Cidade onde mora
1	84 min.	47	Superior	Home m	Colatina	Paraná	Pato Branco
2	32 min.	33	Superior	Mulher	Vitória	Rio de Janeiro	Niterói
3	50 min.	21	Superior incompleto	Mulher	Colatina	Rio Grande do Sul	Pelotas
4	45 min.	57	Ensino Médio	Mulher	Colatina	Rondônia	Ji-Paraná
5	39 min.	42	Superior	Mulher	Afonso Cláudio	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
6	45 min.	38	Superior	Mulher	Vitória	Distrito Federal	Brasília

⁴ O consentimento para a gravação de toda a conversa foi requerido a todos os entrevistados, logo no início da gravação.

⁵ Para manter o anonimato dos indivíduos, a identificação será por meio de numeração das entrevistas.

7	45 min.	41	Superior	Mulher	Cariacica	São Paulo	Araraquara
8	48 min.	21	Superior incompleto	Mulher	Afonso Cláudio	São Paulo	Santo André
9	34 min.	24	Superior incompleto	Home m	Colatina	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
10	72 min.	40	Superior	Mulher	Cariacica	Minas Gerais	Betim
11	35 min.	40	Superior	Home m	Linhares	Bahia	Teixeira de Freitas
12	52 min.	23	Superior incompleto	Home m	Colatina	Pernambuco	Caruaru
13	43 min.	25	Superior	Home m	Vitória	São Paulo	São Paulo
14	37 min.	22	Superior incompleto	Não binário	Santa Tereza	Distrito Federal	Brasília
15	43 min.	25	Superior incompleto	Home m	Vitória	Rio de Janeiro	Niterói
16	34 min.	23	Superior incompleto	Home m	Cariacica	São Paulo	São Carlos
17	35 min.	28	Superior	Mulher	Vila Velha	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
18	31 min.	23	Superior	Home m	Guarapari	Bahia	Paulo Afonso
19	36 min.	28	Superior	Home m	Guaçuí	São Paulo	Ribeirão Preto
20	37 min.	35	Ensino Médio	Mulher	Cachoeiro de Itapemirim	Rio de Janeiro	Niterói

Fonte: Elaboração própria.

Dos dados específicos relacionados ao perfil dos participantes, pode-se destacar o alcance de participantes que moram atualmente

em todas as cinco regiões do Brasil e que nasceram e cresceram nas quatro mesorregiões⁶ do Espírito Santo, nos dando uma visão ampla não só da percepção dos falantes a nível de Brasil, mas também uma visão mais sólida e completa do estado. O perfil dos falantes mostrou uma variação de idade entre 21 e 57 anos, com uma média de 32 anos. Em relação ao grau de escolaridade, somente dois dos participantes têm apenas o ensino médio, os demais possuem ensino superior completo ou incompleto. Vale ressaltar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob CAAE n° 38296720.1.0000.8142. Além disso, é importante salientar também que não há identificação dos participantes, como garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por isso apresentamos apenas as informações sociais de cada participante consideradas mais relevantes para esta pesquisa.

Diante do material coletado, fizemos as transcrições por meio do ELAN, programa utilizado para anotação de arquivos de áudio e vídeo, desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística (Oushiro, 2014). Esse processo se mostrou laborioso, pois levamos em média 12 horas para transcrever somente uma hora de entrevista, o que requer muito tempo de dedicação, paciência e atenção, uma vez que cada palavra, ruído, murmúrio ou expressão precisa ser transcrita nas trilhas. Além disso, muitas vezes é preciso ouvir um mesmo trecho diversas vezes para chegar ao entendimento, poder analisá-lo e assim registrar o que foi falado durante aquele período.

Discussões e resultados

Partindo dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, procuramos analisar as entrevistas em busca do entendimento de

⁶ De acordo com a composição realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Espírito Santo é dividido em quatro mesorregiões: Noroeste Espírito-Santense, Litoral Norte Espírito-Santense, Central Espírito-Santense e Sul Espírito-Santense.

como a fala capixaba é reconhecida, se o capixaba consegue se reconhecer pela fala, se tem sotaque e, no caso de respostas positivas, quais as características que ele carrega. Desse modo, com a aplicação das questões do roteiro, nos deparamos com resultados interessantes, uma vez que a hipótese levantada de que a principal característica do sotaque capixaba é ser identificado por não apresentar muitas marcas linguísticas identitárias se mostrou promissora e verídica.

Com o intuito de apresentar tais dados, selecionamos 12 perguntas para analisar e comentar com mais profundidade. São estas:

Quadro 2. Perguntas realizadas aos entrevistados que nasceram e cresceram no Espírito Santo, mas que atualmente moram em outros estados brasileiros analisadas nesta pesquisa

Da seção “Informações pessoais”:

- Qual sua relação com o estado do Espírito Santo? Amor, ódio ou desprezo?
- Você sente saudades de morar no ES?
- Você tem intenção de morar no ES? Por quê?

Da seção “Sotaques brasileiros”:

- Você já se mudou de cidade. Quando isso aconteceu, as pessoas reconheciam de qual lugar você era? Como?

Da seção “Avaliação”:

- Quais sotaques você acha mais próximos da Língua Portuguesa ensinada na escola? Por quê?
- De qual estado da região sudeste você gostaria de ter o sotaque? Por quê?

Da seção “Sotaque capixaba”:

- Você consegue reconhecer outro capixaba? Como?
- O que você acha que caracteriza um capixaba (coisas boas e ruins)?
- Para você, como as pessoas falam aqui no ES? O que caracteriza o sotaque capixaba?
- Você acha que a fala capixaba é parecida com a utilizada nas grandes mídias televisivas, como Jornal Nacional? Por quê?
- Você acha que o capixaba fala cantando? Como assim? Como ele “canta”?

- Capixaba de Vitória é diferente do capixaba do interior? Fala diferente? Como?

Fonte: Elaboração própria.

Na tentativa de observar se o capixaba é reconhecido em outros estados, aplicamos a seguinte questão: “Você já se mudou de cidade. Quando isso aconteceu, as pessoas reconheciam de qual lugar você era? Como?”. Em resposta, recebemos devolutivas como “Reconheceram”, “Reconheceram ser de outro lugar, mas não sabiam de onde”, “Sim, não de que lugar, mas sabiam que era de fora”, dentre outras que reforçam a ideia de que há certa identificação em detrimento das diferenças linguísticas, mas que, por conta da fala espiritosantense ter uma menor quantidade de marcas, traçar o lugar exato se torna difícil e por vezes impreciso, como nos casos em que os capixabas relataram que os moradores dos estados em que residem atualmente apontaram que eles eram advindos de Minas, Rio de Janeiro e Sul do Brasil.

Tabela 1. Distribuição das respostas quanto às tendências identificadas na questão: *Você já se mudou de cidade. Quando isso aconteceu, as pessoas reconheciam de qual lugar você era? Como?*

Tendências	Ocorrências
Reconheceram ser de outro lugar, mas não de onde	15
Reconheceram	3
Com certeza	1
Não	1
Total	20

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à possibilidade de capixabas reconhecerem ou não outros capixabas, percebemos a mesma tendência. A grande maioria diz não conseguir identificar pela falta de traços fonéticos evidentes, sendo mais fácil a identificação por eliminação quando comparados com um grupo de pessoas de estados com identidade linguística

mais conhecida ou quando o capixaba em questão usa algum termo específico do Espírito Santo. Essa busca por marcas fonéticas marcantes se dá pelo próprio entendimento, ainda defasado, do que é sotaque e o que o constitui, dado que todas as definições populares facilmente encontradas na *internet* ancoram-se na pronúncia e entonação, não levando em consideração outros fatores.

(01) Você consegue reconhecer um outro capixaba? Como?

Hum, não sei. Eu ficaria em dúvida, porque é aquilo que eu te falei, eu não sei o que mais marca no nosso sotaque. Todo sotaque parece que tem alguma coisa muito marcante, agora... o do Espírito Santo eu acho que não. Acho que só por eliminação, tipo “Ah, essa pessoa não é carioca, não é paulista, não é sulista, não é baiana. Ah, tem que ser do Espírito Santo! (Entrevista n° 17)

Um fato curioso é que mesmo muitos participantes não reconhecendo ter sotaque, ao serem perguntados qual sotaque se aproxima mais da Língua Portuguesa ensinada nas escolas, boa parte apresentou respostas como “Não sei, do Espírito Santo”, “Espírito Santo” e “Espírito Santo, porque é mais neutro”. Ou seja, mais uma vez, a possível ausência de fortes marcas linguísticas como característica se mostrou plausível, uma vez que, apesar de não admitirem ter sotaque, os próprios falantes afirmaram que o sotaque mais neutro e próximo da Língua Portuguesa ensinada é o oriundo do Espírito Santo.

Tabela 2. Distribuição das respostas quanto às tendências identificadas na questão: *Quais sotaques você acha mais próximos da Língua Portuguesa ensinada na escola? Por quê?*

Tendências	Ocorrências
Espírito Santo	14
Sulista	6
Brasiliense	2
Recifense	2
Natalense	1
Sudeste	1

Paulista	1
Total	27

Fonte: Elaboração própria.

Outra pergunta em que se pode observar a questão da menor incidência de traços é quando questionados se a fala capixaba se assemelha à fala das grandes mídias televisivas e jornais, obtendo respostas que ressaltam a ausência de grandes marcas regionais, como a fala destacada no excerto 2.

(02) Você acha que a fala capixaba é parecida com a utilizada nas grandes mídias televisivas, como Jornal Nacional? Por quê?
 Já me falaram isso antes, mas eu acho que não. Quer dizer... Acho que isso é o trabalho dele (jornalista), ele tá falando pro Brasil inteiro. Ele não é repórter da localidade dele, ele tem que falar de um jeito que chegue 'pra' todas as pessoas, então acho que a gente (capixaba) consegue isso, a gente chega mais perto da sonoridade da palavra, sem muito puxar o 'r' ou o 's'. Quer ver? A gente aprende na escola, não é 'paxtel', é pastel. Entendeu? (Entrevista n° 20)

Tabela 3. Distribuição das respostas quanto às tendências identificadas na questão *Você acha que a fala capixaba é parecida com a utilizada nas grandes mídias televisivas, como Jornal Nacional? Por quê?*

Tendências	Ocorrências
Sim	14
Não	6
Total	20

Fonte: Elaboração própria.

Ainda na busca por mais informações, quando questionamos como as pessoas falam no Espírito Santo e o que caracteriza essa fala, encontramos respostas já esperadas com base no artigo “O sotaque capixaba: um estudo de percepção” (Tesch, 2022), em que os resultados evidenciam que as características mais relacionadas à fala capixaba se referem a expressões típicas, com forte destaque para o termo “pocar”, além de gírias como “ir pro rock”, “palha”,

“gastura” e “taruíra”, dentre outras. Porém, algumas devolutivas se mostraram interessantes como quando descreveram o falar capixaba como “sotaque suave”, “sem sotaque” e “com ausência de traços regionais”, dados que coincidem com outras respostas de perguntas que se relacionam com o que caracteriza os capixabas, como são reconhecidos e aspectos mais específicos da fala que fazem referência às questões supracitadas sobre qual sotaque seria mais próximo da Língua Portuguesa ensinada nas escolas e presente nas mídias televisivas. Todas elas tendem a ligar a neutralidade ou o “falar correto” como uma forma de identificar outro capixaba e também como um traço de si próprio.

Na busca de apresentar esses resultados, reunimos as respostas encontradas e, a partir disso, montamos uma imagem (também conhecida como nuvem de palavras) com as tendências do que foi respondido. Nesse tipo de análise, o tamanho da fonte em que cada palavra é apresentada corresponde a uma função da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor.

Figura 4. Nuvem de palavras com todas as respostas dadas às questões 1, 2, 6, 8 e 9⁷ da seção “Sotaque Capixaba” e 2 da seção “Avaliação” que citam o falar capixaba.



Fonte: Elaboração própria.

Na nuvem de palavras⁸ (figura 4) com todos os termos que os falantes utilizaram durante todo o questionário para se referir ou caracterizar o falar capixaba, há um número expressivo de vezes em que esse sotaque foi descrito como “neutro”, “sem sotaque”, “correto”, “difícil de identificar”. Esses apontamentos nos chamam a atenção e contribuem com a confirmação da hipótese que

⁷ Seção “Sotaque Capixaba”: “1- Você consegue reconhecer outro capixaba? Como?”; “2- O que você acha que caracteriza um capixaba (coisas boas e ruins)?”; “6- Para você, como as pessoas falam aqui no ES? O que caracteriza o sotaque capixaba?”; “8- Você acha que a fala capixaba é parecida com a utilizada nas grandes mídias televisivas, como Jornal Nacional? Por quê?”; “9- Você acha que o capixaba fala cantando? Como assim? Como ele ‘canta’?”. Seção “Avaliação”: “Quais sotaques você acha mais próximos da Língua Portuguesa ensinada na escola? Por quê?”;

⁸ O procedimento metodológico que utilizamos para chegar a essas palavras e assim produzir a nuvem foi a contagem de vezes em que esses termos foram utilizados nas respostas das 51 perguntas do questionário. Assim, reunimos os números de ocorrências e organizamos em uma tabela para deixar mais claro os resultados e também possibilitar a construção da nuvem de palavras que confere maior visibilidade à diversidade dos dados.

levantamos, pois demonstra que os próprios capixabas identificam a ausência de marcas regionais no seu jeito de falar.

Dos demais resultados, o notável aparecimento de gírias como “pocar” demonstra os pontos mais comuns e conhecidos quando se pensa em traços tipicamente capixabas, sendo curiosa a citação de “mania de botar ‘i’”, feita por dois participantes para descrever o sotaque espiritosantense. Essa observação se refere a um fenômeno já apontado por Tesch (2022), a ditongação, casos em que as pessoas descreviam exemplos desse fenômeno, como em “A adição de ‘i’ antes de palavras que terminam com ‘s’ ou ‘z’, por exemplo, ‘arroiz’” ou “Há também o hábito de colocar ‘i’ onde não tem, como arroiz” (Tesch, 2022, p. 12).

Dentre as palavras que se destacaram, “melodia” e “cantando” sinalizam uma soma significativa de respostas positivas à questão “Você acha que o capixaba fala cantando? Como assim? Como ele ‘canta’?”, que discute a ocorrência ou não de uma pronúncia cantada na fala espiritosantense. Nela, dez dos respondentes afirmaram perceber certa melodia, o que aponta essa peculiaridade como um possível traço, dado também possível de se observar no trabalho desenvolvido por Tesch (2022) em que a “fala cantada” e o “ritmo de fala” também foram apontados pelos respondentes.

Tabela 4. Distribuição das 20 respostas quanto às tendências identificadas na questão: *Você acha que o capixaba fala cantando? Como assim? Como ele “canta”?*

Tendências	Ocorrências
Sim/ Concordo	10
Não	7
Em parte	3
Total	20

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à possível diferença na fala de homens e mulheres capixabas, recebemos respostas praticamente unânimes de que não sentem diferença no falar desses grupos. Contudo, quando perguntados sobre a diferença entre a fala do capixaba da Grande

Vitória e do interior, recebemos o oposto no sentido positivo, 17 participantes apontaram diferenças que contam com a interferência de estados que fazem fronteira com o ES e, principalmente, a influência de outros povos como os pomeranos e os italianos. Tais diferenças, segundo os falantes, se mostram bastante evidentes, pois se acredita que o capixaba da Grande Vitória possui uma fala mais próxima do padrão.

(03) Capixaba de Vitória é diferente do capixaba do interior? Fala diferente? Como?

Comparando todos os outros (sotaques), inclusive o daqui de Brasília⁹, eu acho que tirando esse sotaque forte do interior e algumas gírias, né? Agora falando de pronúncia especificamente, eu acho que em Vitória se fala de um jeito bem padronizado e com pouca pronúncia específica da região. Em Santa Tereza tem um sotaque um pouco diferente do de Vitória. (Entrevista n° 14)

Tabela 5. Distribuição das respostas quanto às tendências identificadas na questão: *Capixaba de Vitória é diferente do capixaba do interior? Fala diferente? Como?*

Tendências	Ocorrências
Sim	17
Não	3
Total	20

Fonte: Elaboração própria.

Outro fator que se destacou durante a análise dos dados foi a questão de pertencimento. Em muitas das entrevistas, pode-se observar que, apesar de os participantes terem optado por mudar-se para outros estados por motivos diversos, há um dito amor pelo Espírito Santo bastante evidente quando perguntados sobre sua

⁹ Vale ressaltar que os dois falantes entrevistados que hoje residem em Brasília apresentaram contribuições interessantes, partindo de uma região que também é conhecida por supostamente não possuir sotaque. Segundo os falantes, os brasilienses não perceberam tanta diferença na fala deles, embora as gírias capixabas se destaquem.

relação com o estado. Ao responderem às questões “Qual sua relação com o estado do Espírito Santo? Amor, ódio ou desprezo?”, “Você sente saudades de morar no ES?” e “Você tem intenção de voltar a morar no ES? Por quê?”, a maioria dos respondentes relatou saudades do estado, carinho por sua origem e veem a possibilidade de voltar a morar no estado como possível, apesar de muitos terem apontado o conservadorismo do povo capixaba como um dos motivos de terem se mudado.

Além disso, há também certa consideração pela fala, uma vez que ao responderem “De qual estado da região sudeste você gostaria de ter o sotaque? Por quê?”, dos 20 participantes, 16 preferiram manter o sotaque capixaba por gostarem e o descreverem como “mais bonito”, “mais sonoro”, “neutro”, etc.

Em face do que obtivemos por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, podemos chegar ao entendimento de que há, sim, uma variedade particularmente capixaba que se caracteriza pela ausência de grandes marcas e, como os participantes por vezes citaram, um falar mais próximo das normas da língua portuguesa, sendo um possível traço também o falar cantado, além de existir diferença na fala de capixabas do interior e os da Grande Vitória.

Considerações finais

Os resultados em tela respondem questões levantadas desde o início da pesquisa e nos levam a crer que, assim como o uso centralizado dos ditongos [au] e [ay] serviam para os falantes se identificarem como nativos da ilha de Martha’s Vineyard¹⁰ e como

¹⁰ Por meio de sua famosa dissertação de mestrado sobre as variações do inglês utilizado por habitantes da ilha de Martha’s Vineyard (Labov, 2008), realizado em 1963, Labov analisou a relação entre fatores sociais como etnia, sexo, ocupação e idade com a linguagem usada pelos nativos dessa ilha localizada no estado americano de Massachussets, focalizando seu estudo na pronúncia de certos fonemas do inglês falado por essas pessoas. Ele constatou que o uso dos ditongos au e ay, com a vogal /a/ centralizada, servia para os falantes se identificarem como

forma de reafirmação da construção de sua identidade social, negar ter seu sotaque e, ao mesmo tempo, confirmar a sua existência ao indicar a neutralidade na fala como uma característica do falar no Espírito Santo são uma tendência que pode ser considerada um traço cultural que faz parte da identidade capixaba. Ao observarmos as respostas dos participantes, seus comportamentos diante da possível existência de um sotaque capixaba e as mídias sociais que exaltam o Espírito Santo em todos os seus âmbitos, ainda percebemos a relutância dos capixabas em admitir ter sotaque, tanto que ainda é um dos assuntos que rende muitos comentários e publicações, inclusive nas redes sociais.

A pesquisa aqui apresentada e discutida nos permitiu colher resultados positivos relacionados à hipótese que levantamos de que a maior característica do sotaque capixaba é a menor incidência de marcas identitárias, aproximando-o da Língua Portuguesa ensinada nas escolas e da linguagem das grandes mídias televisivas. Os dados comprovam que há, sim, uma variedade tipicamente capixaba, como pode ser observado na nuvem de palavras e nas respostas dos participantes que deram devolutivas significativas, como a caracterização do sotaque como neutro e difícil de identificar. A neutralidade e o costume de negar ter sotaque, assim como a diferença nas falas do interior e da Grande Vitória, mostram-se parte da composição da identidade capixaba e da sua própria variedade, sinalizando uma interessante contribuição para um maior conhecimento do português brasileiro em sua totalidade, já que confirma a existência de uma variedade ainda não muito explorada e dá luz a possíveis estudos a serem realizados para melhor conhecê-la.

nativos da ilha, contrapondo com as formas linguísticas utilizadas pelos turistas que visitavam a ilha, o que mostrou que o uso da variante centralizada pelos nativos, considerada estigmatizada em relação à forma prestigiada em outras comunidades de fala dos EUA, servia para a construção de sua identidade social, como descendentes dos Yankees, o grupo étnico que colonizou a ilha no século XVII (Etto, 2018).

O falar cantado, apontado por uma soma expressiva de participantes, é outra característica que parece compor a variedade capixaba, visto que todo sotaque possui uma prosódia ímpar, ou seja, um ritmo de fala que o diferencia dos demais.

É notável que a dita neutralidade está atrelada à concepção comum do significado de sotaque que, geralmente, no imaginário popular, contempla apenas questões fonéticas, fator que leva o espiritosantense a achar que não possui sotaque. Ademais, vale ressaltar que sotaque se dá na diferença, ou seja, para que exista um sotaque considerado muito marcado, é necessário que exista também um menos marcado e é nesse padrão que o sotaque capixaba se encaixa.

Faz-se relevante destacar ainda que, apesar dos recentes esforços protagonizados por diversas frentes para descobrir e afirmar o que é ser capixaba, não há como negar que existe uma enorme falha educacional na construção e perpetuação da identidade espiritosantense, uma vez que grande parte dos capixabas crescem sem saber a história do próprio estado, suas raízes e cultura, dificultando a compreensão de sua própria identidade. Isso pode ser visto e atestado não só na tamanha dificuldade que os falantes tiveram em descrever o capixaba, mas também no desconhecimento de vários pontos históricos e, principalmente, na escassa presença de tópicos a respeito do estado no currículo escolar. Tal descaso nos leva a questionar se não existem motivos para divulgar e se orgulhar, fato facilmente refutado com uma simples busca na internet. O Espírito Santo é diverso, e não há maior perda que crescer sem ter noção de sua riqueza e da grandiosidade que representa ser capixaba.

Referências

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. Sociolinguística: o papel do social na língua. *Mosaico*, v. 16, n. 1, 2018.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. Gorski; ROST-SNICHELOTTO, C. A.; TAVARES, M. A. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 18, n. 2, p. 64–84, 2016.

GARCIA, A. L. A identidade capixaba em questão: uma análise psicossocial. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, p. 82–90, 2004.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACIEL, C. Origens de uma possível cultura afro-capixaba. **Dimensões**, n. 3, p. 25-33, 1992.

MOLLICA, M. C.. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**, v. 4, p. 9-14, 2003.

MORENO, F. F. **Principios de sociolingüística y sociologia del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

NASCIMENTO, R. C. **A narrativa histórica da superação do atraso: um desafio historiográfico do Espírito Santo**. Editora Milfontes, 2018.

OUSHIRO, L. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o Elan. **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014.

OUSHIRO, L. Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s). **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 2, p. 38–424, 2015.

OUSHIRO, L. A importância de estudos de avaliação e percepções sociolinguísticas. **Revista de Letras**, v. 1, n. 40, 2021.

PENHA, F. T. de S. A percepção do sotaque capixaba por capixabas que moram em outros estados. **Anais da Jornada de Iniciação Científica da Ufes**, v. 13, Vitória: PRPPG, 2022.

PEREIRA, A. R. V. V. Fantasias persecutórias na história do Espírito Santo. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 4, n. 1, 2013.

READ, W. A. Indian Terms in Vázquez'Compendio. **International Journal of American Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 77–85, 1952.

SILVA, H. C.; AGUILERA, V. de A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, p. 703–723, 2014.

TESCH, L. M. O sotaque capixaba: um estudo de percepção. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 34, p. 225–242, 2022.

TESCH, L. M.; YACOVENCO, L. C. Estratégias de bancos de dados para a continuidade da documentação em pesquisas sociolinguísticas. **Desafios para a pesquisa em sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2022. p. 51–67.

WEINRICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1975].

YACOVENCO, L. C.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; BRAGANÇA, M. L. L.; EVANGELISTA, E. M.; MENDONÇA, A. K. de; CALMON, E. N.; CAMPOS JÚNIOR, H. S.; BARBOSA, A. F.; BASÍLIO, J. O. S.; DEOCLÉCIO, C. E.; SILVA, J. B.; BERBERT, A. F.; BENFICA, S. de A. Projeto PortVix: a fala de Vitória/ES em cena. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 771–806, 2012.

“I speak the brazilian english”:
**reflexões sobre a translanguagem e sobre o ensino de línguas na
educação infantil bilíngue no Brasil**

Brenda Mourão Pricinoti

Introdução

Este artigo almeja contribuir com reflexões e *insights* para a compreensão da translanguagem no contexto do ensino de línguas na educação infantil, em escolas bilíngues do Brasil. É importante ressaltar que estou engajada em uma pesquisa sobre essa temática em uma Universidade Federal, matriculada em um curso de doutorado acadêmico do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

A propósito, durante a realização do mestrado acadêmico, investiguei o uso da translanguagem por crianças e professores(as) na aprendizagem da língua inglesa em uma turma de 1º período da educação infantil em uma escola bilíngue. Como evidenciado em minha dissertação, as crianças integram as línguas de forma natural e fazem uso espontâneo de diversos recursos semióticos, como as expressões corporal e facial para auxiliar na composição de sentidos; o que está em concordância com as teorias de Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014).

Além disso, confirmei, ao longo da pesquisa apresentada na dissertação, que as instituições bilíngues são elitistas, conforme já discutido por Bolsan (2014) que emprega a expressão “**escola bilíngue elite**” (p. 2 – grifos meus) para designar essas escolas. Para mais, é relevante observar que o ensino bilíngue vai além da instrução em língua inglesa, pois ele se propõe a utilizar a língua

como meio de instrução para conteúdos diversos, conforme ilustrado por Megale (2019).

Neste contexto, enquanto professora de inglês de escolas bilíngues na cidade em que resido, percebi e categorizei essas instituições em três modalidades. A primeira, as *escolas bilíngues imersivas*, são aquelas internacionais que pretendem proporcionar aos(às) estudantes uma vivência mais profunda com a língua adicional. Por meio disso, elas almejam integrar as crianças na aprendizagem da língua adicional, buscando assemelhar-se à experiência de um(a) indivíduo que vive em um país estrangeiro.

Por outro lado, as *escolas bilíngues complementares* optam por não modificar seus currículos, deixando-os conforme é estabelecido pelas normativas do ensino bilíngue. Dessarte, ao introduzirem a língua adicional em suas instituições, buscam oferecer de quatro a cinco horas semanais de ensino do idioma por meio de projetos interdisciplinares que abordam conteúdos enquanto desenvolvem a língua inglesa. Em outras palavras, essas escolas pretendem reforçar as disciplinas e expandir as habilidades linguísticas de seus estudantes.

Por último, identifiquei as escolas que evitam a todo custo a denominação de *escola bilíngue*, entretanto, com a finalidade de preservar os clientes, intitulam-se *escolas com programas bilíngues*. Nessas instituições, o ensino do idioma adicional se assemelha ao de centros de línguas, em algumas, inclusive, é oferecido e ministrado o ensino na língua após o horário da aula, fora do período letivo regular, já em outras, ofertam-se três horas semanais.

A partir disso, o objetivo geral deste estudo foi o de discutir sobre o papel da translanguagem na minha legitimação enquanto pesquisadora e falante do “brazilian English”. Adicionalmente, o objetivo específico foi o de descrever e de analisar práticas translíngues praticadas por crianças enquanto aprendiam a língua inglesa, na educação infantil, em uma escola bilíngue complementar, ilustrando a presença da translanguagem nas escolas bilíngues. Além disso, foi utilizada a abordagem metodológica etnográfica, que será o objeto da próxima seção deste estudo.

Metodologia

A pesquisa etnográfica, enquanto abordagem metodológica qualitativa, visa à compreensão aprofundada de acontecimentos específicos e contextualizados, a partir de uma perspectiva interna à comunidade objeto de estudo. Consoante Garcez e Schulz (2015), essa metodologia busca explorar “ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo” (p. 18).

Assim, a pesquisa etnográfica, no âmbito dos estudos realizados em Linguística Aplicada, apresenta-se como uma abordagem valiosa, conforme destacado por Garcez e Shulz (2015). Sua distinção reside na capacidade de examinar minuciosamente o cotidiano dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) de maneira sistemática. Isso não apenas enriquece a compreensão do contexto de estudo, mas também proporciona uma visão mais profunda e abrangente das complexidades inerentes aos comportamentos e às práticas linguísticas dos(as) participantes da pesquisa.

Para mais, conforme observado por Fetterman (1998), o(a) etnógrafo(a) pode ser comparado(a) a um “um repórter investigativo” (p. 1 – tradução da autora), ressaltando-se, entretanto, que o foco está centrado na narrativa da rotina e da vida cotidiana das pessoas investigadas. Tal abordagem oferece uma perspectiva mais nítida e abrangente do contexto em análise, viabilizando uma compreensão holística e aprofundada das dinâmicas subjacentes.

Outrossim, saliento que em minha dissertação de mestrado, com aprovação do Comitê de Ética (CEP) para coleta de dados, empregou-se, como instrumento de pesquisa, a transcrição de três aulas ministradas em uma turma de 1º período da educação infantil na escola bilíngue complementar onde eu lecionava durante o período da pandemia. Durante essas aulas, foram observadas as práticas translíngues realizadas por crianças e professores(as). Adicionalmente, utilizou-se, como avaliação dos dados, a análise

de conteúdo proposta por Bardin (1979), a qual realiza uma abordagem cíclica, sendo que as recorrências nos dados coletados são objeto de estudo. Desse modo, na próxima seção irei abordar as teorizações sobre a translinguagem.

Referencial teórico

Conforme abordado por Canagarajah (2013), a translinguagem é uma prática comum a todos(as) os(as) falantes, o que envolve a negociação das convenções e normas linguísticas de maneira fluida e dinâmica. Nesse sentido, os recursos semióticos e a multimodalidade se juntam à língua para auxiliar na construção de significados. Nesse viés, “na prática translíngua, é possível adotar recursos linguísticos de diferentes comunidades sem uma competência ‘plena’ ou ‘perfeita’ (tal como tradicionalmente se definiu), e estes modos híbridos de linguagem podem ser social e retoricamente significativos” (Canagarajah, 2013, p. 18 – tradução da autora). Assim, na concepção de translinguagem, a adoção de formas híbridas de linguagem, por meio da incorporação de elementos provenientes de diversas comunidades, renuncia a ideia de se necessitar de uma competência linguística fluente e “perfeita”, uma vez que, as práticas translínguas são não apenas aceitáveis, mas também detêm relevância social e retórica.

Em síntese, a translinguagem ressalta a fluidez e a adaptabilidade das práticas linguísticas, evidenciando a riqueza que emerge quando distintos recursos linguísticos e modos de expressão se entrelaçam de forma dinâmica. Para mais, Canagarajah (2013) apresenta críticas às concepções homogêneas da linguagem, visto que,

[...] a visão binária ‘nativo/não-nativo’ também distorce a competência da translinguagem de todos(as) falantes de idiomas. Essas concepções binárias lidam com as línguas como se estas fossem propriedade naturais de certas comunidades, quando, na realidade, as línguas estão abertas a adaptações por diversas comunidades

falantes que a utilizarão para os seus próprios fins (p. 16 – tradução da autora).

Ademais, conforme abordado na minha dissertação, pode-se observar que a ausência de proficiência no inglês pode ocasionar desvantagens para os indivíduos no cenário global, devido à relevância e o prestígio adquiridos por esta língua, que é considerada, por isso, língua franca. Isso ocorre, pois inglês alcançou o reconhecimento global, tal como enfatizado por Phillipson (1992). Nesse contexto, muito se investe no ensino-aprendizagem do idioma, desde a primeira infância, todavia, como foi apontado na dissertação, muitas escolas adotam concepções monolíngues e prejudiciais para a aquisição da língua.

Conforme discutido por Rabbidge (2019), muitas instituições que ensinam a língua inglesa proíbem o uso das línguas nativas dos estudantes, o que o autor denomina de práticas “*English-only*” (p. 1), forçando que utilizem apenas o uso do inglês. Contudo, o autor argumenta que, no processo de aprendizagem de línguas adicionais, é imprescindível o uso da língua materna, e que esta será utilizada mesmo que nos processos mentais dos discentes.

Além disso, Phillipson (1992) analisa as concepções binárias “nativo/não-nativo” de falantes de línguas e destaca o papel do monolinguismo como uma estratégia dos colonizadores para suprimir as línguas maternas dos(as) colonizados(as), bem como para impor o uso da língua europeia. A esse respeito, Rabbidge (2019) argumenta que a translinguagem pode desafiar o mito do monolinguismo, o qual serve aos interesses do poder estabelecido em uma determinada sociedade. Concepções monolíngues reforçam hierarquias sociais e políticas, fortalecem o *status quo*, além de perpetuar a marginalização de indivíduos, por meio do silenciamento das vozes que falam idiomas diferentes e que pertencem a comunidades diversas.

Assim, conforme ressaltado por Pereira (2016), em um contexto globalizado no qual as barreiras geográficas e linguísticas estão se tornando cada vez mais permeáveis devido aos avanços

tecnológicos, é essencial adotar práticas mais empáticas e holísticas que rejeitem ideologias opressoras, abrindo espaço para novas maneiras de ser e agir no mundo.

Outrossim, a identidade linguística é, de acordo com Barcelos (2013; 2015), definida como o conjunto de traços distintivos que caracterizam uma pessoa e a tornam única. Esses traços não se limitam apenas aos aspectos linguísticos, como estilo de fala e de expressão, mas também englobam elementos sociais, culturais e psicológicos. A formação da identidade é influenciada por uma ampla gama de fatores, incluindo interações sociais, práticas culturais, valores, crenças, experiências pessoais e decisões individuais. A identidade é, pois, um conceito multifacetado que espelha a complexidade da existência humana e das relações sociais.

Por isso, baseando-se nos estudos de Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), compreende-se que, quando alguém utiliza a translíngua, integram-se elementos de diferentes identidades linguísticas e culturais em sua comunicação, desafiando concepções convencionais de identidade linguística e cultural, o que possibilita que os falantes se expressem de maneiras as quais reflitam sua própria diversidade e vivências. Nesse contexto, a translíngua se apresenta como uma concepção que permite investigar, negociar e desenvolver identidades linguísticas mais complexas e flexíveis, cuja limitação não se resume a uma única língua ou cultura. Além disso, a translíngua aborda como as identidades linguísticas e culturais são moldadas, negociadas e expressas em ambientes multilíngues e multiculturais.

Dessa forma, faz-se mister explicar que a próxima seção do artigo foi redigida pela pesquisadora com vistas a contribuir com *insights* em relação à translíngua. Nela, será apresentada uma prática translíngua realizada por uma criança no contexto mencionado na metodologia de pesquisa.

***“Eu fico headache quando minha sister buááá”*: a translanguagem na educação bilíngue infantil**

Primeiramente, de acordo com o que já foi discutido sobre a translanguagem na seção precedente e, conforme mencionado na introdução deste estudo, as crianças integram as línguas presentes em seu repertório linguístico e incorporam o uso da multimodalidade na construção de significados. Além disso, como anteriormente destacado, realizei a coleta de dados durante o mestrado, contando com a aprovação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), a qual foi registrada sob o código: 52597721.3.0000.5152.

Essa coleta foi realizada por meio da transcrição de três aulas ministradas por mim, durante o período da pandemia, em uma turma de primeiro período da educação infantil, composta por crianças entre quatro e cinco anos, em uma escola bilíngue complementar. Destaco também que utilizei nomes fictícios de personagens da *Disney* para preservar a privacidade das crianças participantes da pesquisa.

Isso posto, em uma ocasião específica, ao iniciar a aula, após cantarmos uma música de saudação (*Hello song*) perguntei aos(as) meus(minhas) alunos(as): *“How are you today?”*. A resposta que recebi foi a seguinte:

Teacher: And you, Merida, how are you?

Merida: Eu tô com dor de cabeça, happy... [Elsa faz um som de surpresa]. É que eu tô com muita dor de cabeça!

Elsa: Eu fico com dor de cabeça quando minha sister buááá [imitando choro].

Teacher: So you are headache and happy, like this panda bear.

Elsa: [Falando mais alto] Eu fico headache quando minha sister buááá [imitando choro].

Teacher: When your sister starts crying you get headache, oh my God!

Elsa: E também por causa de outras coisas. And you?

Nesse trecho de uma aula transcrita por mim, evidencia-se que as crianças não só compreendem minhas perguntas em inglês, mas

também empregam tanto a língua inglesa quanto a portuguesa na construção de significados. Ao questionar Merida sobre seu estado, ela responde: “*Eu tô com dor de cabeça, happy ... É que eu tô com muita dor de cabeça!*” Observa-se que ela expressa estar feliz e com dor de cabeça, utilizando a palavra em inglês *happy*, que faz parte de seu repertório linguístico.

Posteriormente, Elsa deseja participar da conversa e menciona: “*Eu fico headache quando minha sister buááá [imitando choro]*”. Aqui, Elsa relata que sente dor de cabeça quando sua irmã chora. Notavelmente, ao invés de usar uma palavra, ela opta por imitar o som de choro. A esse respeito, Canagarajah (2013) esclarece que a multimodalidade é uma ferramenta linguística empregada pelos(as) falantes na elaboração de significados. Nesse segmento transcrito, esse recurso fica em evidência, pois Elsa utiliza não só palavras em duas línguas, mas também incorpora o som do choro junto à expressão facial de alguém que está chorando, e isso favorece a compreensão da mensagem por ela transmitida.

Ao incorporar esses recursos semióticos que transcendem os limites da linguagem verbal, tanto eu quanto as crianças na sala fomos capazes de não apenas entender as mensagens transmitidas por Elsa, como de atribuir significado a elas. Esse fenômeno ressalta as naturezas, discutida por Canagarajah (2013), expansiva e multifacetada da linguagem, uma vez que a construção de significados e a compreensão destes vão além das regras gramaticais estabelecidas socialmente. O contexto transcrito da aula ilustra vividamente como a língua é um fenômeno dinâmico, adaptável e enriquecido por uma variedade de expressões e de modos de comunicação indispensáveis às estruturas gramaticais convencionais.

Na instituição em que eu estava trabalhando durante o mestrado, era uma prática da escola evitar correções explícitas para preservar a espontaneidade na fala das crianças. Contrariamente, a orientação era para que nós, professores(as), ecoássemos as expressões dos(as) alunos(as), oferecendo-lhes exemplos para o aprimoramento da língua adicional.

Consequentemente, eu reproduzi em inglês o que Elsa havia expressado: “*Teacher: So you are headache and happy, like this panda bear.*” Nota-se aqui o uso de outro recurso multimodal, não no aspecto sonoro, mas no visual. Eu afirmei que ela estava com dor de cabeça e feliz como o urso panda apresentado na imagem. Nesse momento da aula, um *slide* contendo várias representações de pandas estava sendo compartilhado, mostrando os ursos com as seguintes expressões: feliz, com fome e triste. Assim, a imagem também se revela como um elemento facilitador na construção de significados. Isso, pois a multimodalidade expande a comunicação para além das palavras, incorporando modalidades como o visual, auditivo e tátil. Além disso, as imagens podem transcender barreiras linguísticas, tornando a compreensão mais ampla e acessível a diversas origens linguísticas.

Ademais, o uso de recursos visuais, como o exemplificado pelo *slide* dos pandas na aula, pode enriquecer a comunicação, sendo a imagem não apenas uma ilustração, mas um elemento de estímulo visual que auxilia a compreensão, especialmente em ambientes nos quais há o aprendizado de línguas. A combinação de elementos visuais com a linguagem oral ou escrita proporciona, sobretudo, uma experiência comunicativa mais completa e acessível.

Portanto, essas análises evidenciam que tanto a imagem quanto o som desempenham um papel crucial na elaboração de significados, alinhando-se à afirmação de García e Li Wei (2014) de que “a comunicação cotidiana envolve sinais linguísticos tradicionais (letras) e imagens, *emojis* e fotografias” (p. 32). Nessa perspectiva, destaca-se que a comunicação não se limita apenas às formas tradicionais de expressão linguística, como também incorpora diversos elementos tais quais os visuais e auditivos que enriquecem e ampliam na compreensão de sentidos.

“I speak the brazilian english”

No contexto brasileiro, é bastante frequente nos depararmos com a seguinte indagação ao mencionarmos que falamos inglês:

“Do you speak British or American English?”. Eu sempre respondia: *“I speak the Canadian English.”* Entretanto, essa pergunta sempre despertou em mim um sentimento de indignação. Desde o início da minha jornada de aprendizado do idioma, eu me identificava mais com o inglês canadense do que com “os ingleses” utilizados pelos Estados Unidos ou pelo Reino Unido. Minha admiração se voltava para atores, cantores e personalidades canadenses, e nelas eu buscava me espelhar. A este respeito, Cook (2003) destaca em relação as línguas que,

[...] os(as) falantes nativos(as) de uma língua a encaram, de certo modo, como sua propriedade. Entretanto, eles não se sentem incomodados com o fato de outras pessoas a adquirirem; não perdem nada nesse processo e, ao contrário, sentem-se lisonjeados por compartilhar algo tão valorizado. No entanto, independentemente do número de pessoas que aprendam sua língua, eles permanecem considerando-a como “sua” (p. 22 – tradução da autora).

Em concordância com Cook (2003), é compreensível que os(as) falantes nativos(as) desenvolvam um vínculo emocional com sua língua materna. Entretanto, a perspectiva de que a língua é exclusivamente uma propriedade dos(as) falantes nativos(as) pode ocasionar atitudes discriminatórias em relação àqueles(as) que estão aprendendo-a ou utilizando-a. Essa visão pode criar obstáculos na comunicação e intensificar estigmas linguísticos.

Dessarte, como já esclarecido por Cook (2003) é inadequado exigir que estrangeiros(as) expressem uma língua de acordo com as normas dos(as) falantes nativos(as), estabelecendo restrições rigorosas à pronúncia, ao vocabulário ou à gramática. Principalmente, porque, como discutido por Rabbidge (2019), o neoliberalismo está impulsionando a propagação do inglês como língua franca, visto que, ao estabelecer essas limitações, há o perigo de marginalizar e de alienar indivíduos cuja proficiência linguística pode não se alinhar às normas convencionais, especialmente em

um contexto global no qual o inglês como língua franca está se tornando cada vez mais prevalente.

Cook (2003) discutiu como essas abordagens são impróprias, especialmente quando consideramos que aqueles(as) que buscam aprender idiomas o fazem com o intuito de acessar oportunidades. Em contextos multilíngues, tais perspectivas podem estar associadas ao nacionalismo linguístico, contribuindo para a manutenção de disparidades linguísticas e para a marginalização das línguas minoritárias. Por isso,

[...] segundo Pennycook (1994), em sua política de expansão da língua inglesa, o discurso do colonialismo propagou e ainda propaga esse idioma (na acepção de língua 'internacional') como sendo ideologicamente neutro e benéfico a todos que o aprendem. Assim, silencia-se o sentido de língua como categoria política e cultural, o que, aliás, é próprio de qualquer idioma vivo. Em vez disso, enfatiza-se o caráter instrumental da língua e a sua utilidade, como se ela fosse uma língua não-marcada ideologicamente e tão somente um instrumento útil. (Pennycook (1994) *apud* Grigoletto, 2003, p. 42).

Neste aspecto, o discurso colonialista promove a concepção de que o inglês, como língua "internacional", é desprovido do viés ideológico e benéfico para todos(as). Essa abordagem instrumental negligencia as dimensões políticas, históricas e culturais das línguas, fortalecendo hierarquias e relações de poder no âmbito linguístico. Logo, é essencial reconhecer que as línguas são sistemas complexos, permeados por significados e valores sociais, a fim de se evitar a reprodução dessas desigualdades.

Outrossim, desde muito jovem, eu também me encantava com os filmes indianos, que demonstravam a habilidade de falar inglês sem comprometer suas características linguísticas distintivas. Ao assistir a filmes de *Bollywood*, ficava maravilhada com a forma como eles(as) incorporavam o idioma inglês, mesclando-o com expressões próprias de suas línguas.

Assim, eles(as) produziam versões indianas de filmes icônicos, adaptando-os para a cultura nativa de maneira vibrante e dançante. Com isso, eu tinha a impressão de que eles(as) se orgulhavam de sua identidade, amavam seu país de origem e não carregavam a ideia de que precisavam falar como um “americano” ou um “britânico”. Para mim, naquele momento, ser indiano(a) parecia ser motivo de orgulho, o que contrasta significativamente com a realidade brasileira. Nesse sentido, conforme destacado por Grigoletto (2003)

[...] o fato de sermos uma nação que se fundou a partir de um processo de colonização nos faz constituídos por vários discursos [...] que têm relação com o discurso colonial. É uma mescla das diferentes perspectivas do discurso colonial que nos constitui na questão da nossa identidade e da nossa relação com o estrangeiro (p. 40).

A colonização e a presença da escravidão no país contribuíram para a formação de uma identidade que tende a exaltar os(as) estrangeiros(as) e depreciar a própria cultura nacional. Como resultado, é comum que os(as) brasileiros(as) se sintam inferiorizados(as) ao interagir com estrangeiros(as) ou em contextos linguísticos em que se faz preciso o uso de outra língua, ansiando por utilizar o idioma como falantes nativos(as) e corrigindo todas as características linguísticas nacionais.

Nesse sentido, Calligaris (1997) afirma que “essa insuficiência faria dos(as) brasileiros(as) um povo nostálgico do pai e em busca de uma filiação legítima” (p. 46), refletindo sobre a busca por uma identidade e um sentimento de pertencimento que são afetados pelas relações históricas e de poder estabelecidas durante o processo de colonização do Brasil.

Além disso, Pennycock (2001) discute sobre o *world Englishes*. Para isso, ele emprega o termo “inglês” no plural, pois não existe uma maneira correta ou superior de falar o idioma. Diversas comunidades ao redor do globo utilizam-se da língua inglesa e, por meio dela, constroem sentidos, comunicam-se. Por sua vez, a

translinguagem, como proposto por García e Li Wei (2014), concebe como “uma abordagem translíngue no bilinguismo amplia o conjunto de práticas semióticas dos indivíduos transformando-as em recursos dinâmicos e flexíveis que podem se adaptar a diversas situações sociolinguísticas, tanto globais quanto locais” (p. 18 – tradução da autora).

Em outras palavras, a translinguagem é uma abordagem que permite ao sujeito transitar entre diversas línguas e formas de expressão. Essa capacidade linguística e cultural flexível não apenas enriquece as modalidades de comunicação, mas ainda questiona as concepções convencionais de bilinguismo, ressaltando a fluidez e a adaptabilidade das práticas linguísticas na era globalizada. Por isso, Canagarajah (2013) discute que

[...] as pessoas estão trabalhando de maneira colaborativa para construir significados para recursos semióticos que estão incorporando de diversas línguas e sistemas de símbolos. Estão co-construindo significados por meio de estratégias de negociação recíproca e adaptativa em suas interações. Além disso, não dependem exclusivamente das palavras para obter o significado, mas alinham características do ambiente, como objetos, corpos, cenários e participantes, para atribuir significado às palavras (p. 33).

Canagarajah (2013) destaca que os modelos fixos e as concepções de competência gramatical estática não são capazes de lidar com a complexidade e com a fluidez das interações linguísticas e culturais contemporâneas. A globalização pós-moderna exige, pois, uma abordagem mais flexível e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural como norma.

Portanto, Canagarajah (2013) informa que é necessário abandonar os modelos que tentam controlar as línguas e suas práticas, bem como adotar uma perspectiva que aceite a imprevisibilidade e a diversidade como elementos fundamentais das interações linguísticas. Isso implica reconhecer que a globalização pós-moderna não se enquadra nas concepções

monolíngues e homogêneas do passado, mas sim na valorização das múltiplas formas de expressão e na promoção do diálogo intercultural.

Considerações finais

Com base no que foi exposto neste estudo, destaco que, após cursar o mestrado acadêmico, dediquei-me à pesquisa sobre a translanguagem. Percebi que integrar idiomas e utilizar todos os recursos semióticos disponíveis para a criação de significados é algo natural para o ser humano, como evidenciado na seção 3 deste texto, na qual uma criança relata que “*Eu fico headache quando minha sister buááá*”.

Essa experiência contribuiu para que eu me tornasse mais aberta às práticas translíngue, o que me forneceu compreensões mais profundas do uso linguístico por parte de estudantes, e fortaleceu a minha confiança. Assim, quando me deparei novamente com a pergunta: “*Do you speak American or British English?*” com convicção respondi: “*I speak the Brazilian English. I am Brazilian*”. Ou seja, **eu falo o inglês brasileiro. Eu sou brasileira.**

Para ilustrar, o meu uso do idioma adicional, em algumas ocasiões, incorporo traços do português na língua inglesa. Por exemplo, na região onde resido, é comum substituímos o som /t/ pelo fonema /tʃ/. Um exemplo disso é a palavra *tia*, que em outras regiões é pronunciada como /tia/, enquanto na minha região dizemos /tʃia/. No inglês, palavras como *Youtube* /'ju:.tu:b/ pronuncio como /'ju:.tʃu:b/. Além disso, o *to* /tu:/ é muitas vezes pronunciado por mim como /tʃu:/, entre outras variações.

Portanto, é essencial que nos fortaleçamos enquanto cultura e como indivíduos(as), reivindicando nosso espaço e nossa maneira de nos expressarmos por meio das línguas. Não devemos sentir vergonha de ter características brasileiras em nossas falas, tampouco tentar suprimi-las ou eliminá-las, mas sim abraçar nossa identidade cultural ao falar inglês. Não precisamos imitar os

britânicos ou os “americanos”, mas sim nos expressarmos como brasileiros(as).

Por conseguinte, é essencial adotar a translíngua enquanto professores(as) de inglês, pois a língua não pertence exclusivamente aos países que a possuem como idioma materno. Se eu uso a língua inglesa por dois turnos do meu dia lecionando em uma escola bilíngue, ela também é minha! Como brasileira, inevitavelmente deixarei minhas marcas na utilização desse idioma. Por isso, sempre que me perguntarem qual inglês falo, minha resposta será sempre: “*I speak the Brazilian English*”, isto é: “*eu falo o inglês brasileiro*”.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153–186.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, p. 301–325, 2015.

BOLZAN, D. B. Os desafios da Educação Bilíngue de Escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória (RELEM)**, [S. l.], v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3498>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CALLIGARIS, C. A psicanálise e o sujeito colonial. In: SOUSA, E. L. A. de (org.). **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 11–23. 1999.

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. 5. ed. São Paulo: Escuta. 1997.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. 1. ed. Routledge: Simultaneously published in the USA and Canada, 2013.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: New York Oxford University Press, 2003.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography, step by step** (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p.1-34, 2015.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective** Hoboken: John Wiley & Sons, 2009.

GARCIA, O.; LI WEI. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCIA, O.; LIN, A. M.Y. *Translanguaging in Bilingual Education*. Springer International Publishing Switzerland. In: GARCIA, O.; LIN, A. M.Y ; MAIO, Stephen (eds.). **Bilingual and Multilingual Education**, Encyclopedia of Language and Education. Londres: Springer Nature, 2016.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 41, n. 1, p. 173–194, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639360>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. H. (org.) *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

PENNYCOCK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

RABBIDGE, M. **Translanguaging in EFL contexts: a call for change**. Abingdon: Routledge, 2019.

Encarando a censura com “fogos de artifício”: o relato de experiência de um professor de inglês

Douglas Freitas dos Santos

Introdução

Este capítulo tem por objetivo divulgar o trabalho de um professor de inglês com sua turma de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola localizada em um bairro periférico da capital do Espírito Santo, Vitória. Tal trabalho envolve não apenas a canção “*Firework*” da cantora estadunidense Katy Perry, mas também o seu videoclipe.

Neste relato, conto a motivação para o trabalho, os princípios que levaram-me à elaboração e o desenvolvimento em sala com a unidade didática utilizada, as reflexões desenvolvidas após o trabalho e um episódio de censura por parte da gestão pedagógica, que implicou a não realização da primeira atividade planejada originalmente.

Com esses objetivos em mente, o capítulo é dividido da seguinte forma: após esta introdução, contextualizo o(a) leitor(a) de como a motivação para o trabalho surgiu; em seguida, trato dos princípios teóricos que guiaram a elaboração da unidade didática. Logo depois, trato do episódio de censura, sendo seguido pelo trabalho em sala de aula que, evidentemente, foi influenciado também pela censura e, finalmente, continuo as reflexões nas considerações finais, apresentando suas implicações no trabalho em sala de aula.

Considerando a era sombria em que o conservadorismo parece a norma, faço eco nas reflexões tecidas por Duboc e Ferraz (2018) em *Ler-nos lendo: o lugar dos letramentos críticos na educação linguística*

contemporânea. No estudo, os autores indagam o lugar da criticidade em um cenário como o nosso, onde professores são constantemente julgados por proporem, em suas salas de aula, uma educação crítica.

Neste sentido, além de contribuir para o campo da Linguística Aplicada, propondo reflexões alinhadas à Educação Linguística, este estudo também pode ajudar professores que passam por percalços semelhantes em seus ofícios. Logo, o trabalho pode ser visto também como resistência frente a esse cenário de denúncias infundadas contra educadores que tentam fazer de suas aulas um espaço crítico disruptivo de práticas opressoras.

Contextualização

Sendo 2023 o primeiro ano pós-pandemia, a gestão da Rede Municipal de Vitória decretou algumas mudanças no funcionamento das unidades de ensino do município. Dentre essas mudanças, estava a obrigatoriedade da realização do planejamento feito por professores presencialmente na unidade escolar, como acontecia antes da pandemia. Dividindo o dia, horário e espaço de planejamento com as professoras de Língua Portuguesa e Educação Física, desenvolvi, com essas profissionais, um laço afetivo.

Em um desses dias de planejamento em conjunto, a professora de Educação Física me convidou a participar de um projeto com ela. Tratava-se de uma apresentação para o Festival de Linguagens – um evento envolvendo as escolas municipais de Vitória voltado para a área de Linguagens (Artes, Educação Física, Inglês e Português), em que os estudantes se envolveriam e participariam de ações cuja base estava nessas disciplinas. A proposta da professora era que trabalhássemos, cada um em seu campo, a canção “*Firework*”, da cantora estadunidense Katy Perry.

Lançada em 2010, a canção ficou marcada como um grande sucesso de Perry em todo o mundo, tendo alcançado o pódio de canção mais tocada em países como Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia e, evidentemente, Brasil. Em um tempo em que as pautas

“bullying”, “auto aceitação”, “amor próprio” e “(in)tolerância” estavam em alta evidência por meio de obras como “Born This Way”, de Lady Gaga, “Fuckin’ Perfect”, de P!nk, “Who Says?”, de Selena Gomez, e “Who’s Laughing Now?”, de Jessie J, “Firework” é uma das (se não a maior) canções que se eternizaram na cultura pop por impactar positivamente a autoestima e felicidade de seus ouvintes.

Talvez pelos motivos listados, eu já havia trabalhado com a canção anteriormente em um curso livre de idiomas. Considerando a realidade dos meus estudantes e comparando-a com a experiência que eu tive (nas séries iniciais eu teria uma aula de 55 minutos por semana *versus* 3 horas no curso livre), aceitei a proposta, ainda que tenha ficado receoso pela realidade em que estávamos, principalmente no quesito tempo. Isso porque, apesar de ter três meses antes da apresentação, o tempo de 55 minutos por semana não é o ideal para fazer com que crianças de 3º ano nessa realidade cantem com a maestria que eu almejaria. Compartilhei com a professora o meu receio e, juntos, decidimos encarar o desafio, entendendo que, caso chegasse perto do dia da apresentação e não gostássemos do resultado, não submeteríamos as crianças à experiência.

Considerando essas questões, elaborei uma unidade didática que pudesse guiar o nosso trabalho frente ao objetivo geral de fazer com que as crianças apresentassem, com maestria e conforto, a canção. Assim, sob os princípios do Ensino de Línguas para Fins Específicos (que eu já havia trabalhado em programa institucional e posteriormente em aulas particulares), a elaboração de material didático se deu para que possibilitasse às crianças a) se familiarizarem com a canção, sua musicalidade e letra; b) estudarem as expressões presentes na letra da canção que eu considerasse palavras-chave, fazendo com que os estudantes compreendessem e produzissem significados delas e c) se apropriassem da canção como um todo, interpretando sua letra, mensagem e vídeoclípe e expressando seus sentimentos a partir da obra.

Tudo isso, na minha cabeça de professor e elaborador de material didático, seria suficiente para que eles se preparassem

para a apresentação. Dessa forma, apresento, no tópico a seguir, a unidade didática em si.

A Unidade Didática

A primeira versão da unidade didática contava com um cabeçalho com palavras em inglês (com exceção da palavra “turno”, que, na minha concepção, é difícil fazer crianças entenderem sem dar a tradução direta em língua materna por não ter um cognato em português) para os estudantes preencherem com suas informações pessoais (*NAME, GROUP, DATE*). Logo depois, os educandos assistiriam ao videoclipe da canção e, posteriormente, compartilhariam os sentimentos que genuinamente brotassem no interior dos estudantes a partir da obra audiovisual. Para isso, deixei algumas perguntas que iniciariam a discussão, como a) o que sentiu ao assistir ao vídeo; b) o que se passava no vídeo; c) se havia gostado do vídeo e d) se havia gostado da canção.

Meus objetivos, nessa primeira atividade, concentravam-se em fazer com que as crianças se familiarizassem com a canção e compartilhassem as suas visões sem julgamento de estarem “certos” ou “errados”. Para mim, esse primeiro momento seria importante para que os estudantes se sentissem à vontade na construção de sentido desenvolvido por eles, deixando a impressão de que independentemente do sentimento compartilhado por eles, ele seria apropriado.

Em seguida, selecionei expressões presentes na letra da canção que a) são difíceis de pronunciar, b) repetem demais ao longo da canção e/ou c) são necessárias para entender a letra da canção. Nesse levantamento, selecionei as seguintes expressões: “buried”, “colors”, “doors”, “firework”, “heart”, “house of cards”, “hurricane”, “light”, “lightning bolt”, “moon”, “paper thin”, “plastic bag”, “rainbow”, “road”, “shine”, “spark”, “sky” e “wind”.

A atividade seguinte, dessa forma, trazia todos esses termos abaixo de uma imagem retirada do Google Imagens que

representasse o termo em questão. Logo depois, eles teriam que desenhar, em um campo em branco e acima de cada termo, uma representação visual que, na mente deles, traduzia o termo.

Apesar de ter lido o estudo *Teaching English to Young Learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year old* apenas meses depois da elaboração e do trabalho com a unidade didática, os princípios lá listados já pautavam essa parte da atividade. No estudo supracitado, Tomlinson (2015), o autor, argumenta que alguns critérios essenciais para a elaboração de material didático para crianças no ensino de línguas envolvem atividades que permitam a exposição à língua em uso, engajamento cognitivo e atenção à forma voltada ao sentido. Dessa forma, na atividade de apresentação de vocabulário, eu priorizei a presença da língua-alvo, qual seja, nessa parte, eu almejei oportunizar momentos de *input* em língua inglesa para que os estudantes pudessem praticá-la.

Quanto ao engajamento cognitivo, os alunos teriam de se esforçar mentalmente para primeiro entender a relação entre imagem e signo linguístico e logo depois produzir uma outra relação visual para os signos linguísticos estudados. Assim, em vez de dar para eles as traduções diretas dos termos em inglês para o português, ou fazer com que eles vissem as imagens e logo depois dissessem suas traduções interlingual para o português, a atividade se propunha a fazer com que eles vissem as expressões e, com base no que viram, representassem o que entenderam. A atividade, desta feita, contava com a tradução intersemiótica que, segundo Jakobson (2007), é uma forma de interpretação entre signos não apenas linguísticos, mas de outros modos também, como a representação visual. Nesse sentido, a tradução intersemiótica é muito bem-vinda ao contexto de uma turma de 3º ano, dado que eles estão em processo de alfabetização, e os desenhos são mais habituais nessa fase.

Também me vali do Letramento Visual que, conforme resgatado por Cotrim e Ferraz (2014), mas exposto originalmente por Ferraz (2013):

[...] é uma das áreas que propõem uma educação crítica por meio das imagens. Muitos teóricos, tais como Mirzoeff (2002), Mizan (2004, 2011), Manovich (2001), Morin (2005), Gaskell (1992) e Joly (2002), entre outros, afirmam que a importância dos estudos visuais está no fato de que as imagens são não meras representações da realidade social (visão linear onde a imagem x significa y), mas sim que eles constroem significados e, como tal, desempenham um papel crucial em todas as esferas sociais, incluindo os contextos educativos (Ferraz, 2013, p. 9 *apud* Cotrim; Ferraz, 2014, p. 60–61).

Em um mundo imagético tal como o nosso, em que símbolos como os presentes em semáforo, aplicativos e placas dominam o nosso dia a dia e, por consequência, a nossa forma de enxergar o mundo, é essencial promover a prática de Letramento Visual com os nossos alunos. Esse desenvolvimento com os nossos estudantes certamente fará com que eles produzam criticamente sentidos, problematizando e discutindo aqueles já estabelecidos historicamente e que, por vezes, necessitam revisitações.

Dando sequência à unidade, a quarta atividade trazia, em duas tabelas adjacentes uma à outra, a letra da canção em inglês com algumas lacunas e, do outro lado, a letra da canção em tradução ao português. As lacunas na parte em inglês eram das expressões por mim selecionadas, supracitadas e postas em evidência no material didático (na segunda atividade). Com base na tradução exposta em português, as crianças teriam que completar as lacunas da versão em inglês.

Antes, contudo, previ que, durante a aula, iria primeiro declamar a letra da canção em português, perguntar o que se passava na cabeça deles e então deixá-los fazer a atividade. Nesse sentido, finalizei o material didático com as seguintes perguntas: a) Quais sentimentos despertam em você ao ouvir a letra da canção? b) Qual a mensagem, na sua opinião, da canção?

Neste ponto, respaldo-me em Currie (2005) quando a autora diz que

Quando o professor estimula os alunos a compartilhar os múltiplos significados do texto através da troca de ideias, ele estaria investindo na construção de uma comunidade onde os alunos aprenderão a reconhecer e a respeitar as diferenças. (p. 138)

Portanto, precisa haver um investimento permanente por parte do professor em garantir espaços para construir esse tipo de comunidade na sua sala de aula onde todos os membros investem numa aprendizagem mútua. (p. 139)

Dito de outra forma, é importante oportunizarmos momentos em que estudantes compartilhem suas visões e sentimentos, não podendo jamais serem confundidos como depósitos em que o professor fala e eles passivamente aceitam (Freire, 1987). Muito pelo contrário: as crianças têm muita coisa a dizer e a ensinar e merecem ser ouvidas com respeito. Nesse sentido, recorro a Malta e Merlo (2022), quando defendem que “ao olharmos para nossas crianças como co-protagonistas em sala de aula, possibilitamos que sua voz seja ouvida e legitimada” (p. 180). Daí a necessidade de momentos em que os estudantes expõem suas visões e aprendem a respeitar o conhecimento de mundo do outro.

Registrado o relato da elaboração da unidade didática, é importante ressaltar a minha formação em um programa institucional, em que foi me possibilitada a perspectiva de que nós professores também podemos criar nosso próprio material – não apenas usufruir de materiais existentes. Muitas das minhas crenças na elaboração da referida unidade, embora não associadas formalmente a estudiosos do tema na época da elaboração, tiveram suas raízes na minha participação no programa institucional, que promovia o desenvolvimento de material didático para aquele contexto específico. Desta feita, uma parte do resultado da formação fornecida pelo programa pode ser vista na elaboração da unidade didática supracitada.

Uma semana depois de submeter a unidade didática para aprovação da gestão pedagógica (pois a unidade escolar tinha a

política de nós professores primeiro enviarmos para o *e-mail* deles para que analisassem o material e o enviassem para impressão, chegando à nossa mão depois), encontro a gestora no corredor. Com um sorriso e um abraço afável, pede para eu passar na sala dela quando eu pudesse para falar sobre o material – uma ação até então inédita, uma vez que geralmente os materiais enviados por mim tinham o aval da gestão e prontamente materializam-se impressos e entregues a mim.

O “diálogo”

Naquela sala minúscula que mal cabia nós dois, pareceu-me que ela estava *preparando o terreno*, com sorrisos e gestos afáveis para além do normal. Disse-me que queria conversar sobre a unidade didática que propus, ressaltando que, conforme eu havia sinalizado no campo do *e-mail* sobre a sua aprovação para posterior impressão e trabalho em sala de aula com o material didático, pensou que seria de bom tom termos a conversa para alinharmos algumas questões.

Eu não estava preparado para isso – de fato, por questão de respeito, eu sempre deixo escrito no *e-mail* solicitando cópias para a gestão pedagógica que “caso aprovado, eu preciso de x cópias”. Foi o caso da unidade didática. Talvez o fato de eu sempre ter seriedade para com o meu trabalho, ter consciência das unidades didáticas que proponho e nunca ter tido embates com a gestão pedagógica quanto às minhas propostas levaram-me a pensar que aquele seria mais um trabalho comum.

Contudo, a referida gestão disse que, desde que abrisse o arquivo, passou o final de semana pensando e refletindo se a proposta era ou não apropriada para o nosso contexto. Disse que, por mais que respeitasse a “escolha das pessoas”, não achava apropriado passar um videoclipe daquele para crianças de 3º ano. Tampouco considerava próprio de uma turma de 3º ano entrar em contato com “pessoas peladas”. Disse também que a violência explícita poderia ser danosa às crianças. A partir de seus

comentários, comecei a ficar incomodado com o caminho que aquela conversa estava se enveredando, pois entendi que a forma como ela via o videoclipe era extremamente reducionista e preconceituosa, o que ficou evidente quando ela pôs o videoclipe para mostrar o que eram “pessoas peladas”, “escolha das pessoas”, “violência explícita” e outros.

Em sua primeira análise, a pedagoga achou que as crianças não entenderiam o conceito e as mensagens propostas pela canção e seu videoclipe, apontando para a “mulher mostrando a explosão saindo de seu peito”. Nesse ponto, eu argumentei que as crianças muitas vezes são lidas como incapazes e são subestimadas quanto às suas inteligências e maturidades, de forma que nem mesmo eu, adulto, seria capaz de dizer as mensagens que a canção, a letra e o videoclipe trazem. Entretanto, não era eu o estudante ali. Considerando os objetivos listados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para crianças no ensino fundamental, destaco o respeito para com o outro e o posicionamento “contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (p. 8) para apontar que a unidade didática, diferentemente do exposto pela gestão pedagógica, era apropriada para o contexto.

Nesse cenário, anoro-me em Galvão e Zanotelli (2022):

Possibilitar às crianças a liberdade de se expressar em sala de aula é importante, já que elas carregam consigo uma bagagem própria, de experiências e vivências que são construídas com suas famílias e comunidades. Permitir que a criança apresente o seu contexto é possibilitar que ela faça parte de sua educação linguística. A criança deixa de ser coadjuvante para se tornar uma das principais peças no seu processo de ensino-aprendizagem. Rocha (2007, p. 286) argumenta que “as crianças aprendem melhor quando elas são responsáveis pelo seu trabalho, ou seja, quando elas têm a oportunidade de experienciar por elas próprias”. (p. 206)

Em outras palavras, as crianças devem ser protagonistas no processo educacional, e ter a sensibilidade de escutar o que elas têm

a dizer é um caminho para que esse protagonismo ocorra. Assim, não subestimar as crianças pelo que elas têm a dizer sobre determinada obra audiovisual é o primeiro passo para respeitar suas perspectivas e sagacidades.

Quanto a pessoas peladas, a profissional apontou uma cena que, no conjunto da obra e sob a minha ótica, apresenta uma jovem gorda que, aceitando o seu corpo diferente e não padronizado (isto é, magro), decide se jogar na piscina com outros jovens. Importante ressaltar que a jovem em questão em momento algum fica sem roupa – ela, assim como os outros jovens, está de biquíni, o que, para mim, simboliza justamente a autoaceitação e abre caminhos para movimentos de *body positive* (principalmente quando gordos aceitam seus corpos), ou positividade corporal, em português.

Outro tópico levantado pela gestão era a violência explícita. Eu concordo que há determinados materiais que são inapropriados para as crianças por serem violentos e conterem um teor nocivo que afeta o seu psicológico, podendo causar traumas irreversíveis. Contudo, os *frames* expostos mostram um grupo de bandidos contra um rapaz. Sem faca, arma, estilete e/ou qualquer outra ferramenta que é comumente associada e utilizada em prol da violência, o único tipo de violência é pressionar a vítima na parede, que responde com mágicas e fogos de artifícios saindo de seu corpo, deixando em choque o trio de bandidos. Já por “escolha das pessoas”, a profissional se referia à cena de dois homens se beijando enquanto fogos de artifício em seu auge os acompanham.

Sexualidade é um tema extremamente sensível para mim, como professor homossexual – embora eu não omita a minha orientação sexual quando ela é perguntada para mim, eu nunca levei para a sala de aula qualquer material que fosse guiado pelo tema. Os movimentos como Escola sem Partido, as ações extremamente violentas por políticos e pessoas que nunca estudaram a Educação mas que vigiam e tentam oprimir professores que tentam educar quanto ao tema de respeito às diversidades, o conservadorismo com o qual o prefeito atual é conhecido e a associação comumente feita entre a figura do

professor masculino com pedófilos me fizeram nunca tratar do tema em aula quando eu fosse a pessoa responsável a levar a discussão para a sala.

Esse argumento trazido pela pedagoga me fez recuar quanto à ideia original de passar o videoclipe em sala. Eu não estava com medo das consequências de prestar satisfação na Secretaria de Educação do Município, por exemplo, nem da perseguição que políticos e pessoas conservadoras poderiam fazer comigo. O que me preocupava, na verdade, era a associação que isso traria ao meu nome e imagem. Eu não queria ser lido como educador vítima de censura e violência simbólica – se é que isso poderia estar no grau de símbolo. Dessa forma, tudo pesou para que eu sugerisse então a remoção do videoclipe – eu iria passar, sim, a canção, e os estudantes iriam expor aquilo que eles sentiam ao escutá-la; eles iriam discutir suas hipóteses para com as mensagens atribuídas na canção.

Diante da minha surpresa e falta de preparação para a conversa, eu não me envolvi em uma discussão mais quente com a gestão pedagógica. Entendi o ponto que ela levantou quanto ao “evitar dor de cabeça”, sobretudo no contexto em que estamos de caça às bruxas de uma gestão que busca apontar nossos erros; contudo, me levantei já com a sensação de “se não agora, quando vamos poder trazer os diferentes tipos de diversidade em sala de aula?”.

Nesse quesito, quando comparada com a diversidade sexual, a pauta de diversidade racial é muito mais avançada: dias e trabalhos são dedicados para a história dos povos indígenas e africanos, ainda que pontualmente no calendário letivo. Ferreira (2014a) cita, ainda, diversos feitos conquistados pelo movimento negro, tais como a) a Lei Federal nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em contextos públicos e privados; b) a consideração no Programa Nacional do Livro Didático quanto à não veiculação de preconceitos raciais e c) a existência de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros espalhados em universidades públicas e privadas almejando a produção científica e/ou educacional de diversos temas voltados aos estudos afro-brasileiros.

Não que avanços também não sejam vistos em temáticas voltadas ao gênero e à sexualidade, mas é necessário que novas perspectivas e as já existentes sejam levadas até mesmo na formação de professores, para que esses saibam como lidar quando o assunto emergir em suas salas. A diversidade sexual, nesse sentido, embora seja tratada como um tabu na escola, é um tema muito falado na sociedade – o que inclui a própria escola. Se, na minha época, era difícil falar de orientação sexual, hoje os estudantes estão muito mais abertos que antes. Contam, felizmente sem vergonha, sobre o que sentem e como sentem, em uma eloquência e conhecimento que eu gostaria de ter tido na idade que têm. Logo, ainda que não levemos para a sala de aula o tema, ele pode emergir naturalmente e cabe ao professor posicionar-se frente à temática.

Conversando com algumas colegas, notei que eu não havia sido o único a ter problemas com a gestão pedagógica nesse sentido de censura. A professora de Educação Física me chamou no canto e, com o rosto banhado em frustração, disse que “não haviam gostado da nossa atividade”, o que me fez relatar o que se passou comigo. Ela disse que nem mesmo a canção fora aprovada, no que eu a informei de que, na minha reunião, o que acordamos foi de que eu não iria passar o vídeo, mas que a canção continuaria, acendendo uma luz de rebeldia na minha parceira e firmando assim o início do nosso projeto.

Com uma outra colega professora de Artes, que tomou conhecimento do caso por meio de uma outra parte da gestão pedagógica (que estava presente na conversa na reunião), eu soube que ela também se sentiu censurada pela mesma profissional que tratou do meu caso quando a professora de Artes submetera à aprovação um projeto que envolvia o congo, uma dança típica com raízes africanas que ocorre, dentre outros lugares, no estado. Essa mesma colega me disse que a profissional em questão se alinhava abertamente com políticas de pautas conservadoras, o que me fez entender instantaneamente os seus motivos para problematizar fortemente atividades que se aproximassem da quebra do *status*

quo, da interrupção da manutenção da tradição que não é esperada ou acolhida por práticas e olhares conservadores.

Ao pegar, de suas mãos, a impressão dos arquivos, a gestão pedagógica me surpreende mais uma vez, pedindo, de forma travessa, discricção para o que ela tinha feito: imprimiu, no seu próprio computador de gestão pedagógica, as primeiras páginas do arquivo. A discricção solicitada era por conta do tratamento especial: a impressão continha figuras de forma colorida, preservando a qualidade e importância da cor na leitura das imagens – algo que auxilia imensamente na educação linguística, mas que, no dia a dia da escola, só nos são entregues cópias em preto e branco.

Vejo, portanto, que, assim como a folha colorida a mim entregue sorrateiramente com um tratamento privilegiado que não a todos os outros professores lhes é entregue, a prática pedagógica tampouco é preto e branca. Dito de outra forma, a inclinação política conservadora da profissional não a impediu de auxiliar um projeto guiado por novas práticas e visões progressistas, pois, bem como a vida, o ambiente educacional e seus participantes são complexos.

E, com essa complexidade que só uma sala de aula democrática repleta de seres humanos pensantes é emaranhada, demos início ao desenvolvimento da unidade didática com a reprodução da canção.

O trabalho em execução

Depois de transportar, para o quadro, o cabeçalho e elicitando dos estudantes a resposta para cada campo em inglês (*name, group e date*) e colar a primeira folha já dobrada nos cadernos dos estudantes, reproduzi a canção, pedindo para que, ao escutá-la, eles pudessem me falar posteriormente o que sentiram. Logo no início da atividade, percebi uma agitação em decorrência da obra, o que foi comprovada pela exposição, por parte dos estudantes, de seus sentimentos ao escutarem a canção.

Ao fim da canção, perguntei primeiramente quem já a tinha escutado antes, e, para a minha surpresa, metade da turma havia sinalizado o conhecimento e a experiência de escutar a obra que fora lançada quando eles, de 8 anos, sequer haviam nascido. Depois, perguntei o que eles sentiram ao ouvir a canção. Enquanto a grande maioria indicou felicidade, tendo inclusive uma aluna relatando a sua “grande, grande alegria” ao ouvir a canção, houve uma parcela bem menor que não gostou do trabalho de Katy Perry, por ser barulhenta e causar dor de cabeça, na visão desse grupo de estudantes.

A minha estratégia para atuar nas brechas (Duboc, 2012) foi anotar no quadro o título e intérprete da obra e falar que eles poderiam procurar a letra, a canção e o videoclipe na internet. Mas, pela agitação, não poderiam esperar até chegar em casa para ouvir a obra novamente: um grande número de crianças me pediu para tocá-la novamente, o que eu fiz, instruindo-os que, desta vez, enquanto a canção fosse tocada, eles poderiam se expressar da forma que quisessem, desde que não ofendessem os colegas.

No final dessa segunda reprodução, descubro, pela expressão corporal e verbal da aluna que havia demonstrado “muita, muita alegria” ao escutar e experienciar a canção na primeira reprodução, que quebraram a única regra que havia estabelecido – enquanto essa aluna exalava alegria jogando a cabeça de um lado para o outro, rodando em sua cadeira e balançando as mãos, ela me relatou que os outros riram de suas expressões. Chamo a atenção da turma, que me garante que estava rindo de uma outra coisa, o que não suavizou a chateação da aluna que fez a denúncia.

Na aula seguinte, entrego já dobradas as duas folhas seguintes da unidade didática, que tratam das palavras que se destacam da letra, isto é, as expressões que mais aparecem ou são chave para compreender uma possível mensagem da canção. Projetei, na televisão da própria sala de aula, a unidade didática, concentrando-me na sequência de atividades propostas, isto é, o 2º exercício da unidade didática.

Trazendo cada palavra destacada por mim e uma imagem que melhor representasse, visualmente, cada léxico, minha instrução foi para que eles me escutassem em silêncio e, enquanto eu falasse cada signo, que eles acompanhassem, por meio da atividade impressa em suas mãos, a imagem e a palavra em sequência. Almejei, nesse momento, a familiarização dos estudantes em relação a palavras, seus sonidos, representações imagéticas e escritas gráfico-visuais. Depois da tentativa de familiarização com o signo linguístico, investimos na repetição oral das palavras, em uma nítida reprodução de *oral drill*, técnica antiga e vista muitas vezes como mecânica, mas que sobrevive nas várias salas de língua espalhadas pelo mundo.

Pude observar posteriormente que, por mais que seja classificado por vezes como parte de um ensino tradicional, a técnica de *oral drills* ainda tem sua qualidade. Desenvolvi essa perspectiva quando perguntava a alguns estudantes (em níveis mais avançados em processo de alfabetização) como falava determinada palavra em inglês, e esses sabiam, às vezes de uma aula para outra, reproduzir a pronúncia que eu lhes havia ensinado.

Na sequência, li com eles as instruções da atividade seguinte, que consistia em fazê-los representar, da forma que desejassem, as palavras trabalhadas. Conforme explicado na elaboração da unidade didático, o objetivo da atividade consistia não no uso, por ora, da língua materna, mas da utilização de outro tipo de linguagem para representar o que entenderam, por meio de seus desenhos, do léxico em foco. Na minha percepção, evitar o uso da língua materna nesse tipo de atividade faz com que seus cérebros trabalhem em uma tarefa que lhes exige concentração e perspicácia. Isso porque, ao investir em uma linguagem com a qual eles estão familiarizados, incentivando-os a exercer a criatividade para propor imagens para além daquelas fixas que eu propus no exercício anterior ao apresentar as expressões, leva-os a um processo de produção de sentido. O que recebo, contudo, é uma tentativa de representação visual idêntica às imagens que eu

apresentei anteriormente, o que, na correção individual, me faz perguntar a eles o significado de suas “produções”, para saber se de fato sabiam o que significa a palavra e se tal resposta se coaduna com o desenho feito.

O exercício posterior consistia na identificação da palavra em inglês quando comparada à letra em português ao lado da original, em inglês. Antes de dar essas instruções e deixar os estudantes fazerem o exercício, preparei-os lendo e projetando, na televisão, toda a letra em português. Depois de declamar a letra com toda a minha expertise artística, segui as orientações de Currie (2005). Em outros termos, perguntei, de forma ampla, para que me trouxessem suas percepções sem grandes interferências de minha parte, quais eram as percepções diante do que eu havia acabado de declamar.

Nota-se que o professor precisa utilizar perguntas abertas com a finalidade de incentivar e problematizar a discussão. Quando utilizamos perguntas que exigem a resposta ‘Sim’ ou ‘Não’, ou quando existe apenas uma resposta ‘certa’ na cabeça do professor, não haverá uma discussão verdadeira na sala de aula, onde os participantes são estimulados a expressarem suas opiniões enquanto ouvem as opiniões dos colegas. (p. 137)

Nessa pergunta, o silêncio dominou a sala, até que uma aluna corajosa – a que havia sentido “muita, muita, muita alegria” – me disse que não havia entendido nada. Então, no improviso, eu voltei à letra e li cada verso, cutucando-os para que me dissessem o que pensavam sobre o significado conotativo das palavras-chave.

Assim, no final do primeiro verso, para a minha surpresa e com palavras diferentes das que eu vou usar aqui, eles me disseram que o saco plástico sobrevoando era uma metáfora para um vazio sem importância e/ou peso relevante, voando sem rumo ou significância. Tais percepções me surpreenderam por se tratar de uma metáfora que exige maturidade e perspicácia para ser entendida, algo que, com a minha visão colonial, eu não esperava que crianças de 8 anos seriam capazes de observar.

Surpreendendo-me nas demais exposições de percepções dos estudantes, a atividade seguiu comigo declamando e dando ênfase pontualmente em cada verso, instigando a participação na produção de sentido em grupo. Assim, acompanho Currie (2005) quando a autora diz que

[...] é essencial que o professor assuma de fato seu papel de ‘facilitador’. Ele não deve emitir as suas opiniões, mas deve ajudar os alunos a investigar, de forma mais aprofundada, as ideias próprias que estão começando a se formar. As perguntas do professor deveriam ser do tipo: *Por quê você pensa assim? De onde você tirou essa impressão? Qual seria uma explicação para essas opiniões contraditórias?* Dessa forma, o professor convidaria o aluno a analisar suas impressões iniciais, ouvindo ideias diferenciadas propostas pelos colegas num processo de investigação minuciosa do significado do texto. (p. 137, grifos da autora)

Dessa forma, é essencial que o(a) professor(a) invista nas percepções de seus alunos, instigando-os e motivando-os a defenderem seus pontos com argumentos que, com nossas percepções de adultos, podem passar despercebidos, mas que produzem sentidos potentes.

Também me encontro nas palavras de Ferraz *et al.* (2019):

Nesse processo, tão importante quanto discutir e problematizar nossos próprios usos da língua e o posicionamento que escolhemos quando a usamos, é lembrar que, sem ouvir o outro (o discente), deparamo-nos com “verdades incompletas”. Daí a importância em também darmos voz ativa (e ouvidos) aos estudantes em meio às experiências de ensino-aprendizagem que acontecem nesse “palco”, em vias de mão dupla. (p. 265)

Dessa feita, quando chegamos à conclusão de que a canção pregava o amor pelo próximo e em nós mesmos, além de esperança, tolerância, a autoestima, o respeito pelo próximo e a si próprio, instruí-os, enfim, à atividade principal. Sabendo do

desafio de realizar uma atividade bilíngue que exigia o conhecimento não apenas em uma língua adicional, mas também na própria língua materna, uma vez que as crianças da turma se encontram oficialmente em processo de alfabetização, lancei mão de estratégias diversas nessa parte. Primeiro eu expus a atividade no quadro e, sempre questionando e retirando deles as respostas, como um grupo único, fizemos a primeira estrofe na tentativa de fazê-los entender, na prática, o que lhes era exigido.

Nesse momento, deixei-os mais livres para que pudessem fomentar suas autonomias. Contudo, depois de reclamações de estudantes que ainda não haviam consolidado a alfabetização, coloquei os mais avançados com os menos proficientes na esperança de que aqueles pudessem ajudar estes e, nesse processo, praticassem ainda mais suas habilidades linguísticas e interpessoais.

Nesse cenário, defendo o exposto por Barela, Pontes e Raimundo (2022), quando as autoras dizem que

em aulas de línguas, frequentemente utilizamos músicas em atividades de compreensão oral, gramática, vocabulário ou até mesmo em momentos de descontração. Dentro da proposta dos multiletramentos, uma música pode gerar uma atividade que vai muito além do ensino da língua pela língua. (Barela; Pontes; Raimundo, 2022, p. 191)

Ou seja, para além de um ensino estrutural, a proposta dos multiletramentos possibilita trabalhos mais exploratórios com a música. E é nesse quesito que a Educação Linguística faz sentido para mim, pois, não apenas preocupada com o ensino de gramática, ela faz com que nosso papel como professores seja educar para o mundo no mundo, ou seja, tratar de temas caros para a sociedade:

Acredito que uma educação linguística vai além do que simplesmente ensinar gramática e vocabulário. Educação linguística é ensinar como um todo, é ensinar a ser, como ser individual, mas também como ser coletivo, que vive em comunidade e se relaciona

com as pessoas ao seu redor. Acredito ainda que o material didático usado no contexto da Educação Infantil pode contribuir fortemente para uma educação linguística em inglês com crianças, onde elas são os sujeitos de seu próprio aprendizado (Zanotelli, 2023, p. 15).

Contudo, ainda com a estratégia interpessoal, muitos estudantes continuavam com dificuldade, de modo que ultrapassamos o tempo estipulado originalmente. Em termos práticos, contudo, esse acréscimo de tempo não gerou problemas, uma vez que eu havia adiantado o trabalho quando eu assumia a turma toda vez que algum professor se ausentava no horário que eu tinha disponível para substituições.

Como um único grupo, corrigimos o exercício, comigo lendo a letra em inglês e elicitando deles a resposta que faltava. E, quando finalmente iríamos aproveitar toda a aprendizagem adquirida a partir do trabalho da unidade, ensaiando finalmente a letra, agora que os estudantes estavam mais que familiarizados com a canção, eu tive que passar por um afastamento que durou 30 dias devido a problemas de saúde.

Quando voltei às atividades, a data da apresentação já estava próxima de acontecer e, considerando os 30 dias sem aulas de inglês, a professora de Educação Física e eu concordamos que seria melhor eles apenas apresentarem a dança considerando a parte corporal. Apesar de o objetivo original envolvendo a área de Língua Inglesa não chegar a acontecer, o projeto trouxe muitas reflexões e satisfações, as quais compartilho na próxima seção.

Considerações finais

Desenvolver o projeto permitiu que eu repensasse a disciplina de Língua Inglesa na escola pública. Muito se diz (e é rebatido) sobre a aula de inglês não funcionar no ensino regular (Cunha, 2018; Ferraz *et al.*, 2019). Eu mesmo duvidei quanto ao êxito do projeto sabendo que teria apenas uma aula oficial de 55 minutos por semana na turma. Contudo, tive a sorte de ter meus horários

disponíveis para substituição caírem justamente quando algum professor da turma faltava, o que me permitia, nesses momentos, trabalhar com os estudantes a unidade didática, fazendo com que eles ficassem em contato com a língua inglesa e, assim, desenvolverem a proficiência. Nesse sentido, foi possível perceber um desenvolvimento significativo da proficiência deles.

Também tive a sorte de, em um desses dias de substituição, acompanhar uma professora de música que, não sendo graduada, teve de dar aula sob a minha presença na turma. Na sua primeira aula, a professora propôs uma dinâmica para conhecer a turma. Por isso, ela perguntou o nome e a música favorita deles. Senti-me alegre e orgulhoso de, após falarem o nome para a professora, a maioria apresentar “*Firework*” como sua canção preferida. Sinto que o meu dever foi cumprido, pelo menos para fazer com que a obra fosse a primeira que lembrassem como marcante a ponto de ser, naquele momento, a sua canção favorita.

Mas nem tudo foi positivo. Lembro-me de, após discutir com eles a mensagem da obra e assim chegar aos temas “amor”, “tolerância” e “respeito”, ter de acalmar os ânimos das crianças quando uma briga se instaurou em sala de aula. Uma aluna acusou determinado aluno de implicância e, quando a conversa foi levada para a sala no intuito de serem mais generosos entre si, a turma me devolve que a aluna (que estava presente), é arrogante e grosseira com toda a turma. Mesmo com a minha insistência para que eles vivessem a letra da canção em suas vidas da mesma forma como haviam me dito que a letra pedia, as implicâncias continuaram.

Por fim, mas não menos importante, é necessário relembrar o episódio de censura e dizer que, caso queiramos uma educação linguística daquelas que desafiam o *status quo*, deveremos resistir ou, no mínimo, atuar nas beiradas para permitir que nossos estudantes não fiquem alheios ao que o mundo espera deles. A educação linguística, portanto, “deve ser de princípio dialógico, focalizando o contexto local e reconhecendo os sujeitos participantes como produtores de conhecimento” (Kawachi-Furlan *et al.*, 2019, p. 277). Também me alinho com Biondo (2020, p. 15), quando a autora diz

que “é fundamental que sigamos na resistência e na busca por configurar nossa história em outras bases, para escrever outras narrativas sobre a educação e sobre nossas línguas”.

Aproveito para justificar uma vez mais o trabalho ao me encontrar nas palavras de Zanotelli (2023) quando a autora defende a

[...] necessidade de pesquisas relacionadas à elaboração e seleção de material didáticos voltados à educação linguística em inglês com crianças, assim como a formação inicial de professores que desejam trabalhar nesse contexto, especialmente no estado do Espírito Santo onde já encontramos diversas escolas que oferecem o ensino de inglês para crianças, tanto em contextos privado quanto público (Zanotelli, 2023, p. 23).

Para além de pesquisas voltadas para o campo da educação linguística e suas muitas possibilidades, é necessário que esses temas também se espalhem para além das universidades, chegando e produzindo novas perspectivas nas salas de aula de educação básica, como aconteceu no relato apresentado. Cito, como exemplo, a minha formação no programa institucional que possibilitou não apenas a elaboração da unidade didática aqui estudada, mas todos os materiais da educação básica na qual já atuei. É essencial que nossos professores saibam as possibilidades e os limites dos materiais didáticos e o papel que esses eles têm frente a esses materiais. Material didático, contudo, não é o único tema que deve ser investido na formação de professores.

Em um país com a dimensão geográfica, étnica e cultural como o Brasil, temas como diversidades deveriam fazer parte do desenvolvimento formativo de professores, que certamente encontrarão, em suas salas, estudantes das mais diversas realidades que querem se sentir representados e considerados (Ferreira, 2014b). Além da representatividade, é urgente sabermos, enquanto educadores, as lutas na quais devemos nos empenhar e em quais podemos atuar pelas brechas (Duboc, 2012). Espero, dessa forma, que o trabalho tenha contribuído, de alguma maneira, com

os temas aos quais ele se propõe, como a reflexão do que fazer frente a um episódio de censura e o papel da educação linguística diante de ondas neoconservadoras.

Referências

- BARELA, J. A. S.; PONTES, V. F.; RAIMUNDO, C. M.. Elaboração de atividades de aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos. In: FERNANDES, A. C.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C. M.; CRUZ, F. R. ; BARELA, J. A. S. ; MULIK, K. B. ; VON MÜHLEN, L.; LENHARO, R. I. ; PONTES, V. F. (org.). **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2022. p. 178–202.
- BIONDO, F. P. Apresentação. In: QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-15.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- COTRIM, A.; FERRAZ, D. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. **Polifonia**, [S. l.], v. 21, n. 29, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1929> . Acesso em: 19 mar. 2024.
- CUNHA, C. T. S. O mundo (im)perfeito dos livros didáticos de inglês. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 249–285.
- CURRIE, K. L. O processo de leitura na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Saberes Letras**, Vitória, v. 3, n. 1, p. 135–147, 2005.
- DUBOC, A. P. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de

Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. de M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5fBc6fcqNQxKkw53cM6THgn/?lang=en>. Acesso em: 15 maio 2024.

FADINI, K. A.; FERRAZ, D. M.; FERREIRA, D.; REZENDE, T. EELT – Education Through English Language Teaching: potencialidades e limitações. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. (org.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1. p. 255–268.

FERREIRA, A. J. Apresentação. In: FERREIRA, A. J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b. p. 13-20.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, Curitiba, v. 6, p. 236–263, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v. 1, p. 193–213.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S.; MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Educação crítica e ensino-aprendizagem de inglês

em práticas locais. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. (org.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 269–282.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MOZER, I. P. *Not by the book*: a experiência de desenvolver material em um curso de Inglês para Propósitos Específicos do Programa Idiomas sem Fronteiras. **A Cor das Letras**, v. 18, p. 145–162, 2018.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, a criança: conversas em sala de aula que (trans)formam. **Papéis**, v. 26, p. 165–184, 2022.

SILVA, M. G. O Escola Sem Partido como expressão do ideário militar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, p. 169–175, 2019.

TOMLINSON, B. Developing principled materials for young learners of English as a foreign language. In: BLAND, J. (org.). **Teaching English to Young Learners**: Critical issues in language teaching with 3–12-year-old. London: Bloomsbury, 2015. p. 279–293.

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

Um relato de experiência na graduação: Construindo sentidos sobre a deficiência

Luciana Ferrari
Francisco Herkenhoff
Fernanda Assef

Considerações iniciais

Com a chegada da extensão curricular nos cursos de licenciatura, os cursos de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo foram convocados a discutir a inserção de atividades de extensão em seus currículos. O curso de Letras-Inglês reformulou seu projeto político pedagógico (PPC) em 2019, e a maneira encontrada para contemplar a carga horária de extensão exigida foi distribuí-la ao longo das disciplinas obrigatórias e optativas do curso. Assim, 10% da carga horária das disciplinas seriam destinadas à extensão curricular.

No semestre de 2022/2, a disciplina optativa, intitulada *Tópicos em Linguística Aplicada Crítica*, foi ministrada por duas professoras do curso de Letras-Inglês da Ufes. Durante a primeira metade do semestre, a Profa. Claudia Kawachi responsabilizou-se pela disciplina. Com sua saída para licença capacitação, a Profa. Luciana Ferrari, recém-chegada de seu estágio pós-doutoral, continuou ministrando a disciplina. Dentre os vários temas tratados nas aulas, um deles ganhou destaque no que se refere à extensão curricular: os estudos críticos da deficiência, tema de estudo da então professora da disciplina.

Ao final do semestre, momento de decidirmos como poderíamos contribuir para a sociedade por meio de alguma atividade de extensão, a turma decidiu criar uma revista digital

onde os estudantes pudessem narrar suas experiências prévias com a deficiência. Pretendia-se, com isso, aproximar os estudos da deficiência dos estudos da linguística aplicada, expor narrativas sobre um tema ainda entendido como tabu na sociedade, problematizar os entendimentos/discursos que permeiam o termo deficiência e que, por vezes, violentam as pessoas com deficiência, naturalizar a deficiência, além de fazer com que pudessemos identificar, interrogar e interromper as colonialidades que envolvem a pessoa com deficiência na nossa localidade.

As narrativas têm sido amplamente usadas em pesquisas qualitativas nas ciências humanas e representam potencial significativo para explorarmos as ações e intenções humanas (Bruner, 1986). Por meio delas, revelamos as complexidades das nossas experiências humanas. Para Schaafsma e Vinz (2011), elas “frequentemente revelam aquilo que ficou sem ser dito, aquilo que não pode ser falado” (p. 1).

Esse artigo, portanto, tem o objetivo de (1) apresentar e problematizar o processo de construção da revista e (2) problematizar os entendimentos do termo deficiência presentes nas narrativas e em uma das entrevistas que compõem a revista digital intitulada *Reflexões, Relatos e Vivências sobre a Deficiência em Contextos Sociais e Educacionais*¹.

O processo: mas podemos escrever sobre a deficiência sem sermos pessoas com deficiência?

Durante o processo de realização da revista, a principal problematização que logo surgiu foi essa expressa no título dessa seção. Durante o semestre, lemos e discutimos bastante sobre decolonialidade, tema este que tem como premissa a desuniversalização do conhecimento, o trazer o corpo de volta e o marcar o não marcado (Menezes de Souza, 2019; Menezes de

¹ Disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/14SmsNSeIgVc-B-zaJJtEGsdUUDHYp7F/view?usp=sharing>

Souza; Duboc, 2021). Além disso, estávamos cientes da urgência por uma práxis decolonial radical (Ghaddar; Caswell, 2019), esta que, para ser radical, precisa partir da marginalidade, da vulnerabilidade, se quiséssemos nos aventurar pela decolonialidade. Diante disso, surgiram alguns questionamentos: ao escrevermos sobre nossas experiências com a deficiência, sem sermos pessoas com deficiência, estaríamos perpetuando a colonialidade? E o *nada sobre nós sem nós*, tão caro aos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo?

Esses questionamentos nos levaram a dois movimentos: (1) à inserção de entrevistas com pessoas com deficiência na revista digital, o que 'legitimaria' (será?) nosso lugar de fala e (2) à discussão mais aprofundada dos conceitos de lugar de fala e lócus de enunciação. É preciso abrir este tópico para retratar que a construção da revista, como costuma acontecer em tudo que se dá coletivamente, não ocorreu sem alguma negociação. Desde a consciência de que a colonialidade do saber ainda sustenta aqui e ali a vida acadêmica, mesmo que haja algumas valorosas exceções, passando pela compreensão da vocação transformadora da linguística aplicada crítica e dos estudos sobre a deficiência, não pareceu ao grupo haver divergências quanto a não se poder prescindir, em trabalho de extensão, da perspectiva dialógica de construção de conhecimento e da elaboração de um trabalho mais livre de um formato tradicional.

Entretanto, o fato de nenhum integrante do grupo ser uma pessoa com deficiência pareceu inicialmente uma objeção séria a que o grupo pudesse desenvolver um trabalho no campo de estudos da deficiência. Temos de fato legitimidade para a problematização da deficiência sem que ao menos uma pessoa com deficiência seja integrante da turma? Que dizer do *locus* de enunciação de cada um dos participantes? Qual é o nosso lugar de fala? Para chegar à definição do recorte – relatos dos participantes, todos pessoas sem deficiência, de suas vivências com a deficiência, com a inserção de entrevista(s) com pessoa(s) com deficiência -,

problematizou-se, pois, a própria legitimidade de pessoas sem deficiência para falar de deficiência.

Como típica negociação de sentidos, entendemos inicialmente a importância de elucidar o *locus* de enunciação, no que nos alinhamos a Menezes de Souza e Duboc (2021), para quem é preciso *marcar o não marcado*, explicitar que se trata de uma reflexão de pessoas sem deficiência, inseridas no contexto do Sul global, a fim de que cada reflexão possa ser entendida como única e local, com a pretensão de construção de saberes não hegemônicos e que entendem a vocação da linguística aplicada para a transformação da realidade.

Ao explicitar a perspectiva do trabalho, fala-se de si, não se entende, entretanto, a elucidação desse *locus* como um guia pessoal e detalhado do participante para a compreensão dos seus interesses, pois isso de nada garantiria que o lugar de fala de fato estaria preservado. Ao explicitar a perspectiva do trabalho, o que se busca é elucidar que o que se quer é a um só tempo desestabilizar hierarquias há muito consolidadas e trazer as vivências dos participantes (todas pessoas sem deficiência) que, sem os rigores da medida acadêmica, poderão servir como registro de novas e valiosas memórias sobre as pessoas com deficiência, seja para clarificar o capacitismo – numa palavra o preconceito contra a deficiência ou contra as pessoas com deficiência –, seja para reavivar lembranças e reviver afetos e saberes com elas produzidos ou compartilhados.

Acima escrevemos que a linguística aplicada possui vocação para a transformação da realidade. O intuito da assertiva é também reconhecer que este trabalho só encontra este lugar a partir do que se entende sobre o que cabe à linguística aplicada. Sobre a compreensão do campo de estudos da linguística aplicada, em sua relação com a transformação da realidade, entendemos com Pennycook (*apud* Tílio, 2020) que

Tornar a Linguística Aplicada mais politicamente responsável significa dizer que ela opera alinhada a um paradigma crítico,

sendo o conceito de crítico aqui adotado o de prática problematizadora. Nessa concepção, adotar uma postura crítica denota engajar-se com as diferenças, reconhecendo comprometimentos políticos e considerando e problematizando as relações de poder em jogo, que não são fixas e não podem jamais ser tomadas como dadas ou naturalizadas. Aderir ao paradigma de uma Linguística Aplicada transgressiva e indisciplinar implica o questionamento constante e incessante de categorias consideradas cotidianas pela Linguística Aplicada – língua(gem), comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, significado, letramento etc. – e de categorias de teoria social crítica – ideologia, poder, raça, gênero, sexualidade, classe, conhecimento, política, ética etc. (Pennycook, 2004 *apud* Tílio, 2020, p. 30).

Entende-se que todo conhecimento é produzido em uma situação sócio histórica, que o conhecimento não pode ser desvinculado de um *locus* de enunciação: as epistemes são situadas e materializadas a partir desse lugar, que constitui a perspectiva do saber. Acresce-se que não há saber universal, e que o modo em que é construído o saber também não é o único modo de saber. Por isso, podemos nos libertar, na partida, da busca de qualquer conhecimento universal e buscar o local. Marcar o não marcado, aqui assumido como verdadeira estratégia decolonial, é muito mais do que dizer-se pessoa sem deficiência: é marcar a situação do saber produzido ao passo em que se reconhece que o conhecimento é sempre incompletude e abertura.

As teorias sobre lugar de fala e *locus* de enunciação, tão caras à linguística e aos estudos decoloniais quanto relevantes no debate contemporâneo sobre diversidade e não exclusão, podem ter trazido algum auxílio na construção de sentido no grupo. Com Nascimento (2021), destacamos que não há oposição entre *locus* de enunciação e lugar de fala, que se trata de conceitos de filiações teóricas distintas.

De um lado, apontou-se que o conceito de lócus de enunciação alerta para a consciência crítica acerca da situação sócio-histórica

de todo e qualquer conhecimento². E de outro, refletiu-se em torno do conceito de lugar de fala³, da sustentação do direito de fala por parte dos minoritarizados, sem a necessidade de intérprete, e que alerta para que a pessoa com deficiência não pode ter obstado o seu direito de fala, de falar sem a mediação de outras pessoas sem deficiência.

Aponta-se aqui que, ao marcar o não marcado, tanto é viável quanto relevante que pessoas sem deficiência também reflitam e falem sobre a deficiência, evitando-se que a teoria sobre o lugar de fala, desvirtuada, pudesse servir de perigoso dispositivo hegemônico a desresponsabilizar e desobrigar aquele que não tem o “lugar de fala” de pessoa com deficiência do dever recíproco de ouvir seriamente e construir sentidos dialogicamente sobre o que envolve a deficiência, inclusive sobre o mundo de privilégios das pessoas sem deficiência. Assim é que uma compreensão apressada do conceito de lugar de fala poderia implicar um esvaziamento do próprio conteúdo do conceito de lugar de fala em sua natureza de direito de falar sem a necessidade de intérprete. Uma tal compreensão poderia até mesmo obstar a reflexão sobre os privilégios pelas pessoas sem deficiência decorrentes da construção social da deficiência e sobre o capacitismo.

² Grosfoguel (2009) entende *lócus de enunciação* como o “lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”. O autor apoia-se no pensamento das feministas chicanas e negras (Moraga e Anzaldúa, 1983; Collins, 1990) e de latino-americanos (Dussel, 1977; Mignolo, 2000) para sustentar que “ninguém escapa as hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais, e que sempre se fala “a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder”. Fazendo referência a Donna Haraway (1988) conclui que “conhecimentos são, sempre, situados” (Grosfoguel, 2009, p. 386).

³Nascimento (2021) aponta com Ribeiro (2017) que o conceito de lugar de fala vem sendo usado em sentido que abrange dois fenômenos interdependentes: a experiência vivida por mulheres negras e teorizadas por elas próprias, sem intérpretes; e a condição dessas mulheres como o outro do outro. O lugar de fala cumpre “um lugar de sotaque” que reúne as experiências vividas, reconhecidas nos estudos decoloniais como *lócus de enunciação*, e o direito de fazer-se representar sem a mediação de intérpretes (Nascimento, 2021, p. 58).

Por fim, também entendemos como relevante para os objetivos estabelecidos para o trabalho colher das pessoas sem deficiência seus relatos sobre vivências com pessoas com deficiência, até mesmo para que observemos se, a partir das perspectivas dos participantes, as vidas de pessoas com deficiência estão de fato tão distantes assim das vidas de pessoas sem deficiência, ou se esse distanciamento não é mais um sortilégio do olhar hegemônico sobre o real. Neste ponto, postula-se que é precisamente através do registro das reflexões com a deficiência que novos mundos e saberes podem ser acessados, no que nos alinhamos a Ghaddar e Caswell (2019). A iniciativa da coleta de relatos por pessoas sem deficiência, aquilatada com as compreensões sobre lugar de fala e *locus* de enunciação, pode ser de valor especialmente para entender não somente o capacitismo, mas também a circulação de saberes e afetos envolvidos nas relações entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência.

De fato, melhor explicitando, é por considerar de grande valor o registro das vivências também das pessoas sem deficiência *com a deficiência* que este trabalho apostou na coleta de relatos de pessoas sem deficiência como perspectiva de interesse para a extensão acadêmica. Para desvendar o ainda nebuloso mundo do capacitismo - que não raro à guisa de proteção ou sob o mote do desenvolvimento de habilidades termina por hierarquizar -; para colher o que as pessoas sem deficiência se recordam de ter vivenciado ou testemunhado; ou mesmo para entender os saberes que pessoas com deficiência tenham com elas compartilhado, é preciso que paremos para refletir e registrar as interações, os contatos entre esses *mundos outros*.

A proposta de estudo das vivências de pessoas sem deficiência *com a deficiência* se apresentou a nós como um campo profícuo e apto a desinvisibilizar esse mundo tão vasto, variado, e tão rico, quanto silenciado, da interação com a deficiência. E especialmente quando o que se busca é refletir sobre esses mundos outros em interação, é preciso, de um lado, que o lugar de fala da pessoa sem deficiência que se propõe a refletir contra-hegemonicamente não

implique suprimir o direito de fala sem intérprete da pessoa com deficiência, e de outro lado, não sirva a desresponsabilizar a pessoa sem deficiência de pensar o privilégio, o capacitismo, os modos de vida e saberes, e as práticas transformadoras que retirem impedimentos atitudinais e promovam a não exclusão.

Assim, o que nos quer parecer inicialmente é que, para a sustentação do lugar de fala daquele que é pessoa sem deficiência, deve este passar pela compreensão do lugar de fala da pessoa com deficiência, para assumir/compreender previamente que ela/ele, pessoa com deficiência, não precisa da pessoa sem deficiência para ser seu intérprete, para se expressar, trazer suas vivências e seus saberes ao diálogo. Disso decorre que não é na qualidade de intérprete da pessoa com deficiência que a pessoa sem deficiência pode reivindicar seu lugar de fala: a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência, ao se engajarem seriamente no diálogo, precisam mutuamente uma da outra como interlocutores em posição dialógica (sem hierarquia).

O lugar de fala da pessoa com deficiência enquanto direito (direito de se expressar sem ser representado por pessoas sem deficiência, sem ter um intérprete), para ser real/efetivo, tem como pressuposto lógico, no interlocutor sem deficiência, o dever ético de escuta, uma vez que não há direito de fala sem dever de escuta real e efetiva. O dever de escuta para ser real, por sua vez, pressupõe a consideração de que o outro (aqui a pessoa com deficiência) possui saberes sobre a sua existência (e deficiência) e sobre o mundo em geral, que não podem jamais ser invisibilizados ou de qualquer modo hierarquizados, pois são saberes outros tão legítimos quanto necessários para a construção do conhecimento sobre a sua experiência, sobre deficiência ou mesmo sobre o mundo em geral.

Sem o dever de escuta do interlocutor, quer-nos parecer que o lugar de fala ficaria vazio: o dever de escuta da pessoa sem deficiência implica sempre, de outro lado, que ela não pode desconsiderar que ela não tem o saber da pessoa com deficiência, pois isso implicaria hierarquização e esvaziamento do diálogo. E no que se refere à deficiência, ela tem o saber, também importante

ao diálogo e noutro plano, de pessoa sem deficiência em seu convívio com a deficiência.

Num segundo plano, uma compreensão coerente do conceito de lugar de fala da pessoa com deficiência também não poderá jamais ser reivindicado para desobrigar aquele que, pessoa sem deficiência, não tem o lugar de fala de pessoa com deficiência. E enfim, elucidado o *locus* de pessoas sem deficiência seriamente engajadas no diálogo entre sujeitos, com a perspectiva de construção de saberes não universais que não podem prescindir dos modos de ser e fazer das pessoas com deficiência, é possível defender a grande relevância das suas vivências *com a deficiência*.

Sendo a questão da deficiência uma questão humana, entende-se como uma questão de todos: ninguém está desobrigado de participar sob a alegação de não ter lugar de fala, pois todos têm seu lugar de fala a partir da elucidação de seus *loci*. Os relatos que perspectivamos que iriam compor a revista poderiam servir à compreensão de como construímos historicamente os privilégios e como sustentamos no plano das ideias as hierarquias e a invisibilização através das inúmeras faces do capacitismo, por exemplo. Os relatos também poderiam, quem sabe, servir à reflexão de como construímos perspectivas novas sobre a não exclusão e sobre como compartilhamos afetos e sobre como fazemos circular saberes invisibilizados. Resta observar, através da reflexão sobre o lugar de fala, uma espécie de advertência de que a ninguém é dado, sem cair em contradição performativa, arvorar-se em saber mais sobre o outro do que ele mesmo: ao contrário, defende-se aqui que é justamente na consideração do saber *com* a deficiência que o lugar de fala da pessoa sem deficiência é investido da mais plena legitimidade.

Na próxima seção, trataremos de apontar e problematizar os entendimentos de deficiência presentes nas narrativas. Em seguida, teremos o processo de construção de sentidos de uma das estudantes em relação à deficiência ao entrevistar uma pessoa com deficiência.

Os sentidos que fazemos do termo deficiência

Nas linhas que seguem, apresentaremos trechos das narrativas presentes na revista e discorreremos sobre os entendimentos/discursos/sentidos que fazemos do termo deficiência a partir das nossas leituras. A revista é composta por 12 relatos de experiência narrados pelos estudantes que cursaram a disciplina. Dentre eles temos lembranças de infância que remetem à presença de pessoas com deficiência em diversos espaços: a vizinhança, a praia... há relatos de convívio próximo e distante com pessoas com deficiência, outros discorrem sobre a presença da pessoa com deficiência na família, alguns discorrem sobre as marcas causadas pela única vez que viram uma pessoa com deficiência, entre outros.

Relato 1

Meu relato conta a vivência com meu primo de segundo grau, sete anos mais novo que eu, que foi diagnosticado como autista ainda no ensino fundamental. Ele sempre foi uma criança muito hiperativa e com dificuldades de comunicação, e isso prejudicava a convivência dele com outras crianças, levando-o a se queixar sobre não ter amigos para brincar.

...

Hoje, por intermédio de leituras e discussões sobre a deficiência, consigo ver que as ditas "limitações" estão em nós, e não nas pessoas com deficiência. Somos nós, automeados "típicos" que temos dificuldades de incluir, ter empatia e aprender com a diferença.

Nesse primeiro relato, a estudante relata a experiência de seu primo, autista, na escola durante o ensino fundamental. Ela discorre sobre as dificuldades que a escola tinha em entender a diferença que seu primo trazia nos modos de ser e aprender de uma criança autista. A escola, por sua vez, não conseguia romper com o modelo médico da deficiência (Dirth; Adams, 2019; Ferrari, 2023), aquele que encara a deficiência como doença, como um desvio à norma padrão, que coloca o problema da deficiência nos corpos. Ao fim do relato, a estudante descreve seu processo de ruptura com

uma visão patologizante da deficiência, abrindo-se para o seu modelo social, ou seja, ela começa a entender que a deficiência está na sociedade que, por sua vez, apresenta dificuldades em se reinventar para proporcionar acessibilidade às pessoas com deficiência. Lembramos aqui que nossa sociedade fora construída tendo como modelo o homem típico: branco, europeu, hétero, cristão, sem deficiência. Os modos de ser e saber dos grupos minoritarizados foram excluídos durante o processo de colonização do sul global, legitimando os conhecimentos do colonizador apenas. A escola perpetua essa lógica, legitimando as epistemologias tradicionais em seus currículos (Oliveira, 2017), essas que têm como premissa a existência de uma verdade absoluta, a homogeneidade de ser e saber entre os seres humanos e a fragmentação do conhecimento. Essas epistemologias, por sua vez, acabam silenciando outros modos de saber e existir, o das pessoas com deficiência inclusive.

Relato 2

Mais tarde, também descobri que mais nova ela perdeu todos os dentes, porque foi ao dentista sozinha por estar com dor e voltou sem os dentes. Ao ser questionado, o dentista disse que seria mais fácil cuidar dela sem os dentes, visto que ela “não tinha condições de cuidar deles”.

Esse pequeno trecho relata a força que o modelo médico da deficiência tem em nossa sociedade. Este modelo percebe a pessoa com deficiência como um corpo a ser consertado, desprovido de inteligência, saberes, desejos... Esse trecho denuncia o capacitismo presente em nossa sociedade a partir do momento em que o profissional pressupõe incompetência, ou seja, por ser pessoa com deficiência, o cuidar de si próprio não se faz possível. Aqui podemos questionar e contribuir para a desnaturalização do conceito de capacidade e mesmo desconstruir a ideia de que as pessoas sem deficiência são capazes e eficientes o tempo todo. Um corpo é significado: mesmo um corpo entendido como forte e

perfeito, também terá suas limitações. Além disso, essa pressuposição está imbuída da ideia neoliberal de cuidado e independência. Nessa perspectiva, o ser cuidado pelo outro é algo deprimente, pois o que se almeja, o que traz dignidade ao ser humano é a independência. Ora, essa visão esquece que o ser humano é um ser coletivo, como já dizia Arendt (2007), e que todos dependemos uns dos outros de formas diversas. Além disso, a deficiência nos ensina outros modos de viver, modos outros que expandem as nossas perspectivas de mundo, que nos abrem possibilidades criativas de se viver no mundo (Dirth; Adams, 2019).

Relato 3

Tinha uma aparência austera, era muito respeitada, tinha certa autoridade sobre a família. Eu, na verdade, não sei quando entendi que ela era uma pessoa com deficiência. Nunca cheguei a conversar sobre isso. A partir das conversas do grupo, comecei a perguntar pra minha mãe, de 85 anos.

Nessa narrativa, o estudante traz lembranças de vivências repletas de afeto da convivência com sua tia, pessoa com deficiência, de cuja deficiência não se falava muito na família. Chama à atenção o fato de ele mesmo não se dar conta de quando percebeu a deficiência de sua tia, o que nos faz pensar na normalização da deficiência por aqueles que com ela convivem. Para o estudante, a deficiência de sua tia ou, melhor dizendo, aquele modo outro de ser de sua tia era apenas isso, um modo outro de se viver, e não uma limitação ou uma condição repleta de estereótipos que a diminuam. Essa normalização da deficiência alinha-se ao pensamento de Dirth e Adams (2019) quando dizem que para a descolonização dos discursos que envolvem o termo deficiência, precisamos adotar algumas estratégias decoloniais, uma delas sendo a normalização da deficiência. Normalizar a deficiência, para os autores, alinha-se à ideia de que a deficiência é socialmente construída e não uma condição biológica apenas. Normalizar a deficiência legitima esse modo de ser e existir no

mundo. Acreditamos que o autor dessa narrativa tenha exercido essa estratégia ao longo de seu convívio com sua tia.

Relato 4

[...] A menina era branca, tinha um cabelo preto e liso, amarrado num rabo de cavalo. Se eu não me engano, ela vestia uma regata azul. Não me recordo do que ela vestia na parte de baixo, só me lembro de ter visto sua perna mecânica e, desse momento em diante, meu passeio estava arruinado. Meu pai e minha mãe talvez não perceberam eu ter ficado mais engessado de uma hora para outra, mas eu simplesmente estava morrendo de medo de ver a menina outra vez. Ela não ficava muito à vista como os pais, mas acredito que ficava mais para o interior da cabana. Ela não ficava fora o tempo todo, mas eu já estava perturbado, independente dela estar ao meu redor ou não.

Esse relato traz o discurso do medo, medo do desconhecido, medo da pessoa com deficiência. Não podemos tratar esse assunto sem trazermos o processo de institucionalização da pessoa com deficiência. Esta, por meio do modelo médico que ainda vigora em nossa sociedade, teve suas subjetividades marginalizadas e patologizadas, o que culminou em sua institucionalização, já que o convívio em sociedade não era permitido, sendo submetidas a experimentos diversos com o objetivo de trazê-las ao mundo padrão. A associação da deficiência intelectual à loucura só reforçou esse sentimento de medo relatado pela estudante, que é perpetuado até os dias de hoje.

Relato 5

L é minha melhor amiga desde a quinta série. Nós crescemos juntas e aprendemos muito uma com a outra. L sempre teve seu jeito próprio, suas manias, suas obsessões, sempre teve um comportamento diferente. Nunca passou pela minha cabeça que isso poderia ser um transtorno. Eu encarava L apenas como uma pessoa com um comportamento diferente do meu. E era mais inteligente que a maioria também - incluindo eu. L tem uma memória muito boa para informações aleatórias, mas que sempre são úteis em algum momento. Realmente, L tinha seu jeito único, mas sua excentricidade também tinha uma

justificativa diferente: aos 20 anos ela descobriu que estava dentro do Espectro Autista. Desde o seu diagnóstico, muita coisa passou a fazer sentido, tanto para ela quanto para as pessoas que convivem com ela. É muito mais fácil entender e lidar com L entendendo seu comportamento e porque ele acontece. Desde o diagnóstico, percebo que L sabe lidar melhor com seus pontos fortes e fracos, sabe estabelecer limites para si mesma e para sua relação com os outros e, principalmente, não tenta forçar ser uma pessoa que não é. Seu diagnóstico, mesmo que tardio, foi fundamental para que ela compreendesse ela mesma e para que os outros tentassem lidar com ela da melhor forma possível.

Nesse relato de uma longa amizade entre uma pessoa sem deficiência e uma pessoa com deficiência, pareceu interessante o desconhecer, nos anos iniciais, da própria deficiência, que *nunca passou pela cabeça*: apresentam-se somente aspectos diferentes de personalidade e de identidade, que são retratados como particularidades através de termos vagos (jeito próprio, manias, obsessões, comportamento diferente), sugerindo para a normalização, como no relato 3, acima. Esse acervo de aspectos *sem um nome* parece transformar-se em *um* aspecto unificado na identidade da pessoa com deficiência através do diagnóstico, o que foi percebido pela estudante e comunidade como um alento, ainda para ela *tardio* (aos 20 anos). Não se nega que o acesso aos direitos que a pessoa com deficiência tem não dispensa que a abordagem da questão da deficiência se dê pelas vias das instituições, e que o acesso ao tratamento médico se dê pela abordagem médica. Aqui no relato, o que o modelo social da deficiência permite entrever com exemplaridade é o quanto o modelo médico da deficiência circula nas práticas sociais ressignificando o entendimento que se tem do outro e até mesmo de si próprio, instaurando uma nova identidade: a nomeação do antes não identificado, o nome, a palavra *autismo*, é ação que transforma a realidade e permite à amiga *não tentar forçar uma pessoa que não é*. A ideia de descontinuidade que estaria no diagnóstico talvez possa também exemplificar a força do que é hegemônico, que se impõe como discurso único sobre aquela pessoa.

Do relato de uma amizade que perpassa os anos da adolescência e juventude, merecem destaque os saberes trocados, os modos outros de ser e existir espelhados na “memória para informações aleatórias que sempre são úteis em algum momento”: um modo de construção de saberes, tal como a organização da memória de um jeito diferente, sem a qual essa amizade talvez não tivesse acontecido.

Estas foram algumas reflexões sobre as narrativas dos participantes sobre suas vivências com as pessoas com deficiência, ou mesmo a respeito da deficiência, que escolhemos retratar neste artigo. É apenas um recorte; diversos outros relatos de importância para a compreensão do que é o capacitismo, de como ele pode ser compreendido e interrompido, e também de afetos e saberes envolvidos e construídos nessas relações, que temos a pretensão de desinvisibilizar, podem ser lidos nos registros que seguem como um convite à reflexão.

Entrevistando uma pessoa com deficiência

Em decorrência do questionamento da turma em relação ao possível/suposto não lugar de fala de nós, pessoas sem deficiência, escrevermos narrativas sobre a deficiência, o grupo decidiu por ‘ao menos’ convidar pessoas com deficiência, aquelas que, sim, teriam lugar de fala para discorrer sobre suas vivências *na* deficiência. Mesmo tendo essa visão de lugar de fala superada, conforme explicitado na primeira parte deste artigo, decidiu-se por manter entrevistas a pessoas com deficiência com o intuito de escutar seus modos de ser, pensar e agir no mundo. Diante disso, Fernanda, uma das autoras desse texto, realizou uma entrevista com sua irmã, pessoa com deficiência. Torna-se necessário que tais questões sejam descritas, principalmente no âmbito fraternal das pessoas com deficiência, uma vez que, segundo Loureto e Moreno (2016), a grande maioria dos estudos se restringe à relação com a figura materna, sendo poucos os que focalizam os irmãos desses sujeitos.

Suas percepções sobre a deficiência a partir da narrativa de sua irmã e de suas vivências serão relatados nas linhas que seguem.

A transcrição de uma entrevista, mesmo que esta tenha sido gravada, nunca é tarefa fácil. Existe sempre o temor de perder certa quantidade de experiência contida em relação à deficiência, especialmente no contexto escolar e familiar. Juntamente, fica o cuidado de entrevistar alguém por quem você carrega um profundo afeto. É necessário equilibrar a objetividade com a empatia, garantindo que a voz do entrevistado seja dignamente representada. Essa abordagem fundamentou a condução da segunda entrevista que fez parte da publicação *Reflexões, Relatos e Vivências sobre a Deficiência em Contextos Sociais e Educacionais*. Nota-se que, nesse caso específico, a entrevistadora, uma irmã mais velha, professora de inglês, dialogou com sua irmã sete anos mais nova, atualmente matriculada no 2º ano do Ensino Médio. Ressalta-se que as reflexões contidas aqui partem de uma pessoa sem deficiência, e embora genuínas, não abrangem a vivência individual de pessoas com deficiência. Ainda assim, procuro escrever para contribuir com uma discussão que prevê uma compreensão mais ampla e inclusiva das questões refletidas nesse texto. No texto intitulado *Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista*, as autoras Machado, Londero e Pereira (2018) concentram-se em analisar a experiência de se reconhecer como família de uma criança com TEA, considerando suas dificuldades, mas também observando como as famílias se organizam para lidar com estas. Parte da literatura que se relaciona com os temas discutidos no texto destaca que as dificuldades enfrentadas frequentemente resultam em um fortalecimento do vínculo familiar, demonstrando a dedicação e a perseverança das famílias como uma fonte de força e superação. Foram observadas consequências nas relações familiares, com os participantes reconhecendo a união mais forte da família frente às dificuldades do dia a dia como um aspecto positivo. Por outro lado, eles identificaram que ao concentrarem toda a atenção na criança, acabaram se distanciando das interações sociais, o que é visto como

um aspecto negativo (Machado; Londero; Pereira, 2018). Os sentimentos descritos acima fazem parte das famílias que contribuíram com a construção da pesquisa citada e, também, desta que integra essa redação. Busco abordar este tema com a máxima sensibilidade, considerando que ele integra minha realidade há 14 anos, continuando a influenciar minha rotina diariamente.

A condução da entrevista com Clarissa (nome fictício), uma adolescente diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desde os três anos de idade, nos fornece uma visão parcial de suas experiências, desafios e estratégias de enfrentamento. A entrevista, realizada via vídeo chamada em 31 de janeiro de 2023, oferece relatos sobre sua vida cotidiana, sua percepção das dificuldades como uma pessoa com deficiência e seu relacionamento com o ambiente escolar, família, amigos e outras crianças com deficiência. Esse texto busca discutir brevemente a complexidade de lidar com o espectro autista, um desafio que muitas vezes transcende as barreiras do entendimento convencional.

Ao longo da conversa, surgem relatos que apontam para um percurso marcado por relações nem sempre harmoniosas, especialmente no contexto escolar e familiar. Aqui, pretende-se destacar a delicadeza necessária ao abordar experiências que, por vezes, mexem com o lado pessoal e profissional dos familiares que acompanharam como espectadores desde o diagnóstico até a fase atual de vida da entrevistada. Pessoalmente, não é uma tarefa simples ser irmã mais velha de alguém. Não que seja mais difícil ser irmã de uma criança com deficiência. Porém, existem receios, medos e preocupações que partem da primeira filha ao testemunhar a necessidade de suporte específico por parte da sua irmã mais nova. Loureto e Moreno (2016) mencionam algumas características possíveis dessa relação, tais como: sentimentos ambíguos, altruísmo, maturidade, conflitos devido às características da síndrome, companheirismo, dentre outros. Como qualquer outro vínculo humano, é uma ligação complexa com diversas nuances, que não somente atravessam os dois sujeitos

envolvidos, mas uma série de outras camadas sociais. Ademais, como aspectos negativos, os autores mencionam características clássicas do autismo e falta de tempo e dedicação por parte dos pais, que são exatamente dois pontos centrais na dinâmica descrita nestes parágrafos.

A dificuldade de expressar certas ponderações reflete a hesitação em abordar questões sensíveis relacionadas a vivências que não são minhas. A presença dessa cautela, por vezes não verbalizada, sugere uma consciência da necessidade de evitar a perpetuação de estigmas ou a transmissão de sentimentos que possam machucar de algum modo. Deixo⁴ também registrado o enorme desafio da superproteção disfarçada de cuidado. Muitas vezes, nós, a família, embora bem-intencionada, enfrenta dilemas ao equilibrar a promoção da independência e a negligência em relação a alguma necessidade ou obstáculo mais específico. Essa dualidade reflete a complexidade de proporcionar apoio adequado sem impor limitações não necessárias. Escrevo isso, pois foram inúmeras as vezes que ouvi que minha irmã *se escora no diagnóstico para não precisar fazer aquilo que ela não quer fazer*. Essa afirmação invalida completamente o conceito de neurodivergência, pois explicita a falta de compreensão externa acerca das limitações de qualquer pessoa com deficiência.

Ao longo dos anos, testemunhei o impacto da falta de compreensão no ambiente escolar, em que episódios de exclusão e incompreensão por parte de colegas e professores se tornaram recorrentes. Lutar contra a estigmatização e proporcionar um ambiente inclusivo é uma batalha constante, uma vez que a ignorância muitas vezes se manifesta de maneira persistente. Xavier (2016) afirma que a superação de simples barreiras atitudinais é fundamental para garantir a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade. De acordo com a autora, o grande desafio está em discursos e preconceitos

⁴ O uso da primeira pessoa está presente nesta parte para dar ênfase às percepções da entrevistadora.

amplamente presentes no ambiente escolar. Discutimos sobre as diferenças, porém falhamos em aceitar o diferente.

O relato sobre o ambiente escolar revelou um cenário pouco acolhedor, marcado por exclusão, falta de respeito e repressão a comportamentos típicos do espectro autista, como o *stimming*⁵. A escola atual muitas vezes está presa a concepções antigas de ensino, com estruturas padronizadas que podem excluir alunos que não se encaixam nos padrões desejados, independentemente de quais sejam estes (Pimentel, 2013; Xavier, 2016). A falta de preparo de alguns professores para lidar com alunos autistas foi apontada como uma lacuna, destacando a importância da flexibilidade e adaptação no ambiente educacional. Segundo Pimentel (2013), políticas em relação à temática incluem: “a necessidade de uma rede específica de apoio aos professores, a presença de monitores ou professores auxiliares, adaptações curriculares e medidas para facilitar a comunicação e o trabalho entre os profissionais envolvidos” (Pimentel, 2013, p. 9).

A demanda por maior garantia de direitos na escola, incluindo a permissão de *fidget toys*⁶, destaca a importância de estratégias para lidar com aquilo que pode (e deve) ser adaptado. As respostas fornecidas ao longo da entrevista deixam muito claro o destaque à individualidade e a complexidade de cada pessoa que está no espectro do autismo, ressaltando que o diagnóstico não limita suas potencialidades, paixões ou contribuições para a sociedade. Nem sempre é fácil, mas creio que as famílias lutam muito para promover uma cultura de aceitação e respeito.

Para mais, a preocupação com o futuro, especialmente na transição para a vida adulta, é um pensamento constante na nossa realidade como familiares. A sociedade nem sempre está pronta para acolher e integrar plenamente indivíduos neurodivergentes, e isso adiciona camadas adicionais de ansiedade ao já desafiador

⁵ Também conhecidos como estereotípias, trata-se de movimentos corporais repetitivos realizados em situações estressoras.

⁶ Trata-se de brinquedos usados para coibir ou minimizar situações estressoras.

papel de ser responsável de algum modo por uma pessoa com deficiência. Não no sentido de isso gerar um fardo, mas na intenção de garantir que ela não sofra. Diversas vezes, ouve-se a expressão *autista funcional* como maneira de suavizar um diagnóstico que para nós, sempre foi muito importante. Destaco aqui a relevância desse diagnóstico não como um rótulo imposto a qualquer pessoa com deficiência, mas sim como um direcionamento que nos permitiu buscar tratamentos que facilitaram significativamente o desenvolvimento da minha irmã e a ajudaram a lidar com angústias que antes não conseguíamos compreender. Ainda assim, existe uma dificuldade em lidar com simples frustrações, aversão a barulho, interações sociais com estranhos, seletividade alimentar extrema, rigidez comportamental e desafios na escola, que destacam a complexidade do Transtorno do Espectro Autista.

Por último, torna-se necessário mencionar o privilégio que tivemos em relação ao acesso aos mais diversos profissionais, como médicos, terapeutas, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos. É muito gratificante ver o empenho da equipe multidisciplinar e a evolução dela no dia a dia. Infelizmente, a realidade é que nem todos conseguem usufruir plenamente desse direito, enfrentando barreiras significativas no acesso aos tratamentos necessários. No cenário privado, do qual usufruímos, os tratamentos possuem um valor altíssimo e nem sempre os planos de saúde aceitam cobrir os custos, apesar de este não ter sido o caso. Já no cenário público, faltam centros de saúde acessíveis, profissionais capacitados e campanhas de sensibilização para assegurar que todos tenham a oportunidade de receber tratamento adequado, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Em meio a essas adversidades, registro aqui a satisfação que é ver uma pessoa com deficiência exercendo o direito de ser ela mesma e não precisando viver dentro de um molde repleto de normas que não a pertencem. Apesar dos desafios, são diversos ensinamentos diários sobre aceitação, empatia e perseverança. Em suma, ser irmã mais velha de uma pessoa neurodivergente é um constante aprendizado, repleto de barreiras internas e externas,

mas também de oportunidades de crescimento e compreensão. Enquanto buscamos criar um ambiente acolhedor e respeitoso, enfrentamos a realidade de uma sociedade que ainda tem muito a aprender sobre a riqueza que a diversidade pode oferecer.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo contribuir para a des(re)construção e a descolonização dos entendimentos que cercam o termo deficiência por meio da apresentação de uma revista digital elaborada por alunos do curso de Letras-Ingês da Ufes. As narrativas presentes na revista possibilitam reavivar a memória em nós, removendo o impedimento à visibilidade da pessoa com deficiência em nossas vivências. A partir de uma proposta em que nós participantes, pessoas sem deficiência, somos provocados a buscar em nós, em nossas experiências, a presença das pessoas com deficiência, buscamos não apenas visibilizar, mas também problematizar as nossas próprias noções de deficiência e de capacitismo, contribuindo, assim, para o processo de identificação, interrogação e interrupção (Menezes de Souza, 2019) das colonialidades que assolam as subjetividades com deficiência. A abordagem proposta como prática de extensão é também uma prática política e toma partido de uma proposta epistemológica, a fim de que a pessoa com deficiência possa viver como parte das nossas vivências, que nos constituem, sendo nós, pessoas com deficiência, ou não.

Referências

- ARENDRT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

DIRTH, T; ADAMS, G. A. 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. Disponível em: <https://jspp.psychopen.eu/index.php/jspp/article/view/5117>. Acesso em: 1 dez. 2023.

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. p. 68–87.

GHADDAR, J.; CASWELL, M. “To go beyond”: towards a decolonial archival praxis. **Archival Science**, v. 19, p. 71–85, 2019.

GROSGOUEL, 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**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 383–417.

LOURETO, G.; MORENO, S. As relações fraternas no contexto do autismo: um estudo descritivo. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 307–318, 2016.

MACHADO, M.; LONDERO, A.; PEREIRA, C. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335–350, 2018.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876–911, 2021.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58–68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 1 dez. 2023.

OLIVEIRA, L. F. **Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos - Inglês) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTEL, A. G. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação Humana) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHAAFSMA, D.; VINZ, R. **On narrative inquiry**. New York/London: Teachers College Press/Columbia University, 2011.

TÍLIO, R. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 17–36, 2020.

XAVIER, A. D. Inclusão da pessoa com deficiência: a grande barreira são as atitudes. **Anais II CINTEDI**. Campina Grande, Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22990>. Acesso em: 19 maio 2023.

Mas você nem parece: experiências de uma estudante autista na formação docenTE

Soraia Novaes Santos
Juliana Cristina Salvadori
Crizeide Miranda Freire

Nos entremeios da formação e da narrativa: Atipicidades na Universidade do Estado da Bahia em Jacobina (Campus IV)

O mundo como conhecemos está prestes a mudar. “Poderia acontecer aqui, no interior da Bahia?” “Quanto tempo ainda temos antes que aconteça?” perguntávamos a nós mesmos e uns para os outros, incorporando as reações de leitores da Margaret Atwood ao ler *The Handmaid’s Tale*¹ (WPSU, 2015). Mas não era sobre os direitos das mulheres que especulávamos. Dentro de uma *splinter*, retornando do Bairro Catuaba após declamarmos poesias debaixo das árvores, nós, estudantes e professores, especulávamos sobre os casos de coronavírus no Brasil e na Bahia. Agora, em 2023, temos as respostas: aconteceu e interrompeu os percursos de vida-formação de 29.658 pessoas na Bahia, das quais 110 residiam em Jacobina (Justen, 2023). Assim como a chegada de um estudante atípico na sala de aula comum pode trazer interrogações potentes para a atuação docente, a pandemia – a situação atípica – também mostrou esse potencial. Enquanto algumas apenas viam impossibilidades de atuar fora do contexto presencial tradicional, para aquelas que se permitiram interrogar e buscar saídas, também neste período atípico encontramos potências para experimentações

¹ Disponível em: https://youtu.be/D5Wj_JQ6NhY

e aproximações com outros modos de ensinar, aprender e interagir (Salvadori; Silva, 2022).

O que para muitos foi desconfortável por ser atípico, para mim², foi um alívio. O ensino remoto emergencial, ao qual precisamos aderir devido à pandemia, me livrou do trajeto diário de 61km, em um transporte pouco ventilado e com muitos estímulos – auditivos, olfativos, visuais, táteis – para chegar em sala de aula trinta minutos após o horário oficial de início de aula e me juntar a outros 19 estudantes. Considerando o ensino remoto, o gasto ainda poderia ser muito grande se fosse proposto que ficassemos das 13h30 às 17h em frente às telas, como no horário oficial. Mas não foi essa nossa experiência. A professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, juntamente com o colegiado do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, do qual sou discente, acolheu não só o Ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias digitais de comunicação como também criou estratégias de flexibilização inspiradas pelos princípios da Educação Online e pelos Itinerários Formativos do Ensino Médio estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Dado o período difícil, acompanhado do acréscimo das responsabilidades de cuidado para com idosos, crianças e outras pessoas com maior vulnerabilidade à Covid-19, a proposta do colegiado partia do princípio de livre-adesão, de forma que os estudantes que não pudessem participar, não fossem prejudicados no futuro e, também, permitindo que os discentes escolhessem participar dos módulos conforme seus interesses. Além disso, os módulos eram compreendidos de atividades síncronas e

² As reflexões presentes neste trabalho são resultado do esforço intelectual coletivo que acontece nas rodas do grupo de pesquisa, nos diários de bordo e comunicações orais dos estágios supervisionados. Nisso que chamamos de conversa estendida, as reflexões das professoras Crizeide Miranda Freire e Juliana Salvadori sobre os episódios que narro teceram-se às minhas impressões e reflexões, de forma que, neste trabalho, tornam-se uma só. Portanto, o texto está escrito em primeira pessoa, destacando uma voz-autora, porém reconhecendo o caráter coletivo das reflexões registradas.

assíncronas, prevendo tempo de estudo prévio e posterior, em atividades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros: podcasts, traduções, diários de bordo, entre outras.

Em 2021, atravessando incertezas pós-pandemia, o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), coordenado pela professora Juliana Salvadori, se apropriou das boas experiências em mediação tecnológica para ofertar o curso de extensão intitulado *Diálogos (In)Formativos GEEDICE: Formação De Professores, Inclusão Educacional e Acessibilidade*, do qual participei como ouvinte. Nesta formação, foi solicitado aos participantes a manutenção de um Diário de Leitura, no qual registraram suas narrativas, articulando suas experiências pessoais e profissionais com os textos-base indicados para os encontros formativos. Esse incentivo para a autorreflexão permitiu que eu me identificasse no Espectro enquanto estudava interseccionalidade e vulnerabilidade a partir do texto *Mulheres Neurodivergentes: conexões que enunciam vulnerabilidades e a luta por reconhecimento* (Ries; Lima, 2020).

Desde 2019, meu primeiro ano na universidade, fui atraída pelos eventos – fossem eles de ensino, pesquisa ou extensão – relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, principalmente no que diz respeito à educação de pessoas autistas, isto é, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este meu interesse surge devido à minha responsabilidade de mediar as tarefas escolares do meu irmão mais novo diagnosticado com TEA e às dificuldades que vínhamos enfrentando no processo de aprendizagem na escola e também em casa. Colhido pelo GEEDICE, o interesse motivou participação em ações de ensino, pesquisa e extensão nas quais conheci os direitos humanos, os direitos das pessoas com deficiência, inflamando uma indignação ao me deparar com a discrepância entre a extensa legislação brasileira que assegura os direitos de pessoas com deficiência – o que inclui pessoas autistas – e as práticas de ensino na sala comum.

Quando encontrei – ou fui encontrada por – esse texto, já estava passando por um processo de autoanálise, visto que o interesse em autismo como tema de pesquisa e estudo me fazia

acompanhar influenciadores voltados para essa temática. No entanto, muito mais perto de mim também havia relações que me impulsionaram a essa autoanálise: as histórias de uma amiga virtual – que eu nunca cheguei a conhecer pessoalmente –, e de um amigo-vizinho e colega de escola. Para minha surpresa, ambos foram diagnosticados no espectro tardiamente, me fazendo pensar como eu nunca havia percebido características do espectro neles, se eu estudava tanto sobre o assunto. Como poderia ser desconhecimento se eu estava tão imersa na temática? Especulei sobre o *masking*: *será que mascaravam tão bem que conseguiram me despistar?*. Mas, estudando Ries e Lima (2020), pude ter outra perspectiva.

Em sua pesquisa *Mulheres Neurodivergentes*, Ries e Lima (2020) analisam interações a partir das postagens da ativista autista Amanda Paschoal, no Facebook. Tanto o trabalho quanto as postagens realizadas pela ativista destacam e problematizam os vieses de gênero quando falamos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como acontece também com raça, cor e sexualidade:

A exclusão sistemática das mulheres para as pesquisas científicas em autismo, além dos critérios serem limitados e definidos pelas observações feitas em meninos, ou seja, **os critérios são excludentes** e reforçam observações próprias do autismo masculino, com amplas **dificuldades na identificação do autismo em mulheres**. Desta forma, retardam-se os diagnósticos em mulheres que acabam, por vezes, sendo diagnosticadas no final da adolescência ou ainda na fase adulta. [Paschoal] defende, enfim, que existe a necessidade de ampliar a **visibilidade do autismo feminino** e que, para isso, é preciso conscientizar e informar profissionais sobre o **autismo atípico**, divulgar os traços e pautas presentes em mulheres e incluí-las nas pesquisas para que os critérios sejam menos limitados (Ries; Lima, 2020, p. 20, **grifos meus**)

Assim, além de pensar no *masking*, percebi que embora eu estudasse bastante, o autismo que me é apresentado nos materiais que acesso – nas redes, nos periódicos, nas palestras de 2 de abril –

reforça uma história única e não-interseccional: da pessoa autista sendo sempre um homem, sem cor, sem sexualidade, desapegado e despreocupado com normas sociais. Se por um lado a difusão de informações sobre o autismo é um avanço para visibilidade e garantia dos direitos, essas informações, por vezes, são generalizantes, estereotipantes, não contemplando a diversidade do Espectro e seus outros atravessamentos – seja de cor, gênero, sexualidade, idade, deficiência ou neurodivergências coexistentes.

Em contraproposta a essa realidade, o movimento mundial da neurodiversidade – numa perspectiva de luta *nada sobre nós sem nós* – tem trazido à tona discursos e vivências de pessoas neurodivergentes, resgatando as subjetividades e nuances do Espectro e de cada indivíduo, atravessado por tantas outras diferenças. Freitas (2016) explicita que há pessoas e grupos que, ainda que sejam diagnosticadas, na ótica clínica, com um diferencial patológico, não se consideram doentes ou com deficiência. Eles negam o conceito de deficiência – seja ele biomédico ou biopsicossocial – em favor da diferença e diversidade, sustentando que sua diferença biológica determinou diferenças em outros campos, diferenças que afirmam uma identidade e cultura (ex: cultura surda). Este argumento ignora o gradiente da deficiência, estabelecendo uma lógica preto-ou-branca, na qual, para afirmar minha diferença e diversidade, eu preciso negar minha deficiência, fortalecendo o paradigma biomédico da deficiência como tragédia a qual não se quer estar associado.

Por isso, o presente relato propõe entremeios e sobreposições. A deficiência é uma expressão da diversidade e da diferença, assim, pessoas autistas são pessoas com deficiência (Brasil, 2012) ao mesmo tempo que são neurodivergentes, com cultura e identidades afirmadas pelas diferenças. Isto posto, o presente relato de experiência pretende narrar e refletir como o processo vida-formação no lugar de estudante autista vai sendo diarizado, refletido, partilhado no Grupo e se torna fundamento para práticas pedagógicas que interrogam os conceitos de língua, linguagem e comunicação, práticas que se tornam experimento de uma docência

atípica por meio dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado 2 e 3, com a proposta *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta* (Santos et al., 2022), ofertada no segundo semestre de 2022 para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem* (Salvadori et al., 2023), ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina. Para isso, o trabalho organiza-se pelos seguintes tópicos: *Nos entremeios da formação e da narrativa: Atipicidades na Universidade do Estado da Bahia em Jacobina (Campus IV)*, no qual narro como me descubro discente com TEA, desafios e acolhimentos durante o percurso; *Lê e escreve, lê e escreve, lê e escreve: Aprender a ser professora por meio da conversa estendida como formação e narração para uma docência atípica*, no qual narro e reflito sobre modos alternativos de conversar, articulando os conceitos Comunicação Aumentativa e Alternativa e Conversa Estendida (Salvadori, Silva, 2022); *Docência Atípica: Práticas em Estágio Curricular Supervisionado*, no qual destaco cenas das práticas em sala de aula e reflito as potencialidades de me experimentar professora em codocência.

Lê e escreve, lê e escreve, lê e escreve: Aprender a ser professora por meio da conversa estendida como formação e narração para uma docência atípica

Escritas e leituras me acompanham na formação pessoal e profissional. O que hoje é escrita e expressão em *Instagram*, *Whatsapp* e diário online, já foi – e continua sendo – leitura ou contemplação de outdoors, gibis e rótulos de alimentos. Letras e símbolos em todo lugar atraíam meu olhar, uma criança entre seus quatro e cinco anos de idade, que passou a frequentar a escola já alfabetizada, graças à *mãefessora* atenta aos interesses-olhares de sua filha pouco falante: *Ela não teve atraso de fala, mas não sei se o pouco que ela falava era o esperado para a idade dela*, disse minha mãe

numa sala comigo e três profissionais que avaliavam nossa elegibilidade para acompanhamento pela equipe multidisciplinar do Centro Especializado em Reabilitação (CER) que atende aos municípios que constituem o polo regional de Jacobina.

Seria irônico se a criança pouco falante se tornasse muito escrevente? Suponho que não. Acompanhando outros autistas nas redes sociais, percebo que é uma experiência comum entre autistas: se eu *falar*, não sei direito; por isso, escrevo. Isto é: uso Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), também chamada de *Comunicação Alternativa e Ampliada*. Essa área da Tecnologia Assistiva permite pessoas com necessidades complexas de comunicação se comunicarem por formas alternativas ou complementares à oralização, empregando códigos verbais e/ou não verbais. Dessa forma, podem ser descritas como CAA: gestos, expressões faciais, línguas de sinais, símbolos concretos ou pictóricos, sintetizadores de vozes, desenhos e escrita. Sendo que, será considerada *comunicação ampliada* se o usuário está a utilizando de forma suplementar à oralidade e será *alternativa* se o usuário a utilizar de forma substitutiva (Bonotto, 2016; Mendes, 2020).

Por sermos comunicadores multimodais, pode-se considerar que todos já utilizamos Comunicação Aumentativa – por exemplo, quando estamos combinando nossa oralidade a expressões faciais e gestos. No entanto, como Tecnologia Assistiva, a CAA destina-se a pessoas “sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever” (Sartoretto; Bersch, 2023). Sendo o autismo caracterizado por diferenças significativas na comunicação e interação social, a CAA pode ser útil para oportunizar participação e expressão, flexibilizando-os.

Embora há muito tenham sido criadas políticas públicas de medidas de intervenção contra as barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes – a exemplo do Programa Escola Acessível (Brasil, 2013) –, em ambientes de aprendizagem, é importante destacar também as barreiras atitudinais e nas comunicações, visto que aula é convivência e comunicação: espaço

para debate, troca de informações e construção de conhecimento. Nas aulas presenciais, a comunicação era quase exclusivamente oral. Podíamos escrever bilhetes para interagir com colegas do lado e fazer uma conversa paralela – sobre o assunto em foco ou outro –, era como cochichar no ouvido, algo que deveria ser dito no microfone. *Isso é interessante. Fala, amiga*, encorajavam. *A conversa aí tá boa? Compartilha com a turma!*, pressionavam. Era frustrante ter coisas potencialmente interessantes para dizer e não conseguir dizê-las, ou não as dizer bem. Assim, quando a oralidade era a única via, havia dificuldades para emitir uma mensagem ou informação, configurando assim uma barreira comunicacional (Brasil, 2015).

Por não dar conta de dizer, durante minha formação, escrevi diários. Na pré-adolescência tive vários manuscritos, em cadernos roxos, amarelos, brochuras ou com aro, por vezes, acompanhados de cadeado e chave. Nesses diários, supostamente secretos, tive interlocutoras que, por vezes, deixavam recados nas páginas. Com o tempo reduzido e as responsabilidades ampliadas, as narrativas tornaram-se *Agendas, to do lists* e textos dissertativos-argumentativos – no meu Ensino Médio, eu já não narrava. Contudo, na Universidade, principalmente na pandemia, essa preferência foi resgatada. Em 2020 e 2021, com o itinerário formativo de Literatura e o curso de Extensão Diálogos Informativos GEEDICE, o diário já não deveria ser secreto, mas online, multimodal e aberto para qualquer interessado comentar. A proposta, foi um desafio: o que elencar? Se não é para guardar segredos, o que se pode escrever? Diante dessa dificuldade, a professora Juliana Salvadori e o professor José C. Félix criaram desenhos, passo a passo, baremas que respondiam: de um diário acadêmico, espera-se reflexões e conexões sobre o que se lê, o que se estuda e se faz.

Na pesquisa-formação, o diário de bordo é um importante dispositivo. Aquele que mantém um diário forma a si mesmo ao mesmo tempo que forma-se forma com os outros e aos outros, assim, o aprendente é o responsável por construir conhecimentos e

sentidos, articulando conceitos para narrar e conscientizar-se das suas experiências e seu percurso formativo (Warschauer, 2015; Santos, 2019). Não só o percurso formativo predeterminado pelo fluxograma ou pelo que vamos elegendo conforme nossos interesses e necessidades, mas também aquilo que nos toca ou que nos acontece enquanto trilhamos o percurso e nos faz mover de uma posição para a outra (Bondía, 2002). Com os diários de bordo, fui me descobrindo além de leitora, autora. E, na interlocução de leituras assíncronas e aulas síncronas, minha participação era garantida quando os professores traziam trechos do meu diário para dialogar na aula ou através dos *chats* do YouTube e Google Meet. Dessa forma, o diário de bordo e os chats se mostraram um recurso para acessibilidade comunicativa, pois oportunizaram minha participação – como estudante autista – durante esse período online. Mas o que acontece com a volta ao presencial, na sala comum da Educação Básica?

Durante os anos de 2021 e 2022, realizei revisão da literatura em parceria com as bolsistas de Iniciação Científica (IC), Mariana Camardelli e Andréa Leite, vinculadas ao projeto *Mas eu não fui formada para isso: Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas*, orientado pela Profa. Dra. Juliana Salvadori com o objetivo de “investigar como a formação de professores de Letras e as práticas de ensino de língua e literatura tem se construído, no Estado da Bahia, a partir das diretrizes da educação inclusiva e da garantia de acessibilidade para estudantes com deficiência, particularmente a comunicativa e pedagógica, por meio dos recursos da tecnologia assistiva” (Salvadori, 2021). Dentro deste projeto guarda-chuva, meu subprojeto recortou práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica. Nesta revisão, agrupando os trabalhos que enfocaram Tecnologia Assistiva, percebi que dos 42 trabalhos selecionados no Catálogo de Periódicos da CAPES, apenas um traz CAA como centro para prática pedagógica, focalizando principalmente o Picture Exchange System (PECS) corroborando os achados de Mendes (2020), que percebe a concentração de estudos

voltados para CAA na área de atuação clínica, sendo ainda incipiente estudos das práticas em sala de aula comum.

Nesse sentido, com o objetivo de con-fabular práticas pedagógicas acessíveis que acolham as diversidades e a diferença de todos e cada estudante, buscando deixar as práticas tradicionais fundadas em ideias de homogeneização para tomar a diversidade e a diferença como fundantes do design didático nas dimensões micro, macro – das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz –, o grupo GEEDICE propõe a *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada no segundo semestre de 2022 para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina.

Docência Atípica: Práticas em Estágio Curricular Supervisionado

Eu também queria ser autista, para não precisar assistir aula, disse uma estudante do oitavo ano A do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda – também chamado COMUJA – no período vespertino. O colégio é imenso – não à toa, no São João, o apelidaram Gilbertão – era a primeira vez que eu estava lá e em sala de aula, tensa: *Num espaço tão grande, pode ser que nos atrasemos procurando a sala, não seria melhor procurar a sala logo?*. Jessica, minha colega de codocência – com quem compartilhei a sala de aula, o quarto e todas as refeições – me tranquilizou, não precisava pressa, sabia onde a sala ficava. *Não precisa pressa* foi também o que a professora regente me falou quando eu compartilhei minha vontade de chegar mais cedo na sala.

Uma característica muito comum em pessoas autistas é a necessidade de previsibilidade. Por apreciarem rotinas e padrões, experimentar novidades – estar num colégio novo, numa posição nova, entre outros – pode ser muito ansiogênico para autistas. Mas quem não tem aquele frio na barriga quando experimenta algo novo, não é mesmo? O que acontece com pessoas autistas pode ser

um pouco mais extremo – uso o modal *pode*, porque o espectro é diverso, não há regra geral que dê conta: há também pessoas autistas em que a previsibilidade cause mais ansiedade, como meu irmão, assim como essa relação ansiedade-previsibilidade pode variar a depender do evento (im)previsto e das condições socioemocionais do autista naquele momento específico. A ansiedade ou o apego pelo padrão pode ser tão exacerbado que pode levar a pessoa autista a se negar a experimentar: não se submeter a uma vaga de emprego, resistir aos convites de iniciação científica, são alguns exemplos que posso citar. Nesse sentido, dar previsibilidade é um ansiolítico, de forma que ainda exista aquele frio na barriga pela novidade, mas de uma forma controlada, evitando a fuga de oportunidades. Em outras palavras, a previsibilidade pode ser essencial para o acesso de pessoas autistas a bens – materiais e imateriais –, serviços e espaços, constituindo-se, portanto, um recurso, uma atitude de/para acessibilidade.

Como estudante – na Universidade e na Educação Básica – enfrentei dificuldades todas as vezes que os professores escolhiam trazer uma dinâmica diferente para a aula. Poderia ser uma atividade corporal: levantem-se das cadeiras, toquem os dedos, pulem num pé só. Ou poderia ser uma aula conjunta com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a qual incluiria diálogos em inglês e apresentações elaboradas com um grupo 30min antes da aula conjunta iniciar. Com isso, quero refletir como a sala de aula é diversa: alguns discentes provavelmente se sentiram engajados com a nova dinâmica – talvez eles gostem de se movimentar, talvez gostem de conhecer gente nova –, afinal, o monótono, o *mesmo de sempre* tende a ser rejeitado. Entretanto, o *novo* que é fonte de motivação para uns, tende a ser *desmotivação* para mim, considerando socialização, principalmente.

Experimentando-me professora em Estágio Supervisionado II, percebi quão difícil poderia ser fornecer previsibilidade como professora iniciante. Precisávamos organizar um Curso de Extensão de 40h, o que inclui: conseguir espaço e recursos para que o curso aconteça, organizar os conteúdos, habilidades e

competências que serão trabalhados, textos-base, além de lidar também com as listas de presença e certificação daqueles que se colocassem como discentes – ou, na nossa perspectiva de pesquisa-formação, praticantes. Construindo o projeto da *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta* juntamente com minha professora orientadora Juliana Salvadori e a mestranda Naiane Mendes – que em 2019 havia sido minha professora em um curso de extensão –, minhas colegas Andréa Souza e Mariana Camardelli, me vi sobrecarregada, o que reduziu minhas habilidades de mascarar traços autísticos e impactou na minha relação com as colegas, que, por vezes, se sentiram ofendidas pelas minhas respostas diretas.

Mas você nem parece! foi o que ouvi daquela estudante do 8º ano, quando eu a respondi que, apesar de algumas pessoas autistas não assistirem às aulas, outras pessoas autistas estavam ministrando, como eu. *Você nem parece* é eco de mascaramento, mas também de um entremeio que experimento sendo autista nível 1 de suporte, possivelmente atravessada por outra neurodivergência e mulher: típica demais para ser autista, autista demais para ser típica. Em Estágio Supervisionado III, propondo – com a professora regente Orleane e minhas colegas do GEEDICE, como estagiária, me vi estudante demais para ser professora e professora demais para ser estudante. Ensinando em duas turmas de oitavo com perfis diferentes – uma, muito barulhenta; outra muito silenciosa – Jessica e eu reproduzimos a lógica oralista, ao interpretarmos o silêncio dos estudantes como uma não-participação. Passamos então, a incorporar a comunicação alternativa e aumentativa na sala de aula, pedindo que os estudantes se expressassem com Línguas de Sinais, escrita, desenho e assim interagissem conosco, acolhendo assim as necessidades das professoras – que precisavam da interação – e dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e sem.

Algumas Considerações

A formação profissional de professores mobiliza múltiplos saberes, oriundos de diversas dimensões – ou posições – para a docência (Santos, 2019). As experiências em Estágio Supervisionado, mas também em outros espaços da Universidade, deixam cada vez mais claro para mim a relação entre identidade pessoal e profissional, borrando os limites dessas, pois não se sabe onde começa uma e termina outra, é um entremeio, assim como estar estagiária: professora-estudante; assim como ser autista, no entremeio neurodiversidade e deficiência, típico e atípico.

É possível ser professora quando a socialização desgasta tanto? Eu me perguntava antes de me reconhecer no Espectro. Hoje, após o diagnóstico de uma psicóloga e psiquiatra especialista, pergunto: É possível ser professora sendo autista? Sei que sim. Assim como a entrada de um estudante atípico pode mobilizar estruturas instituídas e certas para a incerteza e replanejamento, professoras autistas o fazem. Professores são atravessados por suas subjetividades e as trazem para sua docência, da mesma forma, eu que sou atravessada por minha diferença e deficiência, pude encontrar, com minhas colegas de estágio – profa. regente Orlean, Jessica, Mariana, Andrea, Meila e Maiara – formas alternativas de atuar como professora: não precisa ser solitário, sofrido. Pode ser criação, *poiesis*. Nos diálogos do GEEDICE aprendi que docência pode e deve ser feita em conjunto, precisamos dos mediadores nos diálogos assim como precisamos tecer práticas em conversa com outras professoras a fim de nos descobrir e descobrir possibilidades, estratégias de não sucumbir aos modelos que já estão postos. Essas conversas estão nos/são os diários, os encontros online, os corredores da escola e as aulas com os estudantes e colegas de formação.

A formação docente tamanho único foi rasurada pela professora Juliana e José C. Félix na pandemia, permitindo múltiplas formas de participação. Inspiradas nisso, rasuramos o Estágio II – que exigia presencialidade – pelo híbrido e o Estágio III – que exigia

solidão – pela codocência, produzindo, dessa forma, espaços formativos acessíveis e menos desgastantes para eu me criar e experimentar professora autista, junto com outras na/pela diferença. É importante ressaltar que as rasuras feitas à formação bem como as experiências aqui narradas e refletidas não foram significativas e formativas apenas para mim. As rasuras – adaptações não-institucionalizadas – oportunizaram um ambiente seguro para colegas mais tímidas se desenvolverem, assim como permitiu que as pessoas que estavam comigo – como colegas ou como estudantes – aprendessem mais sobre o espectro autista através da convivência e, por estarem dispostas a aprender comigo, hoje reproduzem menos capacitismo e estereótipos em seu cotidiano.

Nesse sentido, concluo que a convivência – no sentido de um sujeito da experiência que se expõe à aprendizagem (Bondía, 2002) – permite que acontecimentos que nos marcam e nos formam significativamente. Um professor pode ler sobre autismo e estudá-lo minuciosamente e ainda assim continuar reproduzindo capacitismo e limitando a participação de pessoas autistas por resumi-lo a um diagnóstico ou ao que outras pessoas falam – genericamente – sobre aquele indivíduo autista. Por isso, é importante que espaços educacionais sejam acessíveis para pessoas autistas e demais pessoas com deficiência, pois ao possibilitar seu acesso, participação e aprendizagem, fomentamos narrativas alternativas às narrativas dominantes e genéricas sobre o espectro e deficiência. E, neste processo, formamos a nós mesmas, as outras e caminhamos para uma sociedade mais inclusiva e celebrante das diferenças.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em 08 abr. 2023.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo:** um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2020. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em 08 out. 2023.

BRASIL. **Documento orientador Programa Escola Acessível.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 28 maio 2023.

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). Brasília/DF – 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FREITAS, B. M. Da Concepção de Deficiência ao Enfoque da Neurodiversidade. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 86–97, 2016. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/8>. Acesso em: 8 out. 2023.

JUSTEN, A. **Brasil.io.** Disponível em; <https://brasil.io/covid19/BA/>. Acesso em 08 out. 2023.

MENDES, N. R. **Alternativa e Ampliada:** Artes da comunicação na formação inicial de professores, um memorial. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.

RIES, I. L.; LIMA, B. N. C. Mulheres Neurodivergentes: conexões que enunciam vulnerabilidades e a luta por reconhecimento. *In:* ANAIS DO 29º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2020, Campo Grande. **Anais eletrônicos.** Campinas: Galoá, 2020. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2020/trabalhos/mu>

lheres-neurodivergentes-conexoes-que-enunciam-vulnerabilidades-e-a-luta-por-re?lang=pt-br> Acesso em: 24 jun. 2023.

SALVADORI, J. C.; FELIX, J. C.; SOUZA, A. L.; OLIVEIRA, J. L. J.; NUNES, M. S.; CAMARDELLI, M. V. F.; MARTINS, M. P. S.; MENDES, N. R.; JAMBEIRO, O. O.; SANTOS, S. N. **Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem**. Projeto de Estágio Supervisionado III. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1oJlYRBDloFQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtvXvyg/edit#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em 17 mar. 2023.

SALVADORI, J. C.; SILVA, A. L. G. Docência, Formação e Professoralidade: a conversa estendida nos giros das rotações por estação. **Revista Periferia**, v. 14, n.3, p. 104-126, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/69770>. Acesso em 28 maio 2023.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em 19 jun. 2023.

SANTOS, S. N.; CAMARDELLI, M. V. F.; SOUZA, A. L.; MENDES, N. R.; SALVADORI, J. C. **Formação para prática e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicação em pauta**. Projeto de Estágio Supervisionado II. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing>. Acesso em: 05 out. 2022.

SARTORETTO, M. L. BERSCH, R. B. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 25 ago. 2023.

WARSCHAUER, C. **As Diferentes Correntes De Autoformação. Rodaeregistro.com.br**, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/2116275/As_diferentes_correntes_de_autoforma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 16 fev. 2023.

WPSU. Margaret Atwood on The Handmaid's Tale, religion and becoming a writer. (VÍdeo, 26min46s). Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D5Wj_JQ6NhY. Acesso em 08 out. 2023.

Os congressos internacionais de surdos no final do século XIX como encontros linguísticos

Eliane Telles de Bruim Vieira
José Raimundo Rodrigues
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

A morte do Abade de l'Épée: uma pintura introdutória

No Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), na sala Sicard, encontra-se uma pintura de óleo sobre tela que consagra o reconhecimento social em relação ao Abade de l'Épée (1712-1789). O surdo pintor Frédéric Peyson (1807-1877), em *Últimos momentos do Abade de l'Épée*, retrata o religioso no leito de morte. A luz da cena se propaga da direita para esquerda deixando o moribundo sob certa penumbra. L'Épée está acompanhado pelo sacerdote Jean Baptiste Marduel que lhe permitiu, apesar do vínculo com o jansenismo, exercer o seu ministério na capela de São Roque. Do outro lado o arcebispo de Bordeaux. Dramatizam ainda mais a cena as diversas pessoas retratadas em tom de reverência ao educador, destacando-se possíveis familiares de surdos, e surdos. Uma frase acompanha a pintura: *Morra em paz, a pátria adota os seus filhos!*. A pintura encomendada por Ferdinand Berthier (1803-1886) foi doada por Peyson ao INJS no ano de 1845. Essa pintura nos introduz à reflexão sobre os congressos internacionais promovidos pelos surdos no final do século XIX.

Foi justamente sob o pretexto de se celebrar o centenário da morte de l'Épée que os surdos decidiram realizar um congresso internacional. Considerando o trabalho iniciado pelo Abade como marco decisivo na história da educação de surdos, a comunidade surda francesa encampa o movimento de convocar a todos os

surdos para um encontro. A pátria havia herdado os filhos e as filhas de l'Épée, todavia não se percebiam avanços na educação destinada a esse público. Ao contrário, evidenciaram-se os retrocessos em função da paulatina implementação do método oral puro assumido como melhor metodologia desde o Congresso de Milão (1880). O pretexto da morte se justificou em função de que ao se pedir permissão para o evento houve restrição a que se tratasse formalmente do tema educação, assunto considerado de direito aos professores de surdos, particularmente, aqueles que trabalhavam então com o método oral.

É desde o leito de morte do Abade de l'Épée que se acende um movimento que, acolhendo a restrição, opta por celebrar o “Pai dos surdos” desde a retomada de outras temáticas como a vida social dos surdos, sem dúvida, escolhidas como estratégia para perpassarem implicitamente o tema da educação. Ao Congresso Internacional de Surdos de Paris (1889) sucederam os congressos de Chicago (1883), Genebra (1886), Dijon (1898) e Paris (1900 - Seção dos Surdos). Tais eventos sugerem-nos repensar algumas afirmações acerca da educação de surdos, impulsionando-nos a visitar os documentos, atas oficiais dos congressos, e deixarmo-nos provocar pelo que nos propõem (Rodrigues, 2018; 2023).

O presente texto tem por objetivo compreender como nesses encontros internacionais também se davam encontros linguísticos entre surdos-surdos e surdos-amigos falantes. Na primeira seção procuramos situar como essa pesquisa se relaciona com outras desenvolvidas pelo Giples (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos) e os aspectos teórico-metodológicos que têm nos auxiliado na análise dos documentos a partir de uma abordagem foucaultiana. A segunda seção recupera a trajetória de organização da comunidade surda, realçando os banquetes organizados pelo surdo Ferdinand Berthier, passando pela imprensa surda e culminando nos congressos. Esse conjunto aponta para uma comunidade surda organizada, com protagonismos diversos e ações de resistência e contraconduta. Sendo assim, indicando para uma outra historiografia em que

sobressaem as demandas e lutas da comunidade surda. Na terceira seção são apresentados os congressos e uma possível leitura desses como encontros linguísticos. Por fim, sugerimos aberturas que essa reflexão traz para outras investigações.

Desde a maravilha da pintura de Peyson somos convidados a adentrar nesse contexto que faz da celebração da morte ocasião de manifestar resistência a uma dada educação sugerida pelo Estado e faz dos encontros espaços em que as diversas línguas interagem, gerando experiências de transformação para uma comunidade surda.

Os encontros linguísticos de surdos no contexto de outras pesquisas

A história da educação de surdos permanece como campo de pesquisa com múltiplas possibilidades de abordagem. Recentemente, com o advento da digitalização de documentos históricos, o campo experimenta uma ampliação no que diz respeito a fontes. Todavia, uma questão que se impõe é o fato de vasta documentação encontrar-se em línguas francesa e inglesa, não sendo facilmente acessadas por pesquisadores brasileiros não fluentes nessas línguas.

Partindo do pressuposto de que historiografar é narrar, buscase ousar outras narrativas, contrapondo-se a uma hegemônica, particularmente em território brasileiro, que dogmatiza a decisão de Milão pelo método oral puro como sentença que recaiu imediatamente sobre a comunidade surda mundial, gerando o total silenciamento dessa minoria linguística, apenas sendo retomada com os estudos na área da linguística por William Stokoe (1919-2000) na década de 1960. Considera-se que a narrativa popularizada acabou por apagar ainda mais protagonismos surdos e resistências de uma comunidade que não acolheu passivamente as decisões de Milão (Vieira, 2022).

Nos últimos sete anos, o Gíples tem se debruçado sobre diversas fontes históricas, fomentando pesquisas que buscam no encontro com esses documentos problematizar uma série de

verdades costumeiramente aceitas e repetidas sem a devida fundamentação e criticidade. Assim, é desde um atrevimento de nos colocarmos naquilo que Albuquerque Júnior menciona como tarefa do historiador que nos movemos com os textos:

O historiador tem o compromisso em atravessar o rio da morte, tem um compromisso com os mortos, em trazê-los novamente a vida, para que suas ideias, suas ações, seus gestos continuem repercutindo no presente, instaurando um diálogo tenso e diferencial com o tempo e os vivos que somos (Albuquerque Júnior, 2019, p. 254).

Entendemos que os documentos com os quais temos trabalhado pedem-nos uma outra escrita historiográfica, escapando da tradicional, não para com ela se opor, mas com a finalidade de colocar em suspenso o tido como definitivo, o dado com o imutável, e aventurar-se em busca de novas leituras de um velho movimento, a saber, a educação de surdos. Ou, apropriando-nos das palavras de Foucault (1996, p. 8), move-nos uma:

[...] inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.

Cumpre, portanto, informar que não se pretende a construção de uma verdade inquestionável em oposição a outras. O encontro com os documentos sobre a história da educação de surdos gera um movimento de provocações nos interlocutores. Distante da perspectiva que os tomaria como provas inquestionáveis, acolhemos tais textos como deflagrações de novas reflexões e, se há algo que eles evidenciam, é tão somente que há muitas possíveis leituras de uma mesma história. Concordamos com Albuquerque Júnior:

Documento não é prova, é provocação, provocação à inteligência e à sensibilidade, provocação à imaginação e ao sonho, provocação à interpretação e à criação, provocação à criação de sentido, provocação aos sentidos e aos desejos. Documento não é prova, é provação, ele coloca à prova a capacidade de quem com ele lida de analisar, pensar, compreender, imaginar, intuir, criar, criticar, desconfiar, argumentar, sentir, se deixar afetar (Albuquerque Júnior, 2019, p. 96).

Portanto, encontramos-nos diante de uma história por se escrever, descrever, inscrever... escrever, por se tratar de um exercício historiográfico necessário à área, possibilitando o avanço da pesquisa em território nacional. Descrever, por considerarmos que parte desse exercício se constitui como inventiva narrativa numa época em que há um empobrecimento da narrativa, certo aligeiramento e fragmentação de informações. Inscrever, por ser um movimento que, metaforicamente um pouco desatualizado, imprime não só no papel uma outra historiografia, mas também nos insere, enquanto pesquisadores, num tempo e espaço que nos perpassam deixando marcas em nós e produzindo inscrições que permanecem a despeito da brevidade da vida e da fugacidade da ciência. Consideramos o nosso fazer desde aquilo que Foucault sugeria sobre sua arqueologia:

Em outras palavras, não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. Não pretende se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (Foucault, 2000, p. 158).

Servimo-nos da abordagem foucaultiana para analisar os documentos, considerando-os como peças que compõem nossa série de investigação. Desde a compreensão de Foucault de que o

único *a priori* é a história, debruçamo-nos sobre esses textos com o interesse de nos deixarmos incomodar pelo passado e assim vermos nosso presente desde um outro lugar. Albuquerque Júnior o afirma da seguinte maneira ao tratar do papel do historiador:

O historiador é aquele que, através de sua pesquisa, de sua escrita, simula uma saída de seu tempo, é aquele que pode olhar para o presente a partir desse lugar de fora que é o passado. A história nos permitiria olhar com distanciamento, lançar um olhar perspectivo e relativizador, desnaturalizador em relação a nosso próprio presente, com seus valores hábitos e formas de pensar, normas e verdades (Albuquerque Júnior, 2011, p. 68).

Lemos os textos do passado como documentos-monumentos no sentido que lhe dá Le Goff: “um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder”. E, seguindo Foucault, concordamos que:

[...] o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa (Foucault, 2000, p. 7-8).

A reflexão que fazemos nos coloca diante do dilema de popularizar o que encontramos como mais uma verdade a ser pronunciada no presente. E fazer das atas dos congressos nosso corpus de análise é permitir que surdos do passado atravessem nossos sentidos, promovendo-nos uma experiência única: a de ficarmos admirados diante de tantos protagonismos, resistências e contracondutas.

Quando os surdos se encontram: do despertar de uma comunidade à sua internacionalização

Considerando-se que a historiografia da educação de surdos está estritamente vinculada à compreensão de escola moderna, estamos cientes de que muito há também de se questionar acerca da história dos surdos anterior à escolarização. Tendo o Abade de l'Épée e sua iniciativa como um dos precursores da educação de surdos, o surdo Ferdinand Berthier encabeçou um movimento na década de 1830 com o intuito de apresentar as demandas dos surdos à sociedade. Uma das primeiras iniciativas foi a criação da Sociedade Central dos Surdos-Mudos, agregando surdos, na sua maioria ex-alunos do INJS. Outra iniciativa foram os banquetes de surdos que, diante da proibição de se fazer reuniões políticas na França, tinha por objetivo oficial celebrar a morte do Abade de l'Épée.

O século XIX assistirá, na França, a um amplo movimento da comunidade surda por meio de associações. Suas finalidades oscilavam desde a confraternização dos surdos, proteção, representação social de demandas, ações caritativas ou suplementares ao assistencialismo destinado a parcela dessa população. O associar-se permitia aos surdos uma melhor organização em relação às questões que os afetavam diretamente como a da empregabilidade após os anos nos institutos educacionais.

Os institutos de surdos gozavam de uma frutuosa rede de comunicações e isso tinha por imediata incidência, não só a troca de informações, mas também o encontro de línguas. Seja por meio de cartas, publicação de livros ou revistas, os educadores de surdos e também muitos surdos, que ocupavam ou não essa função, mantinham contatos com outros estabelecimentos. Nesse contexto, as notícias versavam sobre metodologias, práticas educacionais, investigações e pesquisas. Também o fato de que muitos institutos recebiam surdos estudantes de outros países contribuía, ao final do processo educacional, para intercâmbios entre países.

Grande parte dos institutos, diante do surgimento da imprensa, tinham oficinas de tipografia, dessa forma, os surdos que

assumiam o aprendizado da língua escrita conseguiram trabalhar nas gráficas e editoras, chegando-se até a existência de uma editora dos surdos-mudos. Além disso, a percepção de que a imprensa poderia ser um dos espaços para maior popularização de suas lutas, fez emergir em território francês, por exemplo, uma multiplicidade de jornais. Alguns com produção que se estendeu por anos, outros com apenas algumas publicações. A imprensa surda, principalmente, após a implementação das decisões de Milão tornou-se um espaço propício para o debate, a denúncia e, também, a organização dos surdos.

Encontram-se registros de congressos de surdos alemães desde 1873, após a criação da Associação de surdos, pelo surdo berlinense Eduard Henrich Fürstenberg (1827-1885). Cantin (2014) menciona três eventos: Berlim (1873); Dresden (1875) e Leipzig (1878). Foi publicada no *American Annals of the Deaf and Dumb* uma notícia sobre um congresso de surdos em setembro de 1874:

O Congresso de surdos-mudos de Viena. __Os jornais surdos-mudos alemães descrevem o segundo grande "congresso" de surdos-mudos, realizado em Viena em setembro passado. Os procedimentos foram conduzidos por sinais, e houve uma renovação do mandato do congresso anterior de que a língua de sinais fosse cultivada nas instituições, e que pelo menos um professor surdo-mudo fosse empregado em cada escola. A educação obrigatória, o estabelecimento de um hospital para surdos-mudos e a provisão para instrução adicional de adultos também foram defendidos. O terceiro congresso será realizado neste verão em Dresden (Cantin, 1875, p. 189, tradução nossa).

A realização de congressos de surdos entre países próximos foi fundamental para a compreensão de que era possível pensar em eventos definitivamente internacionais com a participação de uma gama variada de países. Pode-se, então, afirmar que os congressos de surdos surgem não como uma simples reação ao disposto em Milão, mas antecedendo tal reunião em alguns anos, como evento em que o protagonismo dos surdos se evidencia. Outrossim, é

necessário compreender que tais congressos de surdos são atos de resistência, pois, diante do que era ofertado aos surdos em matéria de educação e frente ao que os surdos enfrentavam na reinserção social, os congressistas apresentavam suas compreensões de mundo, de sociedade, de trabalho, de família e qual educação melhor corresponderia à sua plena participação na vida do país. Consideramos também que esses eventos propostos pelos surdos podem ser compreendidos como contracondutas já que se servem dos espaços permitidos pelos educadores de surdos e fazem deles ocasiões ímpares para apresentação de suas necessidades, descobrindo nas brechas de regulamentos e legislações, oportunidades para se calcar no possível o que era desejado até então como impossível. Ou, numa linguagem foucaultiana, gerando heterotopias no possível.

Os Congressos Internacionais do final do século XIX

Cinco congressos organizados por surdos têm a marca da internacionalidade. Apresentamos uma síntese desses eventos e algumas de suas incidências em relação aos encontros linguísticos. Num período em que a Europa vivia um desejo de unificação da língua como manifestação da unificação nacional, tais encontros se configuram como espaços de diálogos entre participantes de diversos países e também usuários de línguas de sinais que se constituíam como línguas minoritárias em cada contexto.

Congresso Internacional dos Surdos-Mudos - Paris - 1889

O primeiro congresso internacional ocorreu em Paris, entre 10 e 18 de julho de 1889. O evento contou com a participação de 176 congressistas de onze nacionalidades: Alemanha; Estados Unidos da América; Áustria, Bélgica, Brasil, Holanda, Inglaterra, França, Suécia/Noruega, Suíça e Turquia. Conforme programa do congresso, foram discutidos os seguintes temas: situação moral e material dos surdos nas diversas partes do mundo; o surdo-mudo

no trabalho, profissões exercidas; família, casamento e filhos; o surdo-mudo e as leis.

A discussão sobre os métodos de educação de surdos perpassava os temas do programa e houve uma clara defesa da permanência do “método de l’Épée” mesmo que considerando algumas vantagens do método oral para determinados estudantes. Uma estratégia que, sem desprezar o combinado para a realização do evento, o transformava em oportunidade de se apresentar, mesmo que, sem longos debates, as preocupações dos surdos acerca do que era oferecido a eles em matéria de educação escolar.

Thomas Francis Fox (1860-1944) interpreta bem o sentido que os congressistas davam para a questão do uso das línguas:

Para viver juntos, se faz necessário poder se compreender; trocamos pensamentos pela palavra, pelos sinais, pela escrita. A palavra é a linguagem mais conveniente ao ouvinte-falante; o sinal é a linguagem natural do mudo. Dois estrangeiros de nacionalidades diferentes terão dificuldade em se entender conversando entre si, no entanto se conversam por sinais, eles se entendem imediatamente ou se adivinham. Se se suprimir a linguagem dos sinais, o surdo-mudo será excluído de qualquer sociedade, mesmo a de seus companheiros de infortúnio, ele estará mais isolado do que nunca (Chambellan, 1890, p. 47, tradução nossa).

Thomas Gallaudet (1822-1902) assinala a existência de mais de uma língua de sinais e certo desejo de unificação:

Fiquei muito contente no Congresso com a afetuosa homenagem de respeito prestada ao abade de l’Épée, com o reconhecimento de Sicard, Gallaudet, Clerc e Peet, como benfeitores dos surdos-mudos, e com as evidências que uma língua de sinais comum para todas as nações acabará por ser formada. Senti que, em geral, o Congresso produziu um efeito favorável ao estimular meus irmãos surdos-mudos a apreciarem mais plenamente os benefícios de sua educação e a lutar com mais bravura na grande batalha da vida (Gallaudet, 1889, p. 286, tradução nossa).

Se havia mais de uma língua de sinais em circulação também circulava naquele evento pessoas que se serviam das línguas orais dominantes de seus países, gerando também a necessidade de intérpretes. Isso aparece ao se mencionar o discurso realizado pelo Senador Louis Hugot que, quando traduzido, gerou uma efusão de aplausos, ou ainda a tradução do discurso do vice-prefeito de Versalhes, Dr. Vedrine (Chambellan, 1890). Também é manifesto no congresso um desejo de popularização da “língua gestual”. Portanto, os surdos reunidos em Paris (1889) fazem do congresso um encontro de línguas, no sentido em que se debate sobre elas desde seus usos, mas também se propõe a tornar populares línguas minoritárias. Escapando a uma tendência que buscava anular as línguas de sinais, considera a possibilidade de unificá-las como maneira de assegurar sua perpetuação, inclusive, por meio da popularização entre os falantes. Também se considera que a língua de sinais é a única maneira de levar os jovens surdos ao conhecimento da língua oficial nacional (Chambellan, 1890; 1894). Ernest Dusuzeau (1846-1917), professor de matemática aposentado após as decisões de Milão e uma das lideranças surdas, posiciona-se claramente pela coexistência dos métodos: “Mas a linguagem dos sinais não deve ser sacrificada pela linguagem articulada. Uma é necessária para a outra. E, se me seria permitido expressar um desejo, é que na educação dos surdos-mudos, a linguagem de sinais nunca seja separada da linguagem articulada” (Chambellan, 1890, p. 82-83). Ou seja, a coexistência de línguas.

Segundo Congresso Internacional dos Surdos-Mudos - Chicago - 1893

Em 1893, no período de 18 a 23 de julho, na cidade de Chicago, ocorreu o segundo congresso internacional de surdos. Esse evento ganha vulto principalmente pela quantidade de participantes. Os relatores mencionam cerca de 1500 surdos, majoritariamente dos Estados Unidos da América, mas com participações dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Canadá, França, Irlanda e Suécia.

O programa do evento em terras americanas, no *Novo Mundo*, partia de duas grandes dimensões: I - Sociológica; II - Industrial e profissional. Essas dimensões se subdividiam em temáticas menores, fazendo com que o encontro abarcasse uma miscelânea de assuntos. Na parte Sociológica tratou-se sobre: a) As associações de surdos-mudos; b) A obra de missões religiosas para surdos-mudos; c) Imprensa para surdos-mudos; d) Situação social dos surdos-mudos; e) Os casamentos entre surdos-mudos f) A Associação Real para surdos-mudos e seu trabalho e g) Previdência para surdos-mudos idosos e enfermos. Na parte Industrial e profissional foram abordados: a) Carreiras e profissões; b) O método oral após a experiência prática; c) A necessidade de escolas técnicas para os surdos; d) A educação física dos surdos-mudos; e) A educação superior dos surdos-mudos e seus resultados indiretos; f) A educação artística dos surdos-mudos; g) Os trabalhos da Comissão Real da Grã Bretanha para os surdos-mudos; h) O surdo-mudo na Índia e i) O termo "caridade" aplicado às nossas escolas e outros preconceitos relacionados aos surdos (Gaillard, 1894; Fox; Hanson; McGregor, 1893).

As atas do congresso de Chicago sugerem inúmeras vezes como o evento se estabeleceu como encontro linguístico. As menções às traduções realizadas apontam para surdos que dominavam mais de uma língua escrita, oral e de sinais, bem como o uso de acordo com o conforto do participante. Sendo assim, encontramos nos documentos menções a surdos que apresentaram reflexões em língua oral e foram traduzidos em sinais ou que apresentaram em sinais e foram traduzidos para uma determinada língua oral. Todavia, há uma ênfase que a linguagem comum a todos durante o banquete foi a de sinais (Fox; Hanson; McGregor, 1893). A questão das traduções/interpretações despertou a atenção do relator francês:

Aqui, permita-nos registrar uma observação que acabamos de fazer pela terceira vez. A memória do Sr. Veditz é mimizada por ele mesmo, mas é lida oralmente para a parte da audiência, por um

surdo-mudo, Sr. Fox. No entanto, notamos que as memórias do Sr. Smith também foram lidas oralmente por um surdo-mudo, o Sr. Draper, e que o Sr. Fox, no início da reunião, havia lido oralmente outra memória. Esses dois oradores (tomemos a palavra em seu verdadeiro sentido) foram perfeitamente compreendidos. Bem, eles são alunos do sistema combinado. Eles surpreenderam os ultra-oralistas e mostraram-lhes o enorme erro, talvez intencional, deles quando afirmam que o uso de sinais tem uma influência perniciosa no desenvolvimento da fala e da inteligência (Gaillard, 1894, p. 165, tradução nossa).

O evento de Chicago despertou novo ânimo na comitiva do “Velho Mundo”, fazendo reconhecer o quanto os americanos estavam organizados e como o sistema combinado se fazia mais necessário à educação de surdos, refutando-se à mera oposição entre língua de sinais e método oral.

Terceiro Congresso Internacional dos Surdos-Mudos - Genebra - 1896

O Terceiro Congresso Internacional de surdos teve lugar em Genebra, no período de 19 a 21 de agosto de 1896, contando com a participação de representantes dos seguintes países: Alemanha, Áustria, França, Itália, Suécia e Suíça. O relatório desse evento, publicado apenas em 1898, traz marcas de uma escrita surda com equívocos no francês escrito. Deparamo-nos, portanto, com um texto que já assinala como a comunidade surda experienciava lidar com a escrita do idioma dominante.

Genebra retoma uma série de conteúdos já tratados nos eventos anteriores, mas destaca-se na ocasião o fato de se reconhecer a importância do método misto como a melhor metodologia para a educação dos surdos. A participação da delegação italiana, marcadamente de críticos ao método oral, permite-nos perceber como a narrativa tradicional que via em Milão o fim das línguas de sinais ofuscou uma trajetória de muitas resistências. Inclusive, chama atenção a presença de um ex-aluno

de Giulio Tarra, o surdo Francesco Micheloni. Destaca-se a forma como essa delegação desmonta a farsa de Milão, explicitando as diversas falhas do método oral, criticando a pretensa cientificidade dos argumentos.

O congresso encerra-se com a deliberação:

O Congresso, considerando que o sistema combinado de ensino da fala, leitura labial e os sinais, faz com que este ensino avance mais, que desenvolva ainda mais as faculdades intelectuais dos surdos-mudos, expressa o desejo de que o método misto seja preferido ao método oral puro (Gaillard, 1898, p. 18-19, tradução nossa).

Complementa o pensamento acima o fato de Francesco Guerra, outro congressista italiano, manifestar-se abertamente pelo uso concomitante de métodos:

Senhores professores, nós, homens de inteligência e de coração, vós compreendereis que se apenas se aplicar o método oral puro, sem o auxílio da mímica, não podemos desenvolver a inteligência dos surdos-mudos por falta de sentimento [...] E como você poderá educar um aluno pobre, se ele não sente as regras gramaticais, os verbos, os substantivos extraídos, as qualidades intelectuais e morais, a história, a geografia e as diferentes línguas! etc., assim é necessário restabelecer o melhor método, o que é um grande benefício para ser bem entendido, como posso testemunhar (Gaillard, 1898, p. 63, tradução nossa).

Entretanto, parece-nos que a decisão de maior valor do congresso, apesar de sua não efetividade imediata, foi a de que não era mais possível fazer resistência à educação proposta com base no método oral apenas por meio do associativismo ou da imprensa surda; os congressistas decidem que era necessário procurar apoio entre as embaixadas representadas no evento para que as decisões ali tomadas pudessem ser implementadas nos respectivos países. Para isso foi criado um comitê internacional:

Para cumprir as resoluções do Congresso em cada um dos países que aí enviaram representantes e para organizar os próximos congressos internacionais, o Congresso decide que é necessário constituir uma comissão internacional de surdos-mudos assim composta: 1. Pela Suíça: Srs. Salzgeber (Genebra), Ricca (id.), Fontennalaz (Berna), Schafer (Basel), de Buren (Genebra), Secretan (Lausanne). 2. Pela França: Srs. Genis (Paris), Dusuzeau (id.), Gaillard (id.), E. Née (id.) É. Mercier (Reims), Lagier (Nîmes). 3. Pela Itália: Srs. Micheloni (Roma), Guerra (Nápoles), Dancetti (Milão), Viccari (Bolonha), Orenco (Génova), Giaccardí (Turim). 4. Pela Alemanha: Srs. Krieger (Stuttgart), Watzulik (Altenburg), Rump (Berlim), Brehler (Frankfurt), Buchheim (Leipzig), Kleisslanter (Nuremberg). Esta comissão será responsável por encaminhar aos embaixadores em Berna das nações representadas no Congresso as resoluções aprovadas (Gaillard, 1898, p. 19, tradução nossa).

Os congressos sempre tinham um banquete celebrativo, momento público de homenagens e confraternização. Não raro tal parte do congresso se transforma em verdadeiro espaço para se retomar demandas, encaminhar decisões. No caso de Genebra há uma menção no relatório que diz respeito ao fato de como diante da língua do outro podemos viver certo estranhamento. Ou melhor, como os encontros linguísticos também estão sujeitos à experiência do incômodo provocado pela diferença:

O espetáculo mais curioso é dado pelos surdos-mudos da Suíça alemã, que conversam por meio de linguagem e sinais mistos. Deve-se admitir que isso não é fácil de entender e nem agradável de ver. Quão mais distintos são os gestos dos surdos e mudos, vivos, claros e não marcados por caretas, mas embelezados com expressões faciais que apoiam cada ideia imitada (Gaillard, 1898, p. 44, tradução nossa).

De Genebra compreendemos que a comunidade surda, bastante organizada, não faz simples oposição ao método oral puro, mas posiciona-se criticamente, compreendendo como a educação ofertada por tal metodologia impede o acesso dos surdos a profissões que possam mantê-los dignamente. A opção por

recorrer à intervenção dos políticos sugere o quanto essa comunidade age em contraconduta, conseguindo servir-se das brechas para alcançar seus objetivos. E tudo isso marcado pela constante troca entre línguas circulantes. Fato bastante expresso no texto também no que se refere à percepção da existência de participantes que não dominavam suficientemente as línguas de sinais como o surdo Victor Lagier (Gaillard, 1898).

Congresso Internacional dos Surdos-Mudos - Dijon - 1898

O Congresso Internacional de Dijon, realizado de 27 a 29 de agosto de 1898, coloca-nos em contato com o interior da França e um associativismo resistente a certo elitismo surdo parisiense. O programa do evento se propunha a examinar: “1° - Da instrução dos surdos-mudos; 2° - O que se deve preferir: método oral, mímico ou misto? 3° - Sociedades de ajuda mútua para surdos-mudos; 4° - Da Federação das sociedades de surdos-mudos da França” (Chazal, 1899, p. 9, tradução nossa).

Nota-se que a temática da instrução é decisiva e que, passados 18 anos do Congresso de Milão, havia um debate vivo acerca das metodologias de educação de surdos. As duas outras questões tratam do associativismo surdo e o paradoxo de submeter todas as associações francesas a uma federação.

Acerca dos métodos, Dijon manifestará uma inclinação pelas vantagens do método oral e sua aplicação ao cotidiano da vida interiorana, numa sociedade de grande parte analfabeta. Por fim, o método misto será tomado como adequado aos surdos de nascença. Contudo, fica notório o desejo de que a metodologia seja a mais adequada a cada surdo. Joseph Berthet (1868-1904) ponderou no evento a necessidade de complementaridade dos métodos:

Compreendo perfeitamente a utilidade da palavra porque falo bastante bem e também leio lábios; mas só me ajuda com pessoas que conheço; com os outros prefiro escrever porque é mais seguro. Concluo que fala e leitura labial não são suficientes para integrar os

surdos-mudos na sociedade e que eles devem acima de tudo ser ensinados a escrever. Porém, para a compreensão de palavras e frases, os sinais me parecem absolutamente necessários: portanto, dou preferência ao método misto de ensino de surdos-mudos (Chazal, 1899, p. 23–24, tradução nossa).

Dijon foi um evento esvaziado em função de dois fatores: divisões da comunidade surda de Paris e anúncio do Congresso de Paris em 1900. A participação internacional também foi limitada, constando na lista apenas a delegação inglesa. Todavia, o relator alerta que a lista dos participantes tinha problemas: “Esta lista está muito incompleta, a Comissão só pôde anotar os nomes daqueles que compareceram ao Congresso e ao banquete, para os demais, entender-se-á que isso era materialmente impossível” (Chazal, 1899, p. 91).

Nesse evento os encontros linguísticos são enriquecidos com a presença do surdocego Alfred Boquin (1850-1924). Era pela língua tátil que recebia informações sobre o que estava sendo debatido no encontro, sendo assistido nisso por sua esposa. Boquin teve também um papel importante nos meses que antecederam Dijon ao tentar reconciliar a comunidade surda de Paris. Dijon é um convite a se deixar queimar pelas línguas.

Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência dos surdos-mudos - Paris - 1900 - Seção dos Surdos

Ocorrido em Paris, de 6 a 8 de agosto de 1900, o congresso teve como peculiaridade o fato de se dar em duas seções: de ouvintes e de surdos-mudos. Além da abertura e encerramento, as seções aconteceram concomitantemente e com perspectivas claramente antagônicas. As atas sugerem certo trânsito dos participantes entre as seções, contudo não houve uma sessão comum aos participantes.

Os ouvintes, na sua maioria professores de surdos e vinculados ao método oral puro, optaram por revalidar as decisões de Milão (1880). Os surdos, desde uma organização em que não

mais queriam ser tutelados pelos ouvintes, defenderam a valorização dos sinais na educação de surdos, melhor organização dos estabelecimentos, vinculando-os ao Ministério da Educação e não mais ao Ministério do Interior e de Assuntos Religiosos. As deliberações das seções evidenciam a diferença de compreensões entre os participantes do evento.

Uma das deliberações dos surdos tratava sobre o desejo de unificação das línguas de sinais:

Considerando a imensa utilidade que representa uma uniformidade generalizada da linguagem mímica em todos os países do mundo, uniformidade que gradualmente levaria à adoção de uma linguagem única e universal, o Congresso propõe às Associações locais de surdos-mudos as seguintes medidas:

1º Dentro de cada Associação, um Comitê Especial será responsável pela elaboração de uma coleção de sinais usados por seus membros; esta coleção incluiria, em primeiro lugar, a reprodução gráfica dos sinais;

2º Cada país enviará ao próximo Congresso Internacional de surdos-mudos um ou mais representantes muito conscientes de diferentes sistemas de linguagem utilizados em seus respectivos países e a quem caberia indagar em que medida os governantes estarão dispostos a subsidiar uma Comissão Internacional Geral para o estudo posterior da questão;

3º Caberia a esta Comissão Internacional que se encontraria, quer conjuntamente em cada um dos congressos internacionais de surdos-mudos, quer separadamente, introduzir gradualmente e sucessivamente, uma uniformidade cada vez maior entre os sistemas nacionais para a adoção dos sinais mais característicos de cada idioma. Estes sinais adotados e aprovados pela Comissão seriam então comunicados pelo processo cinematográfico para todas as associações locais;

4 ° Ademais a Comissão se encarregaria de preparar manuais da linguagem universal assim adotada.

5 ° A esta mesma Comissão poderia, ser mais tarde, confiada a tarefa de elaborar um alfabeto internacional para o uso dos surdos-mudos (Gaillard; Jeanvoine, 1900, p. 242-243).

Paris (1900) - Seção dos Surdos teve cerca de 219 participantes, representantes dos seguintes países: Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos da América, França, Grã-Bretanha, Itália, Rússia, Suécia-Noruega e Suíça. Destaca-se, portanto, esse intercâmbio entre a comunidade surda internacional diante da recusa por parte dos organizadores da Seção dos Ouvintes de com eles debater.

O desejo dos congressistas da Seção dos Surdos para que o sistema combinado fosse aceito na educação de seus irmãos fica explícito:

Isso é o que chamo de sistema combinado; não é o método misto como tal, esse é o erro científico de tantos mestres e de tantos surdos-mudos. O sistema combinado é a melhor combinação *possível* de métodos, de todos os métodos, com vistas ao maior desenvolvimento *possível* da instrução do maior número *possível* de surdos-mudos (Gaillard; Jeanvoine, 1900, p. 83, itálico dos autores, tradução nossa).

O contato com os textos dos congressos permite-nos afirmar que eles se constituíram como verdadeiros encontros linguísticos, fazendo circular de diversas maneiras as línguas usadas pelos surdos, quer sejam de sinais, orais ou por escrito. Elencamos a seguir os elementos que nos sugerem tal afirmação, procurando abrir novos questionamentos acerca do que eles também nos provocam. Concordamos com Witches que é importante

[...] pensar a educação de surdos na perspectiva da história social da língua. Fazer uso desse campo para pensar a constituição da surdez implica colocar em foco o jogo de forças que, articulado à formação de saberes sobre a surdez e aos modos de ser surdo, forja uma forma histórica de subjetividade bastante específica, mas na superfície da qual é possível ver refletidos elementos que forjam qualquer outra produção de subjetividade (Witches, 2022, p. 127).

Nos textos das atas aparece a existência de línguas de sinais. O plural aqui ajuda-nos a compreender que não existia apenas uma

língua de sinais sendo utilizada pelos surdos ou na educação de surdos. Antes mesmo de Milão e pós-Milão o que se tem é uma variedade de línguas, até com dialetos, fator que servia para parte da argumentação dos opositores ao uso de sinais na educação. Recordamos também que, embora oriundas de uma ou outro tronco das línguas de sinais, existiam variações que as tornavam línguas próprias em cada contexto. Os estudos sobre as *famílias* de línguas de sinais podem também se beneficiar dos textos das atas dos eventos organizados por surdos.

O uso de sinais combinados com o aprendizado da língua escrita do país configurava-se como prática pedagógica bilíngue que atendeu inúmeras gerações de estudantes surdos até Milão, e após o evento. Isso pode ser percebido por afirmações dos congressistas acerca do que era ensinado em diversos institutos pelo mundo. Ou seja, a compreensão de que, imediatamente após Milão, ocorreu uma total extinção de tal prática merece melhor investigação, pois os textos nos indicam uma direção de resistência dos surdos e também por parte de muitos professores ouvintes que se recusavam a assumir o proposto no evento italiano.

Os textos também nos informam que havia uma série de temores pós-Milão, particularmente no que diz respeito à demissão de professores surdos, considerados como inaptos para ensinar segundo a nova metodologia a ser implementada. Longe de uma passividade vitimizadora, há muita produção de surdos com o intuito de conversar as línguas de sinais na educação e há vivo interesse em que as línguas continuem a se encontrar como atitude que permitiria aos surdos uma plena integração na sociedade.

A diversidade cultural própria da internacionalidade aparece nos textos como convite a outras leituras. Ela nos aponta para um trânsito entre línguas de sinais e também línguas orais. De *surdos-mudos* temos também *surdos-falantes* e surdos que dominavam perfeitamente a língua escrita oficial de seus países. Pode-se aqui pensar no conforto linguístico a que cada surdo, na sua experiência da surdez e diante de cada contexto imediato, se permitia.

Os banquetes dos congressos podem ser lidos e compreendidos como momentos in-formais de encontros linguísticos. Entre os brindes havia um conjunto de comunicações que tocavam em temas tratados nos eventos, por vezes, reforçando-os, outras, abrindo perspectivas pouco detalhadas. Os banquetes dos congressos parecem-nos devedores dos banquetes organizados por Berthier e tinham como eles a dimensão de diálogo com a política e os amigos falantes (Souza; Rodrigues, 2021).

As reflexões sobre métodos de educação de surdos e suas incidências sobre aspectos linguísticos colocam-nos diante de rico material não só teórico, mas também pedagógico. Não raro os escritos dos surdos procuram exemplificar como poderiam ser tratados determinados conteúdos gramaticais. O aprendizado da língua oficial na sua forma escrita era desejo da comunidade surda.

As reflexões específicas sobre o aprendizado de línguas de sinais indicam-nos uma compreensão de que seria uma língua natural dos surdos e a negação de seu uso no processo de aprendizado de outras línguas um infortúnio. Talvez, em função disso, o desejo de se coletar sinais de cada país e formar uma língua única e possível língua universal.

Para mais aproximações com os documentos que nos provocam

A investigação dos textos dos congressos internacionais de surdos realizados no final do século XIX, desde o viés dos encontros linguísticos, permitiu-nos colocar em questão o conceito moderno de língua e as incontestáveis características das línguas de sinais. Nos textos oscila-se o uso de *língua* e *linguagem*, mas fica explícito como se compreendia ser próprio dos surdos fazer uso da *linguagem* dos sinais enquanto sua língua de comunicação. Portanto, o conceito moderno de língua não pode ser retroprojetado àquele período visto que os usos de *linguagem* se configuravam como os mesmos de *língua*.

Todo o trabalho de análise dos textos pressupõe o encontro de duas línguas: o francês escrito e o português. A riqueza de

conteúdo dos textos do passado exige esse esforço tradutório e o desejo de compreender uma língua outra como possibilidade de se refletir sobre uma realidade e dizer algo que toca diretamente numa terceira língua, a de sinais utilizada pela comunidade surda.

Atrever-se noutra história para não se deixar apegar-se pela velha narrativa foi um desejo nosso nesse empreendimento. Os documentos nos pedem para que se fale mais sobre os protagonismos, as resistências e as contracondutas experienciadas por aqueles surdos e amigos falantes do passado. Romper com um fluxo historiográfico já sedimentado exige trazer à tona novos fluxos e, acreditamos, a leitura dos documentos promove justamente esse movimento, recuperando muito de uma vivacidade da história da educação de surdos que é eclipsada com a narrativa tradicional corrente.

Os congressos internacionais de surdos foram eventos de encontros linguísticos. As cartas-convites, o desejo do encontro, as reuniões de organização, os preparativos diversos, as sessões de cada evento, os banquetes, tudo aponta para uma comunidade surda internacional que se servia de mais de uma língua e que se encontra em prol de uma causa: assegurar aos surdos as melhores condições de vida, desde uma educação que contemplasse suas singularidades.

Os documentos relativos aos congressos organizados por surdos abrem-nos frestas provocativas para investigações. Como em cada país as legislações sobre educação de surdos acolheram o que foi proposto em Milão (1880)? O que isso nos ajudaria a compreender sobre as experiências das vidas surdas para além do espaço escolar? De que maneiras uma compreensão de língua, devidamente aplicada aos sinais enquanto língua natural dos surdos no século XIX, incide numa abertura a encontros linguísticos? Acerca dos processos de tradução, como movimento fundamental nos congressos de surdos, o que as análises poderiam nos ajudar a dialogar sobre o papel dos intérpretes na atualidade? Em cada congresso aconteceram ações de resistência, protagonismo e contraconduta, de que formas elas incidem sobre

uma leitura do protagonismo surdo em solo brasileiro? O que se pode apreender das relações entre surdos e amigos falantes? Como a multiplicidade de experiências surdas do séc. XIX, escapando a um identitarismo, nos provocam no presente?

Encerramos essas reflexões recorrendo a uma litogravura. Ferdinand Berthier, aluno e professor no INJS, esculpiu uma imagem extremamente forte que toca na questão dos encontros linguísticos, especificamente, no que tange às línguas de sinais. Um homem segura com a mão direita uma máscara mortuária, impelindo-a como um escudo contra uma serpente. Outra víbora ameaça sua face esquerda e ele, ao mesmo tempo que contorce o rosto, coloca a mão sobre a boca. Sua cintura encontra-se contornada pela cauda de um dos ofídios. Berthier retratava a resistência dos surdos ao método oral, considerando-o como um veneno perigoso que conduzia os surdos à morte. Todo desejo de homogeneização de línguas que se traduza pela prática de aniquilamento de línguas praticadas por grupos minoritários é uma ameaça à vida. A comunidade surda do séc. XIX, apesar de suas dissensões, mostrava-se aberta ao encontro entre línguas, reconhecendo-o como fator que contribuía para o desenvolvimento de todos. Permanecemos atentos às serpentes que sempre atualizam seus venenos sob o artifício de auxiliar os surdos. Que os protagonismos, resistências e contracondutas de outrora fortaleçam as lutas do presente.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. A loucura da história: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault. *In*: RESENDE, H. **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos Foucaultianos). p. 65–76.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: Intermeios, 2019.

CANTIN, Y. **Les Sourds-Muets de la Belle Epoque, une communauté en mutation.** Thèse (Doctorat en Histoire). 395 f. École de Hautes Etudes en Sciences Sociales. École doctorale de sciences sociale (ED). Centre de Recherches Historiques (UMR 8558). Paris, 2014.

CHAMBELLAN, V.-G. **Congrès International des sourds-muets de 1889.** Compte rendu. Paris: Association Amicale des Sourds-Muets de France, 1890.

CHAMBELLAN, V.-G. **De l'importance incontestable du langage mimique dans l'enseignement des sourds-muets de naissance.** Paris: Chez L'Auteur, 1884.

CHAZAL, J. **Le Congrès International des Sourds-muets - Dijon - 1898.** Agen: Imprimerie et Lithographie Agenaises, 1899.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. 244 p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

FOX, T. F.; HANSON, O.; MCGREGOR, R. P. **Proceedings of the World's Congress of the Deaf and the Report of the Fourth Convention of the National Association of the Deaf.** [s.n.]: Chicago, 1893.

GAILLARD, H. **Le Second Congrès International des Sourds-muets.** Chicago. 1894. Facsímile organizada pela Edition du Fox, domínio público disponível para download em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>.

GAILLARD, H. **Troisième Congrès International des Sourds-muets.** Genève. 1896. Paris/Géneve: Journal des Sourds-Muets/M. Ricca, 1898.

GAILLARD, H.; JEANVOINE, H. **Congrès International pour l'Étude des Questions d'Assistance et d'Éducation des Sourds-Muets.** Section des Sourds-Muets. Compte rendu des débats et relations diverses. Paris: Imprimerie d'ouvriers sourds-muets, 1900.

GALLAUDET, T. Letter from the Rev. Thos. Gallaudet, D. D. **American Annals of the Deaf,** v. 34, n. 4, p. 286–289, 1889.

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 Santos, Vitória, 2023.

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 Santos, Vitória, 2018.

SOUZA, R. M.; RODRIGUES, J. R. (org.). **Ferdinand Berthier (1803-1886)**: erudito, professor, ativista surdo e suas contribuições para o nosso *presente*. Curitiba: CRV, 2021. (A história é a de quem conta: narrativas de autores surdos esquecidos pela história, 2). 156 p.

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 Santos, Vitória, 2022.

WITCHES, P. H. **Surdus mundi**: educação linguística de surdos no século XX. Curitiba: Appris, 2022.

Ensino de língua portuguesa como l2 para surdos: gramática explícita e visualidade da Libras no sexto ano do Ensino Fundamental

Joseane Maciel Viana
Tatiana Bolivar Lebedeff

Introdução

O ensino de língua portuguesa para surdos (LPPS) tem sido o foco de muitas pesquisas, por tratar-se de um tema ainda em desenvolvimento e com interfaces culturais muito significativas. A “língua do ouvinte” pode parecer, em muitos contextos, fonte de traumas educativos para a comunidade surda, principalmente pelo enfoque no estudo gramatical sem o estabelecimento de relações com as especificidades da pessoa surda, como por exemplo, a visualidade. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua (L1) das pessoas surdas, é uma língua visuoespacial, que se utiliza do corpo, da visão e do espaço como ferramenta comunicacional (Gesser, 2009).

A partir do contato com uma proposta visual de reflexão linguística utilizada em três escolas de surdos europeias, o sistema *Shape Coding*, Viana (2019) desenvolveu um estudo que traduziu e adaptou o sistema para a gramática da língua portuguesa (LP). Este trabalho apresenta uma experiência de uso do sistema com ênfase na inserção da marcação específica para os artigos, numa turma de alunos surdos do sexto ano do Ensino Fundamental (EF).

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a presença da gramática explícita no ensino de LPPS, realiza uma breve descrição sobre o *Shape Coding* e sua aplicação e, finalmente, relata a

experiência do uso do sistema com um enfoque da classe gramatical dos artigos da LP.

Contexto da pesquisa

A educação de surdos insere-se, atualmente, em um contexto de discussões sobre as potencialidades da visualidade surda e da Libras em sala de aula. A comunidade surda tem direito ao acesso à Libras como língua de instrução, mas também há o dever de aprender a escrever em LP. Desta forma, não é permitido que a LP, na sua modalidade escrita, seja substituída pela Libras. Além disso, é necessário respeitar as culturas envolvidas, principalmente quando trabalhamos com línguas, e as obrigatoriedades legais - diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho designado para construir uma Política Linguística de Educação Bilíngue (MEC/SECADI, 2014), a LP quando trabalhada com alunos surdos deve ser entendida como *língua de leitura*, sendo inserida no ensino através de uma abordagem comunicativa. Não apenas como uma L2, o grupo de trabalho do referido documento tratou a LP como uma L2M2, enfatizando tratar-se de uma segunda modalidade, em comparação com a Libras. A L1 dos surdos é visuoespacial enquanto a sua L2 é oral-auditiva, utilizada principalmente na escrita.

Para que pessoas surdas se tornem proficientes na leitura da sua L2M2, é necessário buscar diferentes estratégias de ensino. Seguindo as pesquisas da Comunidade Surda compiladas no Relatório e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998a; 1998b), o trabalho desenvolvido aqui traz como base a abordagem comunicativa para o ensino de línguas em um formato de USO-REFLEXÃO-USO. Esta proposta valoriza, também, o estudo gramatical em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem da LP.

Na etapa de REFLEXÃO foi testado, com uma turma de alunos surdos do sexto ano do Ensino Fundamental, o uso de marcação

(via *Shape Coding*) e compreensão sobre os artigos na língua portuguesa.

Língua Portuguesa para surdos e o *Shape Coding*

Partindo da compreensão de que o sujeito surdo necessita ter contato desde cedo com sua L1, que é a Libras, a educação bilíngue para este público tem como principal fundamento a instrução em língua de sinais e a compreensão da LP como uma L2M2. Assim sendo, a busca por estratégias de ensino de LP alinha-se a um ensino diferenciado, pensando o uso da LP em contextos reais para a comunidade surda. Ou seja, trabalhar a L2M2 com intenção de desenvolver habilidades linguísticas de comunicar, argumentar e refletir sobre assuntos diversos utilizando-se da modalidade escrita. É fundamental, ainda, que tenham contato com diferentes textos na L2M2 e que o professor estabeleça relações entre este, na modalidade escrita da LP, e o expresso na Libras. Logo, os aprendentes serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses visuais sobre a escrita.

Em resumo, uma abordagem comunicativa no ensino de LP para surdos é possível, reforçando o entendimento de que “não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa, mas a forma como esta língua tem sido ensinada nas escolas” (Pereira, 2014). O trabalho diferenciado com a língua portuguesa é, neste caso, também uma forma possível de ampliação do conhecimento dos alunos sobre a própria língua. Isso passa por questões de reflexão gramatical, ou seja, de construção linguística das frases e textos na L2M2 as quais podem provocar debates acerca das construções linguísticas possíveis na L1. A cada reflexão sobre a LP, os alunos passam a elaborar novas formas de uso da Libras, assim como se apropriam das características similares ou diferenciadas entre elas.

A tradução e adaptação do *Shape Coding* propõe uma forma visual e culturalmente relacionada de estudo da gramática da LP

escrita por surdos. Acredita-se que quando o aluno tem em suas mãos a possibilidade de compreender o porquê das escolhas lexicais e sintáticas, ele desenvolve, “grosso modo, sua capacidade de explicar a língua, que lhe permite coletar, construir, (des)construir e confrontar os dados de uma língua” (Biasoto, 2014, p. 9)

Diante disso, entende-se que a língua portuguesa pode ser ensinada através de metodologias de ensino de língua estrangeira (por ser uma L2), sem deixar de respeitar e valorizar a Libras e a visualidade surda dentro do contexto da educação bilíngue para surdos. O desenvolvimento da consciência metalinguística pode ser compreendido como uma estratégia de reflexão linguística, ocupando momentos específicos do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, sugere-se, não deve ser a base do ensino de uma segunda língua.

Shape Coding para surdos

Escolher trabalhar com o *Shape Coding* no ensino de surdos é trazer para o processo de ensino-aprendizagem da LP como L2M2 a consciência metalinguística como parte deste desenvolvimento. Isto significa comparar e entender as diferentes regras de funcionamento das línguas. A organização sintática da língua portuguesa se distancia da Libras e, desta forma, um trabalho explícito com a sintaxe da LP, por exemplo, poderá fazer com que o aluno venha a desenvolver esta consciência.

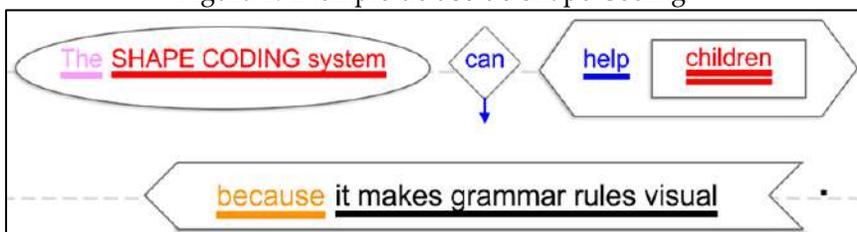
Nas línguas de sinais, como explica Lessa-de-Oliveira (2012), a imagem acústica é substituída por uma imagem visual. A autora salienta que, pela sua natureza auditiva, o significante acústico se articula de forma linear, já nas línguas visuoespaciais, incorpora a natureza tridimensional do espaço visual em que se articula. Ou seja, os elementos constitutivos do sinal (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais) ocupam o espaço tridimensional, de forma simultânea. A presença de cada um desses elementos é percebida no espaço, ao mesmo tempo, enquanto o sinal está sendo

enunciado. Compreendendo que a língua é visual e tridimensional, é necessário discutir sobre a experiência visual dos surdos no processo de escolarização e no ensino de língua, seja ela L1 ou L2/ língua de leitura. O conceito de visualidade, de acordo com Lebedeff (2017) engloba as possibilidades de interação e compreensão do mundo, pelos surdos, através da visão. A autora destaca que não é uma situação biológica de compensação, mas sim, uma organização linguística, cognitiva e cultural das pessoas surdas. Daí a necessidade de que o processo se paute na perspectiva de L2M2 buscando atender às especificidades visuais do estudante surdo.

Pesquisas sobre o uso de metalinguagem no ensino de L2 para ouvintes dialogam com o ensino de LP para surdos quando, através de um aprendizado com recursos envolvendo uma “atenção consciente” (Barbosa, 2015), podemos evitar “o registro por e com a escrita do português [...] realizada de forma mecânica sem ‘nada dizer’ ao aluno surdo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele” (Campello, 2008, p. 133). Um recurso possível é o Sistema *Shape Coding*.

Para Ebbels *et al.* (2014a), *Shape Coding* é um sistema composto de cores e formas que refletem, de maneira explícita, as regras da língua e possibilitam uma outra forma de trabalhar a Língua Inglesa escrita. A criadora apresenta a ideia de recursos visuais para auxiliar na compreensão do funcionamento linguístico (p. 32). Em resumo, o sistema trata de uma adaptação visual da análise gramatical (Ebbels, 2014a; 2014b).

Figura 1. Exemplo de uso do Shape Coding

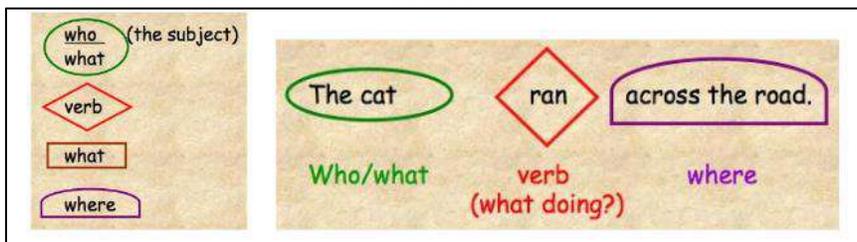


Fonte: <https://www.moorhouseschool.co.uk/shape-coding> (2024)

Acima é apresentado um exemplo de uso na Língua Inglesa, para se ter uma compreensão geral dos recursos utilizados: cores e formas. A leitura é um ato visual, a partir disso, acredita-se que a análise linguística também pode ser. Sendo assim, para os alunos surdos, a compreensão da estrutura linguística pode ser um estímulo para sentir-se apto a utilizar a sua L2M2. Para isso, os recursos visuais precisam ter relação com os conhecimentos adquiridos em Libras, durante as aulas, com professor(a) proficiente nas duas línguas e conhecedor(a) das suas gramáticas.

Outro exemplo de uso é apresentado a seguir, da escola Moray House, com alunos surdos, na Escócia. No sítio virtual institucional não fica claro se o sistema é seguido na íntegra, mas há o uso das formas para compreensão sintática da frase.

Figura 2. Formas no Shape Coding utilizado na Moray House School Education



Fonte: <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/courses/deaf/djan102i.html> (2019)

Há o registro de duas outras escolas de surdos na Europa que utilizam o sistema no ensino da língua oral escrita - *Oak Lodge* e *Heathlands* (ambas na Inglaterra). Foi percebido que as escolas não fazem uso dos sublinhados em conjunto com as formas, restringindo, possivelmente, o seu uso para os primeiros anos e as formas nas séries mais avançadas.

No Brasil o *Shape Coding* foi utilizado por Sampaio (2018) que usou as marcações de tempos verbais no trabalho com o Modo Indicativo com alunos de Educação de Jovens e Adultos. A autora

testou a inserção dos marcadores temporais dos verbos escritos em LP. Entretanto, não fez proposições de novos marcadores que contemplassem as lacunas no *Shape Coding* para a gramática da língua portuguesa. Diante disto, como uma continuação do trabalho de Sampaio (2018), Viana (2019) fez a proposta da tradução, adaptação e ampliação do sistema para a gramática da LP, com base na visualidade surda e nas relações entre as duas línguas - LP e Libras, a fim de que se pudesse oferecer uma ferramenta de apoio para a análise e compreensão linguística da língua portuguesa como língua de leitura.

Na pesquisa aqui apresentada foram utilizadas apenas as cores nos sublinhados, pois não era necessária uma análise sintática na frase completa, mas nos sintagmas separadamente, estudando o uso dos artigos. Essa classe gramatical (artigos) não estava listada no sistema original pois, aparentemente, não causa entraves para os usuários de Língua Inglesa escrita. A inclusão dos artigos se mostra cabível na adaptação do sistema realizada por Viana (2019), uma vez que em LP eles exprimem o gênero e o número do substantivo o qual acompanha. Isto não acontece em Língua Inglesa, como pode ser visto nas tabelas a seguir:

Tabela 1. Artigos definidos e Indefinidos na Língua Inglesa

Língua Inglesa		
Artigos Indefinidos	Masculino	Feminino
Singular	<i>a</i> beautiful car	<i>a</i> beautiful motorcycle
Plural	(some) beautiful cars	(some) beautiful motorcycles
Artigos Definidos	Masculino	Feminino
Singular	<i>the</i> beautiful car	<i>the</i> beautiful motorcycle
Plural	<i>the</i> beautiful cars	<i>the</i> beautiful motorcycles

Fonte: Viana (2019)

Tabela 2. Artigos definidos e Indefinidos na Língua Portuguesa

Língua Portuguesa		
Artigos Indefinidos	Masculino	Feminino
Singular	<i>um</i> carro bonito	<i>uma</i> motocicleta bonita
Plural	<i>uns</i> carros bonitos	<i>umas</i> motocicletas bonitas
Artigos Definidos	Masculino	Feminino
Singular	<i>o</i> carro bonito	<i>a</i> motocicleta bonita
Plural	<i>os</i> carros bonitos	<i>as</i> motocicletas bonitas

Fonte: Viana (2019)

Outra confusão que se mostrou frequente foi entre a classe dos numerais e os artigos indefinidos (um/uma). Um destaque para a diferença de significado entre eles foi algo positivo para a compreensão e produção dos textos escritos em LP. A tabela das cores dos sublinhados, ao final da adaptação para a gramática da LP, de uma forma significativa visualmente foi a seguinte:

Tabela 3. Cores no sistema Shape Coding adaptado

SHAPE CODING ADAPTADO – CORES	
CORES	SIGNIFICADO
VERMELHO	SUBSTANTIVOS
ROSA	PRONOMES PESSOAIS/ OBLÍQUOS/ INDEFINIDOS
ROSA	PRONOMES POSSESSIVOS/ INTERROGATIVOS/ RELATIVOS
ROXO	ARTIGOS
VERDE	ADJETIVOS
AZUL	VERBOS
BEGE	NUMERAIS
CINZA	INTERJEIÇÕES

AMARELO	PREPOSIÇÕES
MARROM	ADVÉRBIOS
LARANJA	CONJUNÇÕES COORDENATIVAS
LARANJA	CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

Fonte: Viana (2019)

As cores escolhidas têm relação direta com as classes, assim como buscou-se manter algumas das cores estipuladas por Ebbels (2014a; 2014b) - azul, vermelho e verde, por exemplo. Originalmente, os pronomes pessoais também eram marcados com a cor vermelha, mas na adaptação foi alterada para rosa porque essa classe *faz referência* ao substantivo. Logo, o significado “maior” ou “mais forte” está no substantivo, podendo ser substituído pelo pronome pessoal, oblíquo ou indefinido, neste caso “mais fraco”, pois é necessário encontrar o referente no texto. Os tipos de sublinhados rosa e laranja também são diferentes, sendo um contínuo e um tracejado para cada cor. Foram acrescentadas no sistema adaptado, ainda, as cores dos artigos, numerais e interjeições.

Entendendo que estas marcas são visuais e a visualidade faz parte da metodologia utilizada no ensino de surdos, elas precisam trazer o conceito, a explicação junto com a identificação da classe gramatical/da posição sintática dentro de um todo. Ao traduzir e adaptar o sistema *Shape Coding* para o contexto brasileiro, Viana (2019) deu atenção para uma lógica no uso das cores e de outras marcas (dos modos e tempos verbais, por exemplo) em relação à sua sinalização em Libras e às informações visuais que elas carregavam.

Um detalhe que faz diferença: artigos da língua portuguesa

Os sinais da Libras, em si, não possuem gênero (a não ser que se faça questão de evidenciar em alguns deles). Sendo assim, para desenvolver as habilidades de leitura e escrita com alunos surdos, é preciso que se ensine o gênero das coisas e pessoas e como

formular sentenças em concordância. Em língua portuguesa, os gêneros dos substantivos regem os gêneros dos adjetivos e dos artigos. As crianças ouvintes brasileiras se acostumam a ouvir nomes acompanhados de artigos e adjetivos em concordância de gênero durante toda a vida, o que facilita o trabalho em sala de aula. Já com crianças e adultos surdos, os artigos são, por muitas vezes, “esquecidos” nas produções escritas em LP.

Em Libras há a ausência da marcação de gênero e a marcação de plural é produzida através da repetição do sinal (Benassi *et al.*, 2013). Isso, em vários contextos, pode fazer com que surdos não utilizem os artigos na escrita da LP, pois não fazem uso de vocábulos dessa classe gramatical na sua L1. Se desconhecem em L1, não há como estabelecer uma relação direta entre as línguas. No *Shape Coding* adaptado por Viana (2019), os artigos são marcados com um sublinhado na cor roxa, podendo ser simples ou duplo, caso estejam no singular ou no plural, respectivamente.

Gramática explícita no sexto ano de surdos - detalhando os artigos

Este recorte de pesquisa foi realizado com estudantes de uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola de surdos localizada na região sul do estado do RS. Foi realizada a análise da função dos artigos de forma contextualizada, durante atividades concernentes ao tema *minha casa*. Foi solicitado aos alunos que confeccionassem uma maquete de sua própria casa. A partir delas, foi realizada uma atividade de reconhecimento dos gêneros dos móveis da casa através de estudo com a gramática explícita da LP sobre os artigos definidos e indefinidos, para reconhecer os vocábulos em uso.

Figura 3. Maquete de aluno com legenda dos ambientes e móveis



Fonte: arquivo pessoal

A opção de trabalhar no formato USO→REFLEXÃO→USO segue as orientações dos PCN (Brasil, 1998a; 1998b). A inclusão do desenvolvimento da consciência metalinguística ocorreu no momento de reflexão, assim como o documento indica. Após os alunos apresentarem suas casas, foram realizadas leituras e conversas em grupo sobre o que frequentemente encontramos nelas, representadas pelas maquetes, e nas dos brasileiros em geral. Em um segundo momento, foram escritas frases no quadro que resumiam as conversas e, ao perceber a dúvida no uso dos artigos em relação aos móveis das casas, seres inanimados que não são acompanhados de gênero na Libras (Benassi *et al.*, 2013), foi iniciado o trabalho com a gramática explícita.

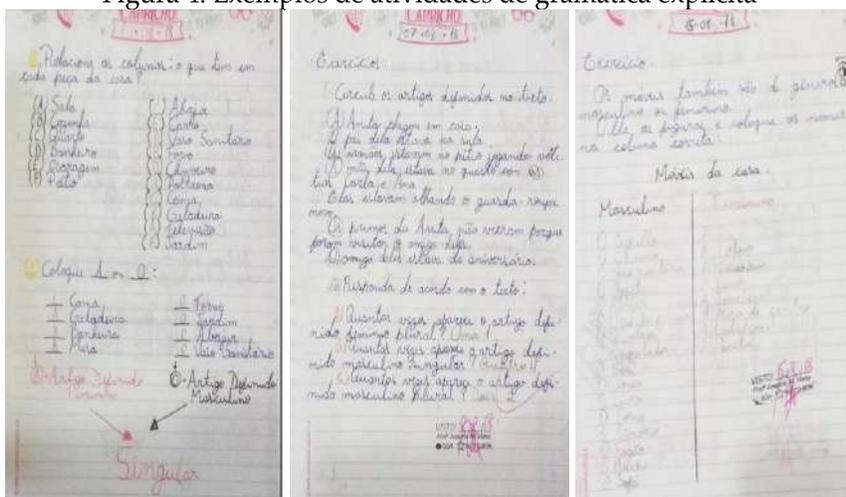
De acordo com os estudos de Pereira (2014), a forma de trabalhar a língua interfere mais no aprendizado do que qual língua está em jogo. Dessa forma, contextualizar o conteúdo através da estratégia das maquetes para somente depois inserir conhecimentos sobre a gramática da LP traz possibilidades de estudo gramatical em ambas as línguas. A reflexão em Libras desenvolvida durante a construção da apresentação das maquetes é base para as inferências e comparações entre as gramáticas (as regras) da LP.

Partindo dos relatos sobre as moradias dos alunos e dos textos trabalhados em aula, seguiu-se para a nomeação dos objetos e reconhecimento dos gêneros dos mesmos com base nas leituras e

conhecimentos do grupo. Após isso, foram feitos alguns exercícios para memorização e uso dos artigos de acordo com as atividades já realizadas. Estes conteúdos foram retomados em momentos posteriores de avaliação e de redação. Quando necessário, este conhecimento era lembrado para construção de frases em contextos maiores ou ainda em brincadeiras com a turma.

Estas atividades incluem o uso do *Shape Coding* adaptado (Viana, 2019), em um trabalho explícito para construir uma consciência gramatical através de estratégias visuais. Foi necessária a adaptação visual da análise gramatical da LP como L2M2 para que os alunos surdos compreendessem melhor os motivos das escolhas em LP, conforme afirma Biasoto (2014) ao discutir o uso do estudo gramatical dentro da abordagem comunicativa de línguas. O *Shape Coding* adaptado de Viana (2019) foi utilizado por se tratar de uma forma visual de unir a cultura surda ao trabalho explícito de desenvolvimento de uma consciência gramatical acerca da LP como L2M2.

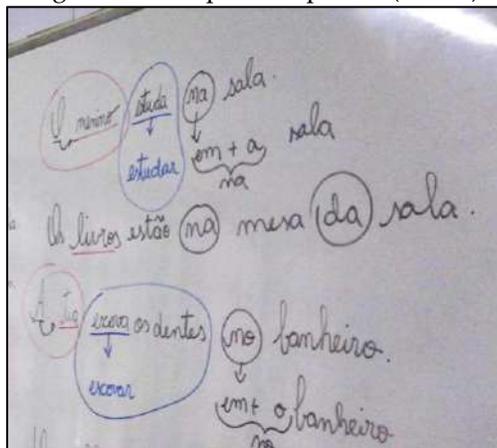
Figura 4. Exemplos de atividades de gramática explícita



Fonte: arquivo pessoal

Diante do trabalho realizado, percebeu-se que as diferenças entre a Libras e a LP precisam ser marcadas para que os alunos possam ter segurança no aprendizado de uma nova língua. Aprender uma língua é aprender as regras sobre ela, porém a forma como são introduzidas no processo de ensino-aprendizagem poderá auxiliar ou complicar ainda mais a sua compreensão. A prática realizada com a turma de sexto ano do Ensino Fundamental mostrou possibilidades de inovação nas estratégias de trabalho com a gramática explícita com surdos. Além da construção das maquetes, a visualidade, como defende Lebedeff (2017), estava presente nos diálogos em Libras sobre o tema e nas análises gramaticais nos momentos de escrita, através da reflexão sobre as regras da língua e da sua marcação com o *Shape Coding*.

Figura 5. Exemplos no quadro (6º ano)



Fonte: arquivo pessoal

Acima percebe-se que a separação dos sintagmas nominais e verbais foi realizada nas cores das classes dos substantivos e verbos, respectivamente, para que os alunos memorizassem estes elementos do sistema. Em resumo e aproveitando o exemplo, foi explorada outra dúvida dos alunos: a contração das preposições *em* e *de* com os artigos definidos. Os artigos foram marcados no sintagma nominal que compõe o sujeito das orações apresentadas,

com um sublinhado simples, por estarem no singular e foi evidenciada a sua relação com o substantivo destacado com o sublinhado simples em vermelho. Visualmente, pode-se perceber que os sublinhados, nestes casos, precisam “combinar”. Isso pareceu fazer sentido na compreensão e reflexão metalinguística debatida em Libras com os alunos.

Considerações finais

O estudo da gramática explícita da LP em salas de aula com alunos surdos, durante o desenvolvimento deste trabalho, ocorreu sem reclamações dos alunos nem da Comunidade Surda sobre o “esquecimento” da Libras, pois tanto as reflexões quanto as produções textuais eram embasadas nos conhecimentos construídos através da Libras e sobre a L1 dos alunos. A consciência metalinguística (Barbosa, 2015) dos alunos surdos acerca do funcionamento da sua L2M2 no que tange ao uso dos artigos definidos e indefinidos teve certa evolução, sendo percebida nas construções textuais e nas reflexões sobre a escrita (em LP) dos seus pensamentos (em Libras). É importante enfatizar que as marcas da L1 - Libras nas interpretações e produções dos alunos continuaram a acontecer, mesmo que diminuindo no decorrer do ano, mas não desapareceram, pois este não era o propósito da metodologia escolhida com o uso da gramática explícita.

É importante compreender, como salientam Viana e Lebedeff (2021, p. 220) que

[...] o *Shape Coding* não se configura como um “método” de ensino de língua escrita. É, com certeza, uma importante ferramenta para o dia-a-dia na sala de aula, que exige, dos professores, um conhecimento profundo tanto da gramática da LP como da Libras, a fim de possibilitar aos alunos a comparação e contrastação entre a L1 e a L2M2. Deste modo, a fluência na Libras é algo indispensável, tanto

nos primeiros contatos com a literatura sobre o tema, assim como na prática em sala de aula.

Durante as aulas, os planejamentos no eixo USO→REFLEXÃO→USO fizeram com que as falhas pedagógicas e metodológicas ficassem evidentes. Através do USO da LP escrita, os pontos fortes e fracos da bagagem dos alunos sobre a L2M2 puderam ser apontados e, na REFLEXÃO, muitos desses pontos foram discutidos e a consciência metalinguística pôde ser ampliada. A recolocação dos tópicos estudados no USO em sala de aula, ambiente artificial de aprendizagem de língua, trouxe argumentos válidos para fortalecer a ideia de que o trabalho com a gramática explícita vai ao encontro dos estudos de Barbosa (2015) e Ebbels (2007; 2014). Ele pode, ainda, complementar o processo de ensino-aprendizagem de surdos sem desvincular-se de uma abordagem comunicativa no trabalho com a LP.

Em relação ao Shape Coding, acredita-se que a tradução e adaptação das estratégias criadas por Ebbels (2014a; 2014b) para uso no ensino de surdos brasileiros poderá proporcionar apoio visual além do debate e reflexão linguística em Libras para construir a consciência visual (Oliveira, 2009) e metalinguística (Barbosa, 2015). Isto, acredita-se, iria ao encontro dos ideais das discussões acerca da pedagogia visual (Campello, 2008), assim como seguiria as orientações dos PCN (Brasil, 1998a; 1998b) e RPLEB (MEC/SECADI, 2014).

A marcação visual pode garantir um recurso mnemônico para a compreensão da gramática do LP. Nesse sentido, com relação a experiência visual dos surdos, que traça um percurso linguístico e cultural, Costa (2020) argumenta que, ao se assumir a perspectiva da visualidade como constitutiva da língua de sinais, e esta, por sua vez, constitutiva do sujeito usuário da Libras há a demanda da escola por “iniciativas que possam prover condições visuais eficientes para educação de surdos, tanto em ambiente bilíngue quanto inclusivo” (p.15). Para o autor é necessário disponibilizar ao estudante surdo, em seu contexto educacional, práticas e recursos

didáticos que façam uso e explorem vivências visuais. Pela experiência com a turma do 6º ano e por outros usos do sistema na realidade brasileira (Sampaio, 2018), acredita-se que o *Shape Coding* possa ser um desses recursos.

O desenvolvimento deste trabalho mostrou resultados positivos em sua aplicação com a turma de sexto ano do ensino fundamental de surdos e possibilidades se colocam para atividades de reflexão inseridas em uma abordagem comunicativa de línguas, neste caso a LP como L2M2. Mesmo assim, ainda se fazem necessários trabalhos de replicação e discussão com outras faixas etárias e adiantamentos, tanto para o uso de artigos como para os demais pontos de análise gramatical.

Referências

- BARBOSA, A. V. O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31/2, p. 111–127, 2015.
- BENASSI, C. A. *et al.* Relendo Quadros e Karnopp 2004: a representação das estruturas sintáticas da Libras na língua portuguesa e as suas Implicações. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 133–146, 2013. DOI: 10.30681/rln.v6i12.6881.
- BIASOTTO, M. Ensino de língua estrangeira: que caminhos trilhar? **Revista Interletras**, v. 3, ed. 19, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília. 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília. 1998b.
- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COSTA, O. S. Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

EBBELS, S. H. *et al.* Improving comprehension in adolescents with severe receptive language impairments: a randomized control trial of intervention for coordinating conjunctions. **International Journal of Language and Communication Disorders**, v. 49, n. 1, p. 30–48, 2014a.

EBBELS, S. H. Teaching grammar to school-aged children with Specific Language Impairment using Shape Coding. **Child Language Teaching and Therapy Journal**, n. 23, p. 67–93, 2007. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265659007072143>. Acesso em: 23 fev. 2024.

EBBELS, S. H. Vídeo: **Susan Ebbels talks about the SHAPE CODING system**. Website YouTube. SAGE Publishing. 2014b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ot-uekkC560&t=68s>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p. 226–251.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/4566006ab74ecff8dc54d92e9649eb86.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, 2014. Disponível em: <https://educa>

cao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/0282.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

OLIVEIRA, T. C. B. C. **A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a língua portuguesa**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

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

SAMPAIO, C. C. R. **O uso do Shape Coding no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo sobre variação temporal**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

VIANA, J. M. **Adaptação do Shape Coding para o ensino de língua portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

VIANA, J. M.; LEBEDEFF, T. B. O Sistema *Shape Coding* como ferramenta para a reflexão linguística em língua portuguesa para surdos. In: SILVA, R. A. F.; HOLLOSI, M. (org.). **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia: Navegando publicações, 2021. p. 205–222.

O espaço político na perspectiva arendtiana como possibilidade para o desenvolvimento das políticas de tradução e interpretação no Ifes

Fernanda dos Santos Nogueira
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

A motivação desta escrita

O contexto da interpretação comunitária, conhecida também como interpretação de serviços públicos, é o que mais demanda pesquisas diante das especificidades das interações entre o tradutor e intérprete junto a uma comunidade com diferença linguística. Portanto, o serviço de tradução e interpretação é imprescindível para que os de minoria linguística tenham acesso a serviços públicos nos contextos da saúde, educação e jurídico.

No Brasil, o contexto da interpretação comunitária mais evidente é o da área educacional, espaço com maior ocorrência da realização do serviço de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa (Tilsp), desde a educação básica até a pós-graduação.

No Estado do Espírito Santo (ES), a organização do serviço de tradução e interpretação de forma mais robusta, inicia com a chegada de profissionais concursados em instituição federal em dois espaços: em 2009, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e em 2015, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Até então, a maioria desses profissionais atuava em contratação temporária nos Municípios e na Secretaria Estadual de Educação (Sedu), nos Ensinos Fundamental e Médio.

Até poucos anos atrás, notavam-se alguns surdos na Ufes e em faculdades particulares, porém bem menos ou quase nada, em

algumas regiões do Estado, especificamente, em cursos técnicos no Ifes. Sendo assim, a presença, a atuação e as demandas do serviço de tradução e interpretação no contexto da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no ES são recentes e existem poucas pesquisas relacionadas ao Tilsp nesse espaço. Portanto, de que modo as demandas do serviço possibilitam problematizações sobre a necessidade de organização das Políticas de Tradução no Ifes?

Por meio de leis e decretos reconhece-se o uso e difusão da Libras como língua pertencente às comunidades surdas brasileiras e regulamenta-se como se dá a formação dos profissionais que atuam no ensino, na tradução e na interpretação de Libras e língua portuguesa. Estes documentos reconhecem a profissão dos tradutores e intérpretes e a necessidade de serviços acessíveis que contemplem as pessoas surdas desde o acesso, permanência e conclusão no contexto educacional.

Essas leis são seguidas pelas instituições de ensino que desenvolvem ações pontuais bilíngues em que a Libras seja parte dos processos internos tornando a presença do serviço de tradução e interpretação importante. Esses processos ocorrem no Ifes de forma mais evidente com os concursos federais e a quantidade de Tilsp para realizar o serviço de tradução e interpretação dispara de três para vinte, em apenas três anos, para atender as demandas dos mais de 22 campi, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). Estas demandas são para atender os cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, com maior concentração na área das Ciências Exatas.

A realização do serviço, inicialmente, é dedicada ao atendimento, prioritariamente, no contexto de ensino. Entretanto, visto que as instituições federais, o que inclui o Ifes, possuem como missão integrar ensino, pesquisa e extensão nas suas respectivas ações, amplia-se a realização do serviço para além do ensino e atravessa diferentes contextos como o de conferências (seminários, congressos, fóruns, reuniões e similares); o social (formaturas, premiações entre outros); artísticos e culturais (espetáculos,

museus e similares); e o de provas (processos seletivos, exames, concursos e entre outros).

Acrescenta-se também, o contexto midiático que se refere a demandas no formato audiovisual, como nos documentários, sites, editais entre outros produtos de mídia; e o contexto da saúde, na mediação nos atendimentos com psicólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros e dentistas nos campi, Cefor e Reitoria, tanto para atender aos estudantes quanto aos servidores falantes da Libras.

A expansão da atuação dos serviços nestes contextos evidencia a necessidade de ações institucionais específicas para que sejam criadas condições adequadas de realizá-los. Compreende-se que ações, no âmbito de uma instituição, são embasadas ou impulsionadas por meio de documentos internos para atendimento aos aspectos legais. O que dizem os documentos institucionais no âmbito do Ifes?

Eliana Burgarelli (2022), em sua pesquisa com temática relacionada à política de tradução e de interpretação de Libras e língua portuguesa no Ifes, analisa documentos institucionais a partir dos editais, regimentos, diretrizes e resoluções internas, além dos documentos externos como leis e decretos.

A pesquisadora identifica, nos documentos institucionais, referências ao serviço de tradução e interpretação, mas não como tema central, e sim como complemento de algumas demandas específicas, porém sem uma atenção exclusiva. Burgarelli (2022) considera que isso não significa ausência de ações e projetos em que o serviço de tradução e interpretação não esteja presente. Destaca a realização de algumas ações como a tradução do regulamento da organização didática, produção de glossário, tradução de tutoriais, cartilha, editais, videoaulas, provas de concursos, vídeos institucionais, reuniões, eventos, informes, além das demandas de ensino.

Em sua análise, Burgarelli (2022) problematiza que diante de várias ações nota-se “o modo como o Ifes dispõe a tradução e a interpretação de Libras e língua portuguesa na tentativa de atender às exigências previstas nos documentos externos e internos” (Burgarelli, 2022, p. 103). Todavia, a autora apresenta algumas

fragilidades em sua análise documental no que diz respeito ao trabalho dos Tilsp:

[...] No que se refere ao quantitativo de tradutores e intérpretes efetivos, terceirizados e bolsistas atuando nos campi, os dados sinalizam a ausência de uma política transparente sobre a tradução e a interpretação no Ifes. Há, também, divergência na nomenclatura do cargo, diferença da carga horária de atuação e de remuneração por nível de formação [...]. [O] principal meio de contratação passou a ser por intermédio de empresas terceirizadas, gerando efeitos nocivos às atividades tradutórias e interpretativas no domínio do Ifes [...]. [É] preciso distinguir os papéis de professor, instrutor e tradutor e intérprete na redação dos documentos normativos, com atribuições claras de cada cargo, para que não atuem em funções não condizentes com seus verdadeiros papéis (Burgarelli, 2022, pp. 106-107).

Nota-se que a autora apresenta questões desafiadoras sobre os serviços de tradução e interpretação e os impactos que a falta da gestão gera sobre a comunidade surda presente no Instituto. A autora problematiza as fragilidades da ausência da gestão institucional dos serviços no que se refere a quantidade de profissionais que os realiza, a forma de contratação e remuneração, diferenças no tempo de atuação e falta de clareza nas definições das atribuições dos profissionais da área da Libras, o que leva a atuações não condizentes com seus papéis.

Diante do colocado, pensar em políticas de tradução e interpretação é essencial devido às especificidades inerentes à atividade conduzida pelos serviços. Michele Guedes (2021) apresenta os tópicos que poderiam fomentar a criação da Política de Tradução:

[...] quando aplicamos os diferentes modos de interpretação (simultâneo ou consecutivo) leva-se em consideração: o público que utiliza esses serviços, a formação técnica e profissional dos intérpretes, os pares linguísticos envolvidos na interação, as características singulares das diferentes interações e assim por

diante. Todos esses tópicos poderiam fomentar a criação de políticas de tradução e de interpretação, seja na formação dos profissionais ou ainda nas condições estruturais para o trabalho de intérpretes (Guedes, 2021, p. 29).

Ao analisar os tópicos apresentados pela autora, nota-se que dialogam com os apresentados por Burgarelli (2022) e estão alinhadas a outras pesquisas relacionadas ao Tlsp em vários contextos: questões relacionadas à formação, organização do trabalho e sua atuação com características singulares (Rodrigues; Santos, 2018; Nogueira, 2018; Santos, 2016; Xavier, 2020; Burgarelli, 2022).

Portanto, compreende-se como relevante a criação de políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa para organização dos serviços, qualidade no atendimento aos falantes da Libras e na disponibilização de condições adequadas de trabalho aos profissionais envolvidos. Inclusive, a existência de políticas de tradução e interpretação ampliam a visibilidade das produções acadêmicas. Nessa linha, Guedes (2021) destaca que

Atualmente, as políticas de tradução e de interpretação auxiliam, também, no aumento e na visibilidade das produções acadêmicas. Quando as produções acadêmicas são analisadas e constata-se determinados assuntos mais visíveis, ao passo que outros, não estão visíveis, é possível investir em políticas de tradução e de interpretação, a fim de tornar a temática mais evidente. Nas produções acadêmicas, é possível reconhecer cada área específica do estudo da tradução ou da interpretação, mostrando-nos fatores e variáveis que influenciam os diferentes trabalhos tradutório e interpretativo (Guedes, 2021, p. 21)

Nesta perspectiva, essa pesquisa em andamento pretende contribuir para as reflexões relacionadas às políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa. Seguindo a linha de que as produções acadêmicas possibilitam a visibilidade, propomos problematizar, na perspectiva arendtiana, o sentido de

espaço político como possibilidade para se pensar a política de tradução e interpretação.

A perspectiva arendtiana e os fundamentos para a manutenção da vida

Arendt no seu exercício do pensamento analisa o sentido de política desde os gregos até Hegel e Marx e, no diálogo com outros pensadores, problematiza o sentido de política. Arendt faz uma crítica à narrativa filosófica de que o desastroso foi colocar o foco exclusivamente na produção em resultado do trabalho, sendo o *ser* do homem o trabalho e que somente ao produzir é que ele conseguisse ser alguém. Nesta perspectiva, a libertação do homem é para que ele consiga produzir forças produtivas sociais para uma *vida feliz*. Isso seria talvez entendido como algo positivo, mas para Arendt, uma maldição (Souza, 2017).

Pode parecer contraditório o pensamento de Arendt, visto que é compreensível que ter condições de produzir e ter o resultado desta produção diante do trabalho, seja algo almejado pelo ser humano. Entretanto, Arendt (2007) problematiza que a valorização do trabalho significa a desvalorização do pensamento e da liberdade ao tornar o homem preso ao processo, ao material, sem a necessidade do pensamento. É desta forma que o homem, como *homo faber*, tende a isolar-se com o seu trabalho, isto é, a deixar temporariamente o terreno da política, “historicamente, a última esfera política, o último lugar de reunião, que de alguma forma se relaciona com a atividade do homo faber” (Arendt, 2007, p. 175).

Nota-se uma crítica de Arendt (2007) sobre como o trabalho é e como ele distancia a política reduzindo as relações para a realização do processo material ligado à produção. Seguindo esta perspectiva, analisando as relações com o material, Arendt problematiza o que considera ser os fundamentos para a manutenção da vida: o *trabalho*, o *labor* e a *ação*.

Sobre o *trabalho*, conforme apresentado em Arendt (2007), se aplica a produção dos meios possíveis para que a vida continue por

meio da artificialidade criada. São objetos utilizados na rotina do ser humano que dão condições para o cuidado e preservação da vida. Essa utilização é compreendida como o consumo que o ser humano faz do material que ele mesmo produz.

Nesta circunstância, o *trabalho* tem como prioridade realizar um processo produtivo para criação do objeto que será consumido por algum ser humano. O mais importante é a fabricação e a estabilidade do processo, evidenciando o mundo do trabalho onde o exercício do pensamento não é o ponto de pauta, mas a produção de atividades privadas.

O ideal no *trabalho* é a permanência, mas não de quem o realiza, mas do produto criado que dura independente dos humanos que o produziram e o consomem. A necessidade da criação de novos produtos coloca-se como prioridade para o humano o artificial, considerada necessária para a manutenção da vida. Poderia o *trabalho* ter fim? Sim, quando o objeto está acabado, e assim, sucessivamente, outro é criado.

No mundo do *trabalho* a permanência do processo e dos objetos é o ideal, mantendo a superficialidade da vida. Nesta condição as relações sociais não são a prioridade, mas a disponibilização dos objetos que mantém viva a vida. Diante do foco material do *trabalho*, onde está a questão biológica?

O *labor* é o que mantém a vida por meio da reprodução em que o processo, agora biológico, produz a vida de forma contínua e única e que acaba apenas na morte. Neste aspecto, o ideal do *labor* é a abundância que mantém a sobrevivência da espécie. As relações sociais não são a prioridade, mas a manutenção da vida biológica.

O *trabalho* só pode existir se antes, no *labor*, o processo para manutenção do biológico ocorrer. Sem o *labor*, o *trabalho* não acontece, eles são atravessados um pelo outro, mas nenhum dos dois possibilita o fortalecimento das relações sociais e, conseqüentemente, a liberdade diante dos seus ideais sendo o do *trabalho*, a permanência do material e a do *labor*, a abundância em preservar a espécie. Estes dois elementos podem estar ligados intimamente na preservação do mundo do trabalho, tornando-o

muito diferente do mundo da política. Valle (2005) destaca a diferença apresentada por Arendt entre estes dois mundos:

Arendt posiciona-se de forma totalmente contrária à crença de que por meio do labor e do trabalho, indispensáveis à manutenção da vida, seja possível vislumbrar a “excelência” destinada à política, única instância capaz de “transcender a mortalidade terrena” pela realização de um “mundo comum” (Valle, 2005, p. 59).

Se a “excelência” destinada a política não está no *labor* e no *trabalho*, qual a possibilidade de desenvolvermos outra forma de se relacionar com estes fundamentos? Arendt considera que a *ação* é a outra possibilidade de pensar a relação na manutenção da vida e as relações humanas.

Como parte dos fundamentos para a manutenção da vida, a *ação* possibilita que o pensamento e a liberdade sejam presença no ser humano quando o foco não se encontra no artificial, mas na ação política, na vida política. Nesta *ação*, o ser humano não se satisfaz com o isolamento, visto que é na revelação ao outro que são possíveis novos inícios para os envolvidos nas relações.

Nesta perspectiva, a procura pelas relações com o ser humano não é definida pela escolha do igual, do consenso, mas em reconhecer que nas diferenças, novos inícios são possíveis, ou seja, é no reconhecimento da pluralidade que Arendt (2007) considera que a *ação* atua. Na *ação*, o espaço é público por evidenciar que a pluralidade é bem quista, de modo que o novo seja iniciado, mas não na perspectiva de que algo já deva estar pronto para os que ali chegam.

Este é o espaço da liberdade que é público por considerar que os discursos, falas, posicionamentos, atravessados pelas subjetividades dos sujeitos presentes, seja visível, visto que o mais importante é permitir que o encontro com o outro dê condições para que o que ali ocorre não seja isolado como o da esfera privada, mas que as ações, discursos, opiniões e perspectivas sejam compartilhadas (Rubiano, 2018).

A organização de algo público para que pessoas diferentes estejam presentes e possam compartilhar seus atravessamentos, valoriza os laços humanos tornando-os duráveis e possibilita o desenvolvimento da *ação*.

Nesta perspectiva, não existe a divisão de pessoas por hierarquias como se estivessem os dominantes e dominados. Ao contrário, todos são iguais no sentido de terem o direito de iniciar algo novo na relação com o outro, mas reconhecendo que são as diferenças que tornam o espaço da *ação* potente. É na *ação* que a liberdade é possível quando os sujeitos podem agir e falar uns com os outros de modo público para debater, deliberar e agir em conjunto (Rubiano, 2018, p. 5).

Nesta compreensão, não existe a expectativa do estável, visto que na diferença de pensamentos, de atravessamentos que o conflito pode surgir e isso causar instabilidade, compreendida como inerente nas relações com os diferentes, com a pluralidade. A *ação* é imprevisível por não ser possível saber de antemão o rumo da cadeia de atos e iniciativas no encontro com o outro. Isso incomoda os que não aceitam lidar com a imprevisibilidade das relações humanas (Rubiano, 2018, p. 6).

Desejar o consenso, a homogeneidade não é algo possível na *ação*, na perspectiva de Arendt. Quando a *ação* tem por objetivo resolver algo e por isso, a única possibilidade é criar padrões, desconsiderando a pluralidade, deixa de ser *ação*, perde-se a liberdade. Diferente do *trabalho* que se dedica exclusivamente ao material em um processo isolado, na *ação* a relação com o outro é a prioridade. Diferente do *labor* que a prioridade é apenas a manutenção do biológico na preservação da espécie, na *ação* o encontro com o outro torna possível a motivação para o exercício do pensamento e da liberdade. Diante do considerado, qual a relação da *ação* para o sentido de espaço político em Arendt?

A potência do espaço político para a valorização da ação

Em Arendt, a *ação* é uma das condições que valoriza a pluralidade no espaço da liberdade tornando possível a ação política, em que todos podem participar das discussões, elaborar o seu próprio mundo e compartilhá-lo entre seus pares. Sendo assim, a *ação* é o elemento fundamental da vida que possibilita a vida política diferente da vida do trabalho, da fabricação. É na esfera política que corpos políticos são evidenciados criando lembranças e história e não produtos artificiais que independem do ser humano (Rubiano 2018, p. 6).

Portanto, em Arendt, o *espaço político* é possibilitar a produção de *ações* de modo que os sujeitos participem das discussões, das problematizações e que seus atravessamentos cheguem até o outro, e vice e versa, e assim algo novo seja criado. Neste espaço, a pluralidade é essencial e o respeito ao espaço da liberdade torna potente o ser na vida política.

Desenvolver processos burocráticos que definem sobre outros uma forma de vida, a partir de um padrão, sem a valorização da *ação* do outro, se distancia da ação política e pode se tornar uma política atravessada por outros interesses que não seja o da esfera pública, como os interesses econômicos. Esse processo é distante da elaboração do *espaço político*, da valorização da pluralidade e da diferença, da aceitação ao instável e a liberdade não é base para que novos inícios sejam motivados pela ação.

Portanto, compreender a política como atividade meramente burocrática presente em partidos políticos, ao Estado ou demais Instituições em que os interesses sejam exclusivamente atrelados às relações de poder, reduz o potencial de análise do que envolve a *ação* do ser humano na relação consigo e com outro no *espaço político*.

Compreender os elementos fundamentais da vida em Arendt contribui para problematizarmos as possibilidades de conduzir nossa prática na relação com o outro no *espaço político* e a partir disso, entender que todos têm possibilidades de serem sujeitos

políticos quando se expõe, se revela e permite que o outro faça o mesmo e possam assim, participar da ação política. Portanto, quais as possibilidades de pensar o *espaço político* em Arendt ao problematizarmos a elaboração de políticas de tradução e interpretação no Ifes?

O espaço político como potência na elaboração de políticas de tradução e interpretação

O serviço de tradução e interpretação de Libras em instituições federais inicia suas atividades juntamente com a chegada de novas demandas e, provavelmente, sem a possibilidade de antecipar as discussões sobre a manutenção do serviço, dos profissionais e estrutura para realizá-la.

A cada novo semestre, aumenta-se o quantitativo de pessoal e áreas que são atendidas pelo serviço, tornando o que seriam demandas sazonais em fixas. Torna-se preocupação diária “adequar” o quantitativo de profissionais Tilsp nos campi, com as atividades das áreas demandantes ao serviço. Sendo a de ensino, a área de maior concentração, visto que é onde se concentra a maior quantidade de estudantes surdos.

Esse processo se torna mais desafiador quando a chegada de profissionais Tilsp depende, quase que exclusivamente, do processo de contratação de empresa terceirizada para prestação do serviço no Instituto. Essa é uma realidade diante do bloqueio de novos concursos para vagas específicas, feito no governo anterior (2019-2022) e que permanece até este momento.

Esses pontos e outros desafios vivenciados pelos diversos campi do Ifes, seja pela localização, quantidade de profissionais na região, aumento das demandas e diferenças nas definições de prioridades torna mais evidente um dos fundamentos para a manutenção da vida, o *trabalho*.

O profissional Tilsp produz seu produto, a tradução e interpretação, algo muito almejado e necessário, e o seu consumo se dá nos campi em que o serviço é realizado. Quando a ênfase se

dá exclusivamente para atendimento aos “números” decorrentes da produção da tradução e interpretação (quantidade de Tlsp/quantidade de pessoas surdas), desconsidera-se a potência da *ação*, desvaloriza-se o pensamento e a liberdade e assim, a elaboração do *espaço político* não se torna uma prioridade.

Ao dedicar-se exclusivamente para a produção da tradução e interpretação, em uma perspectiva do *trabalho*, o serviço de tradução e interpretação é conduzido de modo que os profissionais tendem a se preocupar em como *sozinhos* desempenharão suas atuações, visto que diante da grande demanda, não podem “perder tempo” com diálogos e trocas.

Ao concluir uma atividade, precisam rapidamente se deslocar para outra e assim, sucessivamente, em um processo produtivo do *material*, que inclusive, ganha visibilidade, e parece indicar que está tudo bem, já que o produto foi *criado e consumido* (a tradução e a interpretação foram realizadas/vistas e a pessoa surda atendida).

Esse é o resultado de realizar o serviço de tradução e interpretação na compreensão de que a produção (fabricação) seja considerada a única possibilidade para se *resolver* as questões que envolvem o serviço, na perspectiva do *trabalho*. Nestas circunstâncias, o espaço para a produção (fabricação) e o consumo se torna mais importante e desabilita a possibilidade da elaboração do *espaço político*.

Desafios, angústias, preocupações, estratégias, possibilidades e direcionamentos outros deixam de ser dialogados na perspectiva da pluralidade, para que outras formas de conduzir o serviço de tradução seja pensado, diante do isolamento que o *trabalho* ocasiona. Este isolamento pode ocorrer entre os profissionais que realizam o serviço, entre os que são atendidos pelo processo de tradução e interpretação e o isolamento do serviço como um todo pelas áreas que precisariam dar condições para a realização das atividades tradutórias e interpretativas na instituição. Pensar em políticas de tradução e interpretação que desconsidere a potência da criação do *espaço político* a reduz meramente a uma atividade de produção (fabricação), de cima para baixo.

Portanto, esta pesquisa em andamento, não pretende problematizar a elaboração de políticas de tradução e interpretação no apego documental ao definir o que se deva ou não ser feito no que se refere ao serviço de tradução e interpretação, de forma isolada, sem o interesse de tornar possível nas discussões os que são atravessados por ele.

Ao compreender que o *espaço político* é fundamental para desabilitar o isolamento e habilitar o exercício do pensamento e a liberdade no encontro com outro, ao participar de discussões e problematizações em conjunto sobre os temas que os atravessam, que esta pesquisa pretende analisar, por meio da elaboração do *espaço político*, o que os profissionais Tilsp e os atendidos por eles no Ifes, têm a dizer sobre o serviço de tradução e interpretação.

A escolha da cartografia ao caminhar na pesquisa

Nesta pesquisa em andamento, entende-se que, ao se dedicar aos efeitos dos acontecimentos que são produzidos no *espaço político*, seja válido recorrer ao uso metodológico da cartografia. Na cartografia tudo é um fluxo e mudanças podem ocorrer como nada fixo e isso tem relação com a compreensão que se tem sobre a definição de metas.

O desafio é o de realizar uma inversão do sentido tradicional de método — não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traçam no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. (Passos; Barros, 2015, p.17).

No método tradicional de pesquisa, definem-se metas fixas para conduzir o caminhar com o objetivo de encontrar respostas. Estas metas definidas antes do caminhar, invisibilizam a possibilidade de viver a experiência no processo e de sentir o que o caminho apresenta. Na cartografia, viver o caminhar é a potência para a elaboração de experiências que definirão as metas e não ao contrário.

Portanto, o sentido de cartografia, é de “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizoma” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10). Por isso, não se pretende que a pesquisa seja centralizada em um só lugar. Pretende-se que se realize nos espaços do Ifes em que os que são atravessados pelo serviço de tradução e interpretação estão.

A escolha por essa metodologia se dá por compreender que a experiência com o objeto, o pesquisador e a produção de conhecimento não são separados ou percebidos isoladamente, mas que na experiência da pesquisa, no caminhar, os movimentos criados a partir das transformações e atravessamentos, possibilitam outras formas de se conectar. Isso que torna a cartografia social diferente da tradicional, conforme destaca Pimenta (2017).

Diferentemente da cartografia tradicional, que traça mapas de territórios, relevos e distribuição populacional, uma cartografia social faz diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistências e liberdade (Pimenta 2017, p. 40)

Na cartografia estamos o tempo todo em processos de subjetivação, produções e enfrentamentos que nos transformam, criam em nós movimentos que desestabilizam o que é fixo conduzindo o pesquisador, o objeto e a produção de conhecimento a constantes deslocamentos. Sendo o objeto desta pesquisa os acontecimentos que os *espaços políticos* produzem, tendo os Tilsp e as pessoas atendidas pelo serviço de tradução e interpretação como participantes, optou-se pela cartografia ao compreender que o objetivo não é coletar dados e sim, que o corpus seja produzido no caminho da pesquisa.

Para chegar a esse *corpus* a escolha do instrumento grupo focal é o que se aproxima com os objetivos da pesquisa. As características do grupo focal estão relacionadas com sua definição de que “consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que

objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos” (Lervolino; Pelicioni, 2001, p. 116).

Portanto, a interação do grupo a partir de tópicos elaborados para o foco na discussão são características neste instrumento metodológico. Esta técnica se destaca pelo seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias” (Dal’Igna, 2011, p. 67).

Considerações não finais

No momento desta escrita, o corpus está sendo produzido no caminhar da pesquisa que não tem a perspectiva de encontrar verdades e definir padrões. Compreende-se que para avançar e não ter uma perspectiva restrita sobre políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa, é necessário realizar o exercício do pensamento que vai em um caminho diferente do de reproduzir verdades, discursos colocados como únicos e possíveis para dialogar sobre política.

Nesta perspectiva que recorro a Foucault (2006) no sentido de que para avançar na caminhada da pesquisa é necessário realizar uma *crítica radical*. Esta crítica não se reduz a cair na dicotomia, mas de ensaiar a mudança no sentido de compreender outras perspectivas que não sejam fechadas e reducionistas (Foucault, 2006, p. 180).

Segundo Lopes e Fabris (2013),

Por crítica, entendemos uma forma de apreciação epistêmica e/ou epistemológica, estética ou moral sobre um tema, uma obra ou um acontecimento que se observa ou se analisa. Ela não é da ordem de um transcendente que paire sobre uma dada realidade, mas provém das crises que fazem desencaxar elementos que constituem uma racionalidade; isto significa que ela não está na exterioridade da racionalidade de onde emerge. Por radical, entendemos uma base,

um fundamento ou uma raiz que permite conhecer conjuntos de práticas que, articuladas, possibilitam a emergência daquilo que se observa ou se analisa. Por crítica radical, portanto, entendemos a busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina. (Lopes; Fabris, 2013, p. 13).

A crítica radical não é o resultado de algo metafísico sobre uma realidade, ela não está na “exterioridade da racionalidade”, ao contrário, ela é elaborada em resultado das “crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma racionalidade”. Para avançar nesta crítica é necessário ter uma “base, um fundamento, uma raiz” que possibilitará analisar práticas não isoladas, mas que articuladas produzem algum sentido sobre o que se observa (Lopes; Fabris, 2013, p. 13).

Desta forma, se a *crítica radical* não está relacionada a algo metafísico e precisa ter uma base sólida para análise, compreende-se que é necessário o empreendimento para a busca “na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina” (Lopes; Fabris, 2013, p. 13).

Portanto, essa perspectiva que caminho nesta pesquisa com o sentido de *ação* e *espaço político* em Hannah Arendt, compreendendo que esse espaço, onde a prioridade é que todos participem nas discussões e diálogos sobre temas que os travessam, na pluralidade, tendo a liberdade de pensamento, produza assim, acontecimentos que possibilitarão a produção de políticas de Tradução e Interpretação de Libras-língua portuguesa no Ifes.

Referências

- ARENDR, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BURGARELLI, E. F. **Gestão da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa no instituto federal do Espírito Santo**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de

Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? *In*: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV (1980, 1988)**. Paris: Gallimard, 2006, p. 178–182.

GUEDES, M. A. **Políticas de tradução e intérpretes surdos**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115–121, 2001.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NOGUEIRA, F. S. **O intérprete educacional cosmopolita: práticas heterotópicas na relação com a comunidade surda**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

NOGUEIRA, T. C.; SANTOS, S. A. dos. Tarefas de interpretação de Libras/Português: reflexões sobre uma proposta metodológica de ensino para contexto de conferência. **Transversal**, v. 4, n. 7, p. 93–112, 2018.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E. *et al.* (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17–31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. *In*: PASSOS, E. *et al.* (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17–31.

- PIMENTA, B. M. **Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade**: a potência do(s) encontro(s)-amizade(s). 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, n. 24, p. 1-29, 2018.
- RUBIANO, M. M. Governo, ação, fabricação e trabalho no pensamento de Hannah Arendt. **Princípios Revista de Filosofia**, Natal, v. 25, n. 48, p. 109–128, 2018.
- SANTOS, S. A. dos. Questões emergentes sobre a interpretação de Libras-Português na esfera jurídica. **Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 117-129, 2016.
- SOUZA, L. R. Ação, trabalho e labor segundo Hannah Arendt. **Revista Poiesis**, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 95–109, 2017.
- VALLE, M. R. **A violência revolucionária em Hannah Arendt e Herbert Marcuse**: raízes e polarizações. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- XAVIER, A. S.; SILVA, M. O. da. Profissional intérprete e tradutor em língua brasileira de sinais na educação profissional e tecnológica federal. **Revista Transmutare**, v. 5, p. 1-18, 2020.

Gestão da tradução e da interpretação em domínio institucional: uma exigência cultural entre diferenças linguísticas*

Eliana Firmino Burgarelli
Pedro Henrique Witches

Introdução

A tradução constringe as instituições que abrigam essas categorias e práticas, visto que chama a atenção para as condições e efeitos questionáveis dessas instituições, para as contradições e exclusões que as tornam possíveis — e as desacreditam. (Venuti, 2019, p. 11).

Em seu célebre *Escândalos da tradução*, Venuti (2019) explora o histórico lugar ocupado pela atividade tradutória, matizado na máxima *traduttore, traditore*. Ao exemplificar diferentes situações em que é possível compreender como os escândalos da tradução são constituídos por elementos culturais, econômicos e políticos, o autor demonstra como essa prática é estigmatizada, desencorajada, depreciada, explorada e tratada de forma tão desvantajosa. Ainda que a política de inclusão, que vem se estabelecendo nas últimas décadas, ofereça condições favoráveis ao acolhimento da diversidade linguística, esse cenário não é muito diferente quando focamos em questões sobre tradução e interpretação de línguas minorizadas como é o caso das línguas de sinais.

Neste trabalho, propomos uma discussão sobre a gestão da tradução no domínio institucional. Para isso, ancoramo-nos na correlação de perspectivas teóricas de dois campos em específico: a

* Agradecemos aos colegas integrantes do Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis) pelas valiosas contribuições que permitiram a escrita deste texto, em especial ao tradutor e intérprete Mario Vieira Cots.

linguística aplicada indisciplinar e os estudos da tradução, especialmente os que se relacionam com o tópico das políticas de tradução. Além disso, inspirados no modelo teórico de políticas linguísticas de Bernard Spolsky (2004; 2009; 2016) — o qual possibilita a concepção do eixo da gestão da tradução (González Núñez, 2014; Burgarelli, 2022) —, empreendemos uma análise em documentos que regulamentam a seleção e contratação de tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa no contexto específico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

O texto está organizado como segue: após esta breve introdução, exploramos a conjuntura teórica oriunda de perspectivas como da linguística aplicada indisciplinar, em articulação com o campo dos estudos da tradução, e definimos nossa compreensão sobre políticas de tradução; em seguida, caracterizamos os aspectos metodológicos do recorte de pesquisa documental e discutimos elementos da gestão da tradução e da interpretação em domínios institucionais; por fim, argumentamos que o estabelecimento de políticas de tradução e interpretação em um domínio institucional caracterizado pela diversidade linguística se torna uma exigência cultural às possibilidades de coexistência nele.

Um diálogo entre linguística aplicada indisciplinar e estudos da tradução

Desde a segunda metade do século XX, estudiosos filiados à linguística aplicada (LA) têm reivindicado uma emancipação de suas produções em relação à tradição científica estabelecida na área do conhecimento denominada linguística. Ao tratar sobre isso, Rajagopalan (2023, p. 193) argumenta que “não é nenhum exagero dizer que a área que se convencionou chamar de LA não é nem linguística, nem aplicada e, graças à insistência de pesquisadores como Luiz Paulo da Moita Lopes, tampouco pode ser considerada uma disciplina acadêmica no pleno rigor desse termo”.

Compartilhamos, com esses estudiosos, a ideia de linguística aplicada como uma antidisciplina promovida por Moita Lopes (1998), sobretudo por compreendermos que fazemos linguística aplicada de um modo indisciplinar ao tentarmos “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (Moita Lopes, 2006, p. 14, *itálico do autor*).

Um dos motivos pelos quais adotamos tal postura está no fato de políticas linguísticas e políticas de tradução — foco do nosso interesse neste trabalho — não serem consideradas, em primeira instância, tópicos *nativos* dos estudos da linguagem. Ao passo que a primeira constitui um ramo da política e, conseqüentemente, constitui objeto de estudo da ciência política (Rajagopalan, 2013), a segunda tem sido tratada como disciplina dos estudos da tradução, que, por sua vez, também é reivindicado como um campo disciplinar autônomo, que se desloca da linguística aplicada (Holmes, [1975] 2004). Portanto, ao nos debruçarmos sobre questões acerca da tradução e da interpretação de línguas de sinais, analisando-as sob o viés teórico das políticas de tradução, não escapamos de tratar de um problema centralizado na linguagem.

Dito isso, importa estabelecer que, para esta discussão, entendemos políticas de tradução como definido por Meylaerts (2011), isto é, como um termo guarda-chuva ou conceito contêiner, no qual cabem questões relativas à tradução em seus mais variados aspectos tais como ideologias, estratégias tradutórias e editoriais, formação profissional, prêmios e bolsas, assim como também cenários em que a tradução é praticada ou disposta e que não necessariamente estão restritos ao governo, às agências governamentais ou às instituições. A autora também propõe que uma política de tradução seja compreendida como um conjunto de normas que regulam a tradução em um domínio público (Meylaerts, 2011). Assim, é importante registrar que, em razão de tratarmos tanto de tradução quanto de interpretação de línguas de sinais, aqui, abordaremos políticas de tradução como *políticas de tradução e interpretação* tal como fazem Santos e Veras (2020), visto que, embora também envolva a translação de textos — ainda que

não na modalidade escrita —, a interpretação constitui uma prática com particularidades nem sempre compartilhadas com a tradução.

Para fins de análise de políticas de tradução e interpretação, temos adotado uma adaptação do modelo teórico de políticas linguísticas de Spolsky (2004; 2016). Em sua proposta, esse autor propõe compreender que políticas linguísticas são compostas por três elementos descritíveis que se correlacionam entre si: (i) as *práticas linguísticas*, entendidas como as escolhas e os comportamentos observáveis, aquilo que falantes realmente fazem quando usam línguas; (ii) as *crenças sobre a linguagem*, relacionadas com valores atribuídos a variedades e traços; e, por fim, (iii) a *gestão linguística*, considerada o esforço explícito observável sobre os participantes de um domínio para modificar suas crenças ou práticas (Spolsky, 2004; 2016).

Uma primeira adaptação desse modelo teórico à política de tradução foi apresentada por Gonzáles Núñez (2014) em sua tese de doutorado, na qual o autor discute o caso das políticas de tradução para minorias linguísticas no contexto do Reino Unido. Assim, ele propõe analisar uma política de tradução como resultado da articulação entre práticas de tradução, crenças sobre tradução e gestão da tradução. Sua definição de gestão da tradução — noção cara para este texto — compreende as decisões relativas à tradução tomadas por pessoas com autoridade para decidir o uso ou não uso da tradução em um domínio (Gonzáles Núñez, 2014). De forma bastante semelhante, Burgarelli (2022) também considerou o modelo teórico de Spolsky (2004; 2016) para analisar políticas de tradução e interpretação envolvendo o par linguístico formado pela Libras e pela língua portuguesa. A autora, entretanto, focaliza especificamente o eixo da gestão para compreender formas como a tradução e a interpretação têm sido regulamentadas e dispostas no âmbito do Ifes, um domínio que caracterizamos como *institucional* especialmente por entendermos que, nele, as atividades tradutórias e interpretativas ultrapassam os contextos educacionais (Burgarelli, 2022). Na figura abaixo, apresentamos

um esquema que representa esse modelo teórico adaptado à análise de políticas de tradução e interpretação.

Figura 1. Adaptação do modelo teórico de políticas linguísticas às políticas de tradução e interpretação



Fonte: elaborado pelos autores (2024) com base em Gonzáles Núñez (2014) e Burgarelli (2022)

Ainda que reconheçamos que os três eixos do modelo teórico apresentado estão correlacionados entre si, para Spolsky (2004), esses componentes são caracterizados como descritíveis de forma independente. Assim, entendemos que, para fins analíticos, é possível estabelecer um filtro e focalizar apenas um deles. No caso deste trabalho, o nosso interesse envolve o eixo da gestão da tradução e da interpretação. Ao tratar especificamente da gestão linguística, Spolsky (2009) justifica a preferência pelo termo *gestão* para definir esse eixo em detrimento do termo *planejamento*, porque, no campo das políticas linguísticas, *planejamento* foi usado, entre as décadas 1950 e 1960, para referir ações sobre problemas sociais gerados no pós-guerra. De acordo com o autor, uma sequência de fracassos do planejamento social e econômico desencorajaram a continuidade do seu uso. Ele ainda argumenta

que “a gestão pode influenciar falantes a modificar suas práticas ou crenças” (Spolsky, 2009, p. 6, tradução nossa).

No que tange à noção de gestão da tradução, Gonzáles Núñez (2014) propõe compreender que as decisões sobre o uso ou não-uso de tradução em um domínio podem ser tomadas por qualquer pessoa. De acordo com o autor, tais decisões podem ser tomadas tanto de dentro quanto de fora de um domínio. Ele ainda estabelece que elas

[...] podem ser tentativas de influenciar não apenas as escolhas de quem efetivamente traduz, mas também de indivíduos que contratam tradutores e intérpretes. A gestão da tradução pode ser considerada uma política explícita ou aberta. Quando as decisões são explícitas, podem ser encontradas codificadas ou escritas em vários documentos, desde a legislação nacional até diretrizes internas de uma filial local. (Gonzáles Núñez, 2014, p. 81, tradução nossa).

A partir dessas compreensões sobre a gestão da tradução baseada no modelo teórico de Spolsky (2004; 2016), podemos analisar aspectos da gestão da tradução e da interpretação evidenciados na conjuntura legal que (im)possibilita essas práticas no âmbito de um determinado domínio. Na seção a seguir, desenvolvemos uma discussão sobre gestão da tradução e da interpretação possibilitada por um recorte de pesquisa documental no âmbito do domínio institucional do Ifes.

Gestão da tradução e interpretação em domínio institucional: o caso do Ifes

A tradução e a interpretação de línguas de sinais são atividades desempenhadas há séculos. É possível dizer, entretanto, que elas passaram a ser mais visíveis a partir do momento que a educação de surdos se tornou uma demanda pública no século XVIII, visto que tal empreendimento resultaria em processos de integração de pessoas surdas na sociedade. No contexto brasileiro,

por exemplo, Witches e Moraes (2021) discutem registros históricos da interpretação de ou para a língua de sinais no país. Os autores evidenciam que, pelo menos desde o início do século XX no Brasil, ela tem sido praticada em contextos que Pöchhacker ([2004] 2010) definiu como de *interpretação comunitária* — isto é, um tipo de interpretação baseado em cenários intrassociais e com formato de interação caracterizado pelo diálogo face a face —, especialmente nos âmbitos jurídico, associativo e educacional.

Mais recentemente, entre o final do século XX e início do século XXI, observa-se uma expansão das atividades de tradução e interpretação de língua de sinais o Brasil, especialmente mobilizada por políticas de inclusão e pela reivindicação de movimentos sociais relacionados com comunidades surdas que se fortaleceram no país nesse período. Diante desse cenário, Rodrigues e Santos (2018) discutem sobre tradução e interpretação de e para línguas de sinais em contextos de serviços públicos e suas demandas. Os autores argumentam que, embora constituam um campo comum para a interpretação comunitária, os contextos de serviços públicos “não excluem a interpretação de conferências nem mesmo a tradução” (Rodrigues; Santos, 2018, p. 22) — aspecto esse que Burgarelli (2022) identifica no contexto da tradução e da interpretação que acontece no domínio institucional do Ifes e que pode ser associado a qualquer outro domínio institucional em que a tradução e a interpretação de Libras e língua portuguesa aconteçam.

Antes de adentrarmos no caso desse domínio institucional em específico, é importante destacarmos que, embora a tradução e a interpretação de línguas de sinais em contextos de serviço público ocorram há muito tempo no Brasil, a sua transformação em um serviço público é bastante recente. Isto é, se muitos tradutores e intérpretes de língua de sinais atuaram, no passado, em contextos de serviço público de forma voluntária ou por outros regimes de contratação que não o estatutário, a contratação desses profissionais passou a ser uma exigência legal a partir do Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu o seguinte:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

[...]

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

[...]

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (Brasil, 2005, p. 28)

Esse tipo de regulamentação observada no decreto de 2005 oferece uma explícita evidência de gestão da tradução e da interpretação, uma vez que ele dispõe de uma normativa que possibilita a constituição do profissional tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa como servidor público. Assim, os

primeiros concursos públicos, na esfera administrativa federal, para contratação desses profissionais, de acordo com Xavier e Silva (2020), começaram a acontecer no ano de 2009. Interessante observar que o cargo denominado *tradutor e intérprete* já figurava como um cargo no *Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos*, de 1987. Por ser um cargo de nível E, a formação em curso superior em Letras constitui um requisito de qualificação para assumi-lo, mas essa formação não condizia com a realidade de grande parte dos profissionais com competência para traduzir e interpretar o par linguístico formado pela Libras e pela língua portuguesa naquele período. Cursos de bacharelado em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa passaram a existir em 2008, a partir da iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, que já havia iniciado, dois anos antes, um curso de licenciatura para habilitar professores ao ensino da Libras.

Nessa conjuntura, observa-se o aparecimento do cargo denominado *tradutor e intérprete de linguagem de sinais* no *Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação*, de 2005. A despeito da nomenclatura, que não condiz com as discussões em torno das línguas de sinais, esse cargo passa a ser distinguido do cargo de *tradutor e intérprete* não apenas pela especificidade das línguas de trabalho como também pelo requisito de qualificação para assumi-lo, que, por ser um cargo classificado como de nível D, exige grau de escolaridade em nível médio somado à proficiência em Libras. Apesar de existirem servidores públicos que traduzem e interpretam de e para a língua de sinais ocupantes do cargo de nível E em algumas instituições federais de ensino pelo país, no caso do domínio institucional em foco neste trabalho, o Ifes, esses profissionais estão limitados ao cargo de nível D. Ao tratar da implementação dos serviços de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa em universidades federais, Santos (2015, p. 140–141) argumenta que o “cargo de nível D é incompatível com as demandas e a complexidade exigida dos profissionais da tradução e da interpretação no ensino superior”. Considerando o domínio

institucional dos institutos federais de educação, é importante lembrar que tais instituições não oferecem apenas cursos de ensino médio e técnico-profissionais, mas também cursos superiores e até mesmo a nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A contextualização sobre a emergência do servidor público federal responsável pela tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa permite que compreendamos as condições de possibilidade em torno da gestão dessas atividades não apenas no Ifes, mas em qualquer outro domínio com características semelhantes a instituições federais de ensino, sejam institutos ou universidades. Com base em um recorte metodológico de uma pesquisa documental maior (Burgarelli, 2022), apresentamos aqui uma discussão possibilitada por seis editais de seleção e contratação de tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa no âmbito do Ifes. Segundo Francisco e Santos (2016), os editais constituem importantes fontes de dados por conterem normativas que orientam profissionais sobre suas atribuições e norteiam aspectos das práticas de tradução e interpretação, direcionando demandas dessas atividades em uma instituição. Essa afirmação é ratificada por Dias (2018), que argumenta que esse tipo de documento reflete a dinâmica social de uma determinada época. A autora propõe compreender que os editais possibilitam evidenciar que o lugar ocupado por tradutores e intérpretes “é permeado de constantes embates político-discursivos no campo de saber da surdez” (Dias, 2018, p. 109). Diante disso, no quadro a seguir, apresentamos os editais selecionados para esta discussão:

Quadro 1. Editais selecionados

Documento	Ano
Edital Ifes nº 01, de 9 de julho de 2015 – Concurso público de provas para provimento de cargos da carreira de técnico-administrativos em educação	2015
Edital Ifes nº 01, de 31 de agosto de 2016 – Concurso público de provas para provimento de cargos da carreira de técnico-administrativos em educação	2016

Edital Ifes nº 01, de 18 de abril de 2017 - Concurso público de provas para provimento de cargos da carreira de técnico-administrativos em educação	2017
Edital Ifes nº 01, de 5 de outubro de 2018 – Processo seletivo simplificado para contratação de profissional técnico especializado temporário	2018
Edital Ifes/Facto nº 25, de 11 de setembro de 2020 – Processo seletivo de bolsistas para o projeto “Formação em educação profissional e tecnológica”	2020
Edital Ifes/Facto nº 31, de 27 de agosto de 2021 – Processo seletivo de bolsistas para o projeto “Cursos em rede na modalidade a distância”	2021

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Os documentos listados no Quadro 1 regem as normas para a contratação de tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa no âmbito do Ifes, seja por meio de concurso público para provimento de cargos efetivos, seja por meio de seleção simplificada para contratação temporária ou, ainda, por meio de recrutamento de bolsistas para atuação em projetos específicos. Importa contextualizarmos que o Ifes, isto é, o Instituto Federal do Espírito Santo, possui uma espessura histórica centenária que remonta ao ano de 1909. Atualmente, a instituição possui 23 campi distribuídos por todas as microrregiões capixabas, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), e 49 polos de educação a distância espalhados por todo o estado. Além disso, o instituto oferece cursos de ensino médio/técnico, graduação, especialização, mestrado e doutorado, dentre outros tipos de formação e projetos que integram ensino, pesquisa e extensão. Dentre os participantes desse domínio institucional, contabilizam-se cerca de 35 mil estudantes, dentre os quais, aproximadamente 40 são pessoas surdas.

Um primeiro aspecto que identificamos a partir da análise desse material está relacionado com uma sutil variação na nomenclatura do cargo. Nos documentos, o nome do cargo varia entre (i) *tradutor e intérprete de linguagem de sinais*, nos editais de

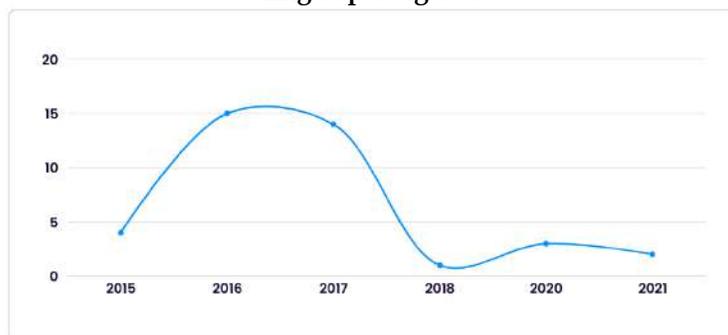
2015, 2016 e 2017; (ii) *tradutor/intérprete de Libras*, no edital de contratação temporária de 2018; e (iii) *tradutor e intérprete de Libras*, nos editais de seleção de bolsistas de 2020 e 2021. Entendemos que a substituição de “linguagem de sinais” por “Libras” nos editais de contratação temporário e de seleção de bolsistas sugere uma possível compreensão do instituto sobre a inadequação do nome do cargo previsto no já mencionado plano nacional de carreira de técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino, de 2005. A possível intencionalidade dessa mudança reflete uma política de tradução e interpretação condizente com as compreensões atuais do estatuto legal e linguístico das línguas de modalidade gestual-visual.

Outro aspecto que se destaca na questão da nomenclatura do cargo é o apagamento do português como língua de trabalho de quem traduz ou interpreta de e para Libras. O exercício de traduzir e interpretar exige pelo menos duas línguas, mas, quando se faz referência ao tradutor e intérprete que trabalha com uma língua de sinais, essa característica da tradução e da interpretação entre línguas de modalidades diferentes se destaca como um elemento exótico e isso acaba sendo explicitado na forma como esse profissional é identificado. Quando reduzidas a uma só língua, as atividades de tradução e interpretação intermodais tendem a ser tratadas como recursos de acessibilidade exclusivos às pessoas surdas falantes de línguas de sinais. Entretanto, a tradução e a interpretação de e para línguas de sinais operam sobre uma relação de diferença linguística em um determinado domínio; isto é, elas possibilitam a interação entre dois grupos linguísticos de participantes e não entre participantes de um mesmo grupo linguístico.

Tratando-se do quantitativo de vagas ofertadas para serem preenchidas no Instituto, observa-se um considerável aumento entre os anos de 2015 e 2016: 4 para 15 vagas de um ano para o outro. Entretanto, destaca-se que as 14 vagas ofertadas em 2017 eram remanescentes do concurso realizado no ano anterior, no qual

apenas uma vaga havia sido preenchida. No gráfico abaixo, demonstramos a oscilação dessa oferta:

Gráfico 1. Oferta de vagas para tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

É importante ressaltar que, com exceção das vagas ofertadas entre 2015 e 2017, as vagas de 2018 (1 vaga), 2020 (3 vagas) e 2021 (2 vagas) foram destinadas a postos temporários de trabalho, sendo as 5 vagas dos dois últimos anos para bolsistas que atuariam em projetos com prazo para acabar. Atualmente, o Ifes conta com aproximadamente 40 tradutores e intérpretes distribuídos pelos campi que abrangem a instituição, sendo que 20 deles são servidores efetivos. Os demais profissionais que atuam no instituto são contratados pela via da terceirização, de modo que o seu quantitativo difere de acordo com as demandas e necessidades de tradução e interpretação nesse domínio. Do ponto de vista da gestão pública, pode-se questionar a razão pela qual tantos tradutores e intérpretes são contratados para atuarem em uma unidade institucional pública. A resposta para essa pergunta está relacionada não apenas com a natureza desses trabalhos, como também com o quantitativo de participantes que necessitam deles.

Como mencionamos anteriormente, a proliferação de políticas de inclusão na virada do século impulsionou uma crescente no ingresso de pessoas com deficiência em espaços institucionais que, até então, contavam com pouca ou nenhuma participação delas em

suas dinâmicas. Conforme Nogueira, Santos e Vieira-Machado (2021), o *campus* do Ifes localizado na capital do estado contava, em 2019, com sete estudantes surdos atendidos por 12 tradutores e intérpretes (cinco efetivos e sete terceirizados). De acordo com os autores, essa demanda aumentou significativamente no ano de 2020 (Nogueira; Santos; Vieira-Machado, 2021). Sobre isso, destacamos que o acesso de pessoas surdas em um determinado domínio institucional como o Ifes ultrapassa a frequência em aulas de um curso. Além de todas essas pessoas não estarem obrigatoriamente agrupadas, ao mesmo tempo, em um único contexto da instituição, elas também circulam por situações que exigem interação, recepção e compartilhamento de informações como palestras, reuniões, saídas de campo, atendimentos diversos, entre outras atividades das quais participam tanto pessoas ouvintes com pouca ou nenhuma proficiência em língua de sinais, quanto pessoas surdas com níveis variados de acesso a línguas vocais mesmo quando estas disponíveis em registro escrito.

Essa condição complexa de uma diferença linguística que também é uma diferença cultural exige a tradução de documentos oficiais e de vídeos institucionais para a Libras, bem como da presença de intérpretes em situações de interação. Ademais, tem-se a questão da necessidade não apenas de revezamento entre esses profissionais que executam uma tarefa mental e fisicamente exaustiva que é a interpretação simultânea, como também a questão da necessidade do trabalho colaborativo, que requer apoio de diferentes ordens. Um exemplo destacado por Nogueira e Nascimento (2022, p. 116) é quando o “intérprete na função de apoio acompanha o trabalho da interpretação e monitora a mensagem dita na língua fonte e a mensagem produzida na língua alvo pelo intérprete de turno”. Esse monitoramento é fundamental para auxiliar a interpretação realizada pelo intérprete de turno com fornecimento de sugestões de estratégias e escolhas interpretativas, aperfeiçoando a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, do acesso ao que é dito na língua fonte.

Como mencionado anteriormente, a última seleção e contratação de tradutores e intérpretes que se tornariam servidores públicos efetivos do Ifes aconteceu pela via do edital de 2017. Podemos destacar dois fatores que permitem compreendermos a contratação para postos temporários que começou a ocorrer a partir do ano de 2018. O primeiro deles está relacionado com uma incompreensão sobre esse trabalho de tradução e interpretação e um consequente desconforto institucional entre profissionais, gestores e usuários desse trabalho. Ao tratar dessa problemática, Santos (2015) explica que um eventual desconforto tem relação com o quantitativo insuficiente de profissionais mantidos nos quadros efetivos das instituições. A autora argumenta que, em alguns casos, os profissionais não possuem autonomia institucional para narrar suas próprias demandas. Ela sugere que “a criação de um grupo de estudo formalizado institucionalmente para discutir as práticas tradutórias e interpretativas exercidas pelos profissionais é um fator importante e que colabora para a implementação dos serviços prestados” (Santos, 2015, p. 141–142), visto que as percepções de gestores, do público atendido por esses serviços e dos profissionais que os realizam podem oferecer compreensões para a estruturação de políticas.

Atrémos o segundo fator ao problema da contratação temporária de tradutores e intérpretes que, segundo Gomes (2021), está relacionada à compreensão governamental de que a presença de estudantes surdos em instituições de ensino constitui uma demanda sazonal e inconstante. De acordo com o autor,

[...] a realidade encontrada é antagônica a esse posicionamento, uma vez que, progressivamente, o público surdo tem ingressado oficialmente nesses espaços, sobretudo em função de legislações em que preconizam uma porcentagem de vagas reservadas, dentre outros, aos candidatos com deficiência. (Gomes, 2021, p. 130)

No caso do Ifes e de muitas outras instituições semelhantes a ele, as pessoas surdas não ocupam apenas a posição de estudantes.

Atualmente, domínios institucionais como esses também contam com servidores surdos como docentes, por exemplo, que requerem tradução e interpretação nas mais diversas atividades que precisam desenvolver em suas rotinas laborais. Assim, atualmente no âmbito federal, o principal bloqueio para a contratação de servidores efetivos que possam realizar atividades de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa se encontra no Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019), que extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. No anexo I do decreto em questão, em uma lista de cargos efetivos extintos, figura o de *tradutor e intérprete*. Entretanto, o documento especifica que se trata do cargo vinculado ao *Plano Especial de Cargos do Ministério do Meio Ambiente e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis* (Ibama/Pecma). No anexo III, por sua vez, está a lista de cargos cuja abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais foram vedados, dentre os quais destacamos o de *tradutor e intérprete de linguagem de sinais*, do *Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação*.

Essa restrição expõe uma exponencial fragilidade na política de tradução e interpretação de domínios institucionais regulados pela administração pública federal, cuja gestão passa a buscar formas alternativas de operacionalizar a contratação de profissionais capazes de realizar essa atividade especializada. Tal aspecto dessa política fragilizada gera não apenas um percalço na concretização de uma sociedade inclusiva como também contribui para a precarização do trabalho de tradução e interpretação que, tão recentemente, foi transformado em um serviço público. A curta vida desse serviço encontra agora o seu declínio frente a uma estratégia de redução do estado possibilitada pela ampliação de contratos terceirizados ou temporários. Apesar de ter sido reconhecida legalmente em 2010, a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras não conta com um conselho profissional, mas tem sido apoiada por associações profissionais,

bem como pela Federação Brasileira de Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils) e pelo Sindicato Nacional de Tradutores (Sintra). A ausência da fiscalização por parte de um conselho profissional, conforme França e Souza (2021) também contribui para o processo de precarização desses serviços.

Até aqui, discutimos questões que interferem diretamente na gestão da tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa em um domínio institucional. Essas questões não se esgotam nos tópicos que elencamos a partir da análise dos editais do Ifes como os casos da nomenclatura do cargo, da oferta de vagas e das formas de contrato, que são afetados por direcionamentos de uma concepção sobre o que é tradução e interpretação no âmbito da instituição pública. Muitos outros tópicos podem ser discutidos como a questão da remuneração, dos requisitos de formação, dentre outros que se demonstram relevantes em estudos que focam políticas de tradução e interpretação. Entretanto, ressaltamos que todos esses elementos configuram exigências ao coexistir na diferença cultural e linguística. Nas considerações a seguir, reiteramos esse argumento.

Considerações possíveis

Neste capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre gestão da tradução e da interpretação no domínio institucional. Para isso, mobilizamos compreensões e perspectivas possíveis a partir do diálogo entre a linguística aplicada indisciplinar e os estudos da tradução. Em especial, articulamos elementos possibilitados pelas lentes que focalizam problemas sociais em que a linguagem tem papel central e a concepção teórica de política de tradução, baseada no modelo teórico de política linguística de Spolsky (2004; 2016). Assim, mobilizamos a discussão com base na análise de uma materialidade empírica selecionada a partir de uma pesquisa documental e compreendida por seis editais de seleção e contratação de tradutores e intérpretes de Libras e língua

portuguesa no âmbito do Ifes, uma instituição histórica que oferece formação técnica e profissional em diferentes níveis e modalidades por todo o estado do Espírito Santo.

Embora a existência desses editais, por si só, já materialize e visibilize um aspecto fundamental da gestão da tradução e da interpretação em um domínio institucional, destacamos, no decorrer dessa discussão, aspectos como a variação da nomenclatura do cargo que costuma estar reduzido apenas a uma língua (que distingue de tradutores e intérpretes de línguas vocais); as formas de contratação (efetiva, temporária e via seleção de bolsistas para atuação em projetos); e a variação e limitação na oferta de vagas, uma vez que a administração pública federal está legalmente impedida de contratar tradutores e intérpretes por intermédio de concurso público para assumir o cargo na carreira de técnico-administrativo em educação desde 2019. Comprendemos que visibilizar essa discussão possibilita oferecer condições para pensarmos os efeitos de uma política de tradução e interpretação limitada, cujos meios de gestão inviabilizam as condições exigidas em domínios onde a diferença linguística impõe uma exigência cultural.

Diante disso, argumentamos que a gestão da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa — e também de qualquer outro par linguístico formado por línguas minorizadas como são línguas de sinais, línguas de imigração ou línguas indígenas — em um determinado domínio institucional, sobretudo o domínio que abarca a educação de participantes que integram minorias linguísticas, requer não apenas um esforço interno, mas uma visão integrada do estado nacional para com essa exigência cultural que se oportuniza da interação entre diferenças linguísticas que participam das dinâmicas sociais em um mesmo território geográfico. Enquanto houver barreiras na gestão pública das atividades tradutórias e interpretativas dessas línguas, profissionais de tradução e interpretação, usuários desses serviços e gestores institucionais enfrentarão cenários de conflito, desconfortos e exclusão. Encerramos essas considerações possíveis reforçando nossa esperança nas mobilizações coletivas que vêm

sendo travadas pelo movimento de profissionais e pelo movimento surdo na reivindicação de condições dignas de trabalho e de acesso ao mundo.

Referências

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2019. p. 1 ed. extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2005. p. 28. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BURGARELLI, E. F. **Gestão da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

DIAS, W. P. S. **Travessias e resistências: práticas de subjetivação do sujeito tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa em documentos oficiais**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

FRANÇA, T. C.; SOUZA, R. M. Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e

saúde. **Revista de Educação**, Campinas, v. 26, p. 1–13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5361>.

FRANCISCO, C.; SANTOS, S. A. Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos intérpretes educacionais Libras-português. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 48–64, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.35856>.

GOMES, E. A. As atribuições dos intérpretes e tradutores de Libras-português intermitentes em instituições federais de ensino superior mineiras a partir dos editais de seleção. In: RODRIGUES, C. H.; GALÁN-MAÑAS, A. (org.). **Tradução, competência e didática: questões atuais**. Florianópolis: Editora Insular; UFSC-PGET, 2021. p. 125–157.

GONZÁLES NÚÑES, G. **Translating for linguistic minorities: translation policy in the United Kingdom**. 2014. 410 f. Tese (Doutorado) – Department of English and German Studies, Universitat Rovira I Virgili, Leuven, 2014.

HOLMES, J. S. The Name and the Nature of Translation Studies [1975]. In: VENUTI, L. (ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2004. p. 172–185.

MEYLAERTS, R. Translation Policy. In: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. (ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. II. Amsterdam: Jhon Benjamins Publishing Company, 2011. p. 163–168.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113–128.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13–44.

NOGUEIRA, F. S.; SANTOS, J. C. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C. Tradutores e intérpretes de Libras-português no contexto da educação profissional: o intelectual específico nas práticas heterotópicas na organização do trabalho. In: FINARDI, K. R.; ALMEIDA, C. S.; AMORIM, G. B. (org.). **Linguística aplicada na**

contemporaneidade: temáticas e desafios. Campinas: Pontes, 2021. p. 89–107.

NOGUEIRA, T. C.; NASCIMENTO, V. Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português- Libras em conferências. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 112–143, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.61347>.

PÖCHHACKER, F. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação [2004]. Trad. Mylene Queiroz. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 7, p. 61–75, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4237.2010n7p61>.

RAJAGOPALAN, K. A disciplina chamada Linguística Aplicada e as contribuições de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. (org.). **Oficina de linguística aplicada indisciplinar:** homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora da Unicamp, 2023. p. 193–212.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19–42.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1–29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34535>.

SANTOS, S. A. A implementação do serviço de tradução e interpretação de Libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 113–148, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p113>

SANTOS, S. A.; VERAS, N. C. O. Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 332–351, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15334>. Acesso em: 25 mar. 2024.

- SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. Trad. Paloma Petry. **ReVEL**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 32–44, 2016.
- VENUTI, L. **Escândalos da tradução**: por uma ética da diferença. Trad. Laureano Pelegrin *et al.* São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- WITCHES, P. H.; MORAIS, S. O. Interpretação de língua de sinais no Brasil de 1907 a 1959. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/36074>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- XAVIER, A. S.; SILVA, M. O. Profissional intérprete e tradutor em língua brasileira de sinais na educação profissional e tecnológica federal. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1–18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v5n0.12912>.

Sobre as autoras e os autores

Brenda Mourão Pricinoti

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestra em Linguística Aplicada e especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição; graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube) em Letras – licenciatura plena em Inglês pela UFU.

Crizeide Miranda Freire

Doutoranda em Pós Crítica pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), mestra em Educação e Contemporaneidade pela Uneb, especialista em Texto e Gramática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), em Formação de Professores em Letras Libras pela Uneb e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Alpha Universidade. É professora assistente da Uneb, membro permanente do corpo de professores do Departamento de Jacobina, Campus IV, no Colegiado de Letras, com componentes de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado e nas discussões referentes à Educação Inclusiva e Especial. Participa de grupos de estudo no Campus como o Cult-vi, Geedice, Lefor e do grupo de Pesquisa Iraci Gama.

Douglas Freitas dos Santos

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Ensino de Minas Gerais e graduado em Língua e Literatura Inglesa pela Ufes e Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade de Uberaba. Professor de inglês do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Cariacica. Como escritor de ficção, autopublicou sua coletânea de contos

“Adsumus” em 2020. Desde então tem participado de antologias e escrito histórias cujo foco está em temas de cunho social, representatividade de personagens pertencentes a minorias e ambientações regionais.

Eliana Firmino Burgarelli

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestra em Linguística e bacharela em Letras-Libras pela mesma instituição, especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal de do Triângulo Mineiro (IFTM), em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (Facibra) e em Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). É tradutora e intérprete de Libras e língua portuguesa do Ifes.

Eliane Telles de Bruim Vieira

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialista em História do Brasil e em Gestão Escolar pela Ufes, especialista em Libras pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), graduada em História pela Ufes. Professora na Prefeitura Municipal de Vitória e na Secretaria Estadual de Educação. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples) e o Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis).

Fernanda Assef

Estudante do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Fernanda dos Santos Nogueira

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestra em Educação pela mesma instituição; bacharela em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciada em

Letras Português pela Faculdade Capixaba da Serra (Serravix), especialista em Educação Especial na perspectiva da Inclusão pela Ufes. Servidora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, onde atua como tradutora e intérprete de Libras português, além de ser membro do grupo de trabalho responsável por planejar e organizar as ações do serviço de tradução e interpretação vinculado à Pró-Reitoria de Ensino do Ifes. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples).

Fernanda Tófolo de Siqueira Penha

Estudante do curso de especialização em Ensino e Tecnologias Educacionais do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Francisco Herkenhoff

Pós-graduado em Processo Civil pela Faculdade de Direito de Vitória; graduado em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); advogado atuante (de 1992 até os dias atuais) com especialização na área penal. Graduado em Filosofia e em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa (licenciatura) pela Ufes.

Jarbas Vargas Nascimento

Doutor em Letras (Semiótica e Linguística Geral) pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bacharel e licenciado em Letras (Português-Francês) e em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Realizou pós-doutorado na área de Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp). É professor titular do Departamento de Ciências da Linguagem e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP; professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Juliana Cristina Salvadori

Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC_MG) e mestra em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no Departamento de Ciências Humanas, Campus 4, Jacobina. Atua como docente na graduação (Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Co-líder do Desleitura: grupo de estudo, pesquisa e extensão em leitura, tradução e adaptação, que se ocupa de práticas de leitura e escrita constituídas na contemporaneidade, enfocando processos, produtos e atores de textos multi e transmodais. Co-líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), no qual coordena o Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE).

José Raimundo Rodrigues

Doutor e mestre em Teologia Sistemática pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior Fabra. É coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória e vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples).

Joseane Maciel Viana

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mestra em Letras, especialista em Educação com ênfase em Educação de Surdos e graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela mesma instituição. Tradutora e intérprete de Libras na UFPel.

Laura Alvarenga Costa Ribeiro

Doutoranda em Inteligência Artificial pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Linguística e bacharela em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Leila Maria Tesch

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Realizou estágios pós-doutorais na Ufes e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes. Coordena o Grupo de Pesquisa PortVix.

Luciana Ferrari

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em TESOL pela West Virginia University e graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Realizou pós-doutorado na USP. Professora do Departamento de Línguas e Letras da Ufes, onde também atua como diretora do Centro de Ciências Humanas e Naturais e coordena o Grupo de Estudos sobre Deficiência, Decolonialidade e Linguagem (Gedel).

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), bem como no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia pela Ufes. Professora Associada do Departamento de Línguas e Letras da Ufes, onde atua como docente do curso de Letras-Libras – Bacharelado em Tradução e Interpretação, como professora permanente da linha de pesquisa em Educação Especial

e Práticas Inclusivas do Programa de Pós-Graduação em Educação e como professora permanente da linha de pesquisa em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples).

Pedro Henrique Witchs

Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), licenciado em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Realizou estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Possui formação complementar em tradução e interpretação de língua de sinais pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Professor do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde atua como docente do curso de Letras-Libras – Bacharelado em Tradução e Interpretação e como professor permanente da linha de pesquisa em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Líder do Círculo de Estudos Indisciplinares com Línguas de Sinais (Ceilis) e vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes). Bolsista BPC-PQ da Fapes.

Simone Vieira de Aragão

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), licenciada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estácio de Sá (Unesa).

Soraia Novaes Santos

Graduanda em Letras Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Integra o grupo de pesquisa DIFEBÁ e grupo de estudos GEEDICE. É bolsista de Iniciação à Extensão (PROIEX) no Projeto “Educomunicação: Experiências e Movimentos no Território de Identidade do

Piemonte da Diamantina”, sob coordenação de Gerlane Dourado, Paulo Sérgio e Richard Silva (CODETER/TIPD).

Tatiana Bolivar Lebedeff

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Formação de Professores em Educação a Distância pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduada em Educação Especial com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou estágio pós-doutoral sênior na University College London e no Montgomery County Community College em Ambler, Pensilvânia, ambos com bolsa Capes (2007). Realizou estágio de pesquisa com Walter Kintsch na Universidade do Colorado em Boulder. Professora da Área de Libras e do curso de Letras Libras / Literatura Surda, do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde também atua como professora efetiva e coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes).

Palavras-chave deste volume

Acessibilidade
Censura
Congressos internacionais de surdos
Decolonialidade
Deficiência
Direitos humanos
Discurso de ódio
Discursos injuriosos
Domínio institucional
Educação bilíngue
Educação de surdos
Educação infantil
Educação linguística em língua inglesa
Encontros linguísticos
Ensino de língua e linguagens
Ensino fundamental I
Escola pública
Estudos da tradução
Formação docente
História das línguas de sinais
Identidade
Identidade linguística
Identidade social
Ifes
Interpretação
Língua de sinais
Linguagem
Linguística
Linguística aplicada

Linguística aplicada indisciplinar
Material didático
Mídias sociais
Misoginia
Narrativas
Nós e a gente
Percepção
Pertencimento social
Política
Políticas de tradução
Resistências surdas
Serviço
Sociolinguística
Sotaque capixaba
Tradução
Translinguagem
Transtorno do espectro autista
Variedade

6º CONEL
CONGRESSO NACIONAL DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PPGEL
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

Esta coletânea de cinco volumes é fruto dos trabalhos apresentados no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2023, sob o tema Estudos Linguísticos e Direitos Humanos. Os capítulos representam a multiplicidade dos debates promovidos durante o evento, abordando desde questões de identidade até aspectos epistemológicos da pesquisa linguística. Cada volume foi organizado de maneira a destacar temas específicos que perpassam o campo dos estudos linguísticos.



FAPEES
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

