

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Aryane Santos Nogueira
Organizadoras

Linguagens e Diferenças

LINGUAGENS E DIFERENÇAS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



**Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Aryane Santos Nogueira
(Organizadoras)**

LINGUAGENS E DIFERENÇAS


Pedro & João
editores

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.

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento; Aryane Santos Nogueira [Orgs.]

Linguagens e diferenças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 224p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1798-7 [Impresso]

978-65-265-1799-4 [Digital]

1. Estudos das linguagens. 2. Língua e linguagem. 3. Sociolinguística. 4. Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença. I. Título.

CDD – 410-370

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

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

2025

APRESENTAÇÃO

Este livro resulta das discussões realizadas durante o "Seminário Avançado II – Linguagem na Diferença". O Seminário Avançado, oferecido como disciplina no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, foi proposto pelo Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença (CNPq/UNICAMP), que reuniu pós-graduandos vinculados ao grupo e a outros estudantes interessados na temática. Além disso, contamos com a colaboração de pesquisadores convidados, todos comprometidos com o objetivo de refletir sobre linguagens e diversidade. A obra busca, assim, ampliar os debates sobre as múltiplas formas de linguagem e suas relações com as questões de diferença, propondo um espaço de diálogo aprofundado sobre as implicações educacionais e sociais dessas interações.

Uma compreensão mais multifacetada da língua(gem) e das diferenças sociolinguísticas, conforme propõem César e Cavalcanti (2007) e Blommaert (2010; 2020), tem permeado as ações de ensino e pesquisa em nosso grupo. Ressaltamos, entretanto, que o alinhamento a diferentes campos de construção de conhecimento tem nos permitido focalizar as discussões promovidas por essas ações sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

O Seminário Avançado, quando oferecido em 2023, foi organizado em dois módulos. No primeiro módulo, os conceitos de língua e linguagem foram discutidos à luz de teorias e autores contemporâneos que exploram a diversidade linguística e modos de expressão que transcendem fronteiras linguísticas das línguas nomeadas, destacando-se concepções de língua(gem) advindas de trabalhos no campo aplicado de estudos da linguagem, alinhados a uma virada multimodal (Kusters *et al.*, 2017; Perniss, 2018; Nogueira e Cavalcanti, 2021), e visual (Kalaja; Pitkänen-Huhta, 2018), no campo, como os conceitos de repertórios sociosemióticos (Makoni; Pennycook, 2007; Blommaert, 2010; Busch, 2012, 2018; Rymes, 2014;

Nogueira, 2018, 2020); e da translinguagem (García, 2009; Canagarajah, 2012, 2018; Blackledge; Creese, 2017; Lee, 2022; Nogueira, 2022, 2023). Explorando contextos sociolinguísticos nos quais a língua(gem) tem papel significativo para a diversidade das construções culturais e identitárias e as relações de poder, buscamos (i) construir coletivamente habilidades para analisar criticamente as práticas de linguagem relacionadas à diversidade em diferentes contextos sociolinguísticos; e (ii) analisar de que modo as diferentes práticas de linguagem se relacionam com as dinâmicas sociais, culturais e políticas e como elas impactam os processos de ensino e aprendizagem em contextos educativos diversos.

O segundo módulo propôs uma problematização do conceito de normalidade e anormalidade levando em consideração a história, a cultura, a linguagem e as relações sociais, tendo como aporte teórico a psicanálise. Para esta etapa do Seminário, duas leituras foram fundamentais para suscitar as reflexões: O conto *O alienista*, de Machado de Assis, e a obra *O normal e o patológico*, de Georges Canguilhem.

Como trabalho final de avaliação, foi proposta uma releitura em grupo do conto *O alienista*, permitindo a cada grupo que escolhesse a linguagem mais conveniente para sua apresentação. Dos grupos participantes, três optaram pelas seguintes linguagens: teatro, reportagem e escrita de contos. Essas apresentações foram revisitadas e integradas à escrita deste livro, trazendo uma reflexão sobre os conceitos de normalidade, normalização e saúde mental na atualidade. Pôs-se também em evidência a forte determinação dos diagnósticos médicos na explicação das diferenças na escola, afetando de forma contundente as práticas educacionais.

Além dos capítulos que consistem nos trabalhos dos três grupos de estudantes, esta obra é composta pelos textos das duas professoras proponentes do Seminário, organizadoras do livro. Além disso, como já mencionado, outros pesquisadores, convidados a integrar esta obra devido ao alinhamento temático com o livro, contribuíram com mais três capítulos.

Dividimos o livro em duas partes: a parte 1, denominada “O discurso da ciência e seu impacto na educação”, é composto por quatro capítulos que refletem sobre o discurso médico na produção de diagnósticos e a repercussão dessa prática na vida da escola; a parte 2, denominada “Linguagens e diferenças sociolinguísticas”, tem também quatro capítulos que buscam evidenciar os modos de linguagem de grupos específicos – surdos e autistas – e seus efeitos na Educação Básica e na universidade.

Esperamos que o livro possa suscitar reflexões que mobilizem mudanças na educação, principalmente na valorização das diferenças, em substituição à opressão e à tentativa de normalização das diversidades humanas.

SUMÁRIO

PARTE 1 - O DISCURSO DA CIÊNCIA E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

- Capítulo 1 - O conceito de (a)normalidade pela ótica de Canguilhem e Machado de Assis** 13
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
- Capítulo 2 - Adaptação de *O Alienista* de Machado de Assis: reflexões do texto à tela sob a ótica da psicanálise e dos recursos multissemióticos** 35
Daniele Silva Rocha
Nouze Volcimus
Rafael de Arruda Bueno José Miguel
Raquel Domingos Alves
Aryane Santos Nogueira
- Capítulo 3 - Alguns personagens de *O alienista*: criações do caráter “plano” ao “esférico”** 61
Cléber Mapeli Serrador
Francisco Arquer Thomé
Julie Anne Binns
Rachel Ferreira Oliveira Santos
Reginaldo de Oliveira Coelho
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
- Capítulo 4 - Diagnósticos, patologização e cotidiano escolar: reflexões através da linguagem de roteiro teatral** 75
Monalisa Aparecida do Carmo
Viviane Rodrigues da Silva

PARTE 2 - LINGUAGENS E DIFERENÇAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Capítulo 5 - Retratos linguísticos de um grupo de alunos surdos: janela para repertórios corporificados Aryane Santos Nogueira	105
Capítulo 6 - Textualidade diferida na educação de surdos: conceitos e práticas pedagógicas Vanessa Regina de Oliveira Martins Leonardo Peluso	143
Capítulo 7 - Libras, inclusão e empoderamento: professora surda em sala de aula regular Alexandra Mara Pereira Edilaine Buin	173
Capítulo 8 - Autismo e universidade: articulações entre subjetividade e neurodiversidade Maria Angélica Pisetta	199
Sobre as autoras e os autores	219

Parte 1 - O discurso da ciência e seu impacto na educação

Não se curem além da conta. Gente curada demais é gente chata. Todo mundo tem um pouco de loucura. Vou lhes fazer um pedido: vivam a imaginação, pois ela é a nossa realidade mais profunda (Nise da Silveira).

Capítulo 1

O conceito de (a)normalidade pela ótica de Canguilhem e Machado de Assis

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Este capítulo tem como objetivo empreender uma análise comparativa entre as obras *O normal e o patológico*, de Georges Canguilhem, e *O alienista*, de Machado de Assis, com vistas a problematizar o conceito de normalidade. A partir dessa comparação, discuto o poder do discurso médico na sociedade e sua repercussão na escola.

A obra *O normal e o patológico* foi escrita como tese de doutorado pelo médico e filósofo francês, Georges Canguilhem (1904-1995), e publicada em 1943. Nessa obra revolucionária, o autor tensiona as bases epistemológicas da medicina ao debater como a ciência define, em cada tempo histórico, o que é normal e o que é patológico. O trabalho de Canguilhem (2009, p. 10) buscou “integrar à especulação filosófica alguns dos métodos e das conquistas da medicina”. É, portanto, uma análise filosófica da atuação da ciência médica. A tese do autor é de que a diferença entre os fenômenos normais e os fenômenos patológicos são simplesmente variações quantitativas, pois em sua essência são idênticos.

Já a obra *O alienista*, de Machado de Assis, foi escrita em 1882, e é classificada por alguns estudiosos da arte literária como conto, e por outros como novela. É considerada uma das grandes obras de Machado de Assis por seu aspecto revolucionário e bem-humorado. Em sua narrativa, o autor, de modo artístico, faz vislumbrar uma discussão sobre a imposição da ciência sobre as questões humanas. Como afirma Faria (2024, p. 5), no prefácio do

livro: “Todo ele é uma interrogação sobre a fronteira entre a normalidade e a loucura, o que implica uma crítica ao cientificismo do final do século XIX”.

Para quem ainda não leu o livro, ou para quem quer relembrar, segue uma resenha escrita, a meu convite, por Raquel Domingos Alves¹.

Machado de Assis (1839-1908) é um dos grandes nomes que compõem a literatura nacional. Embora algumas de suas obras tenham influência do romantismo, ele foi o precursor do realismo brasileiro, escola literária caracterizada pelo objetivismo, pela autenticidade e pela crítica social. Em *O alienista*, estão presentes esses elementos, e Machado de Assis nos presenteia com um enredo recheado de relatos detalhados dos personagens e uma linguagem pilhérica salpicada de referências, que nos prende do início ao fim.

O fio condutor da história são os experimentos mentais do renomado Dr. Simão Bacamarte, que inaugura uma casa de orates e lá confina arbitrariamente todos os que lhe parecem fugir ao seu padrão de normalidade. Homem guiado pela razão – a ponto de não se deixar levar pelos encantos da beleza feminina e escolher sua esposa considerando as características fisiológicas e anatômicas propícias para a produção de herdeiros saudáveis – e imbuído de oratória persuasiva, não demorou a lotar os cubículos da casa de orates de pacientes dignos de serem curados de suas moléstias psíquicas.

A tal casa de orates, localizada em Itaguaí e batizada de Casa Verde em referência à cor de suas janelas, recebeu para a sua execução todo o apoio do poder público, que criou um novo

¹ Raquel Domingos Alves é pedagoga, Mestre em Educação e professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. É poeta, contadora de histórias e escritora de contos infantis, entre eles, “A noiva descalça”, da editora Ases da Literatura.

imposto para custeá-la, caso de muito estudo, uma vez que não se achava mais nada a ser tributado na cidade.

Os episódios de loucura relatados incluem os loucos por amor e outras classificações dos enfermos, fruto de minuciosa observação de seus hábitos, gestos, gostos, histórias de vida e outras manifestações pessoais que não escapavam ao crivo do Dr. Bacamarte e às suas prescrições medicamentosas.

A subjetividade dos moradores de Itaguaí não encontrava lugar no diagnóstico do obstinado médico, fato que despertou o descontentamento de grande parte da população, que passou a questionar a veracidade de seus métodos.

A condução da escrita se dá de forma divertida, polida e dialógica, e a leitura nos remete a fatos sociais do nosso tempo, em coerência com o realismo presente na obra. Uma leitura prazerosa e incrível, digna do mestre Machado de Assis.

Entrelaçando as obras *O alienista* e *O normal e o patológico*

Apesar da distância cronológica de seus autores – Machado de Assis viveu de 1839 a 1908, e Georges Canguilhem, de 1904 a 1995; da distância geográfica – um brasileiro e o outro francês; e da diferença de atividade profissional – o primeiro, escritor literário, e o segundo, médico e pesquisador, as obras *O normal e o patológico* e *O alienista* têm muito em comum. A primeira problematiza o que se considera normal e patológico a partir de uma perspectiva relacional com a vida e as circunstâncias sociais ou funcionais de cada tempo. Canguilhem defende que saúde e doença ou anormalidade e normalidade se definem a partir das capacidades máximas de funcionalidade de vida de cada pessoa, e não por uma norma estatística.

Já Machado de Assis, em *O alienista*, cria a figura de um médico um tanto excêntrico que constrói a Casa Verde, um hospital para doentes mentais, e se põe a decidir quem é normal e quem é louco na pequena cidade de Itaguaí. São duas obras – a primeira, científica, e a segunda, literária – que tematizam a normalidade e a

anormalidade, e nos propõem a reflexão sobre quem tem o poder de defini-las.

Não é à toa que Machado de Assis é considerado um “autor brasileiro de uma literatura tão psicológica que, com sua genialidade, como a médica Nise da Silveira sublinhou, antecedeu em mais de 30 anos grandes nomes da Psicologia, como Jung e Freud” (Silva; Mello, 2024, e3445). A psiquiatra brasileira, Nise da Silveira (1905-1999), revolucionária por introduzir a arte no tratamento de pacientes psiquiátricos, foi leitora voraz de Machado de Assis, autor que lhe foi apresentado pelo pai (Leal, 1994). Ela considera sua obra imprescindível para a compreensão das singularidades humanas, quesito fundamental para o psiquiatra ou terapeuta.

Aprenhei mais com a literatura do que com os tratados de psiquiatria. Um conto de Machado de Assis, *Missã do Galo*, exprime as coisas com mais clareza e maior sutileza do que um psiquiatra. Aprende-se mais com Machado de Assis sobre a natureza humana do que em livros de psicologia (Ferreira, 2008² *apud* Oliveira, 2012, p. 129).

A prefacista do livro *O alienista*, Maria Teresa de Faria, escreveu: “O texto machadiano, em verdade, antecipa procedimentos modernistas e descobertas psicanalíticas, evidenciando as mazelas humanas de forma ácida e irônica” (Faria, 2024, p. 6). Por isso, o conto *O alienista* é também fonte de inspiração para muitos trabalhos científicos.

Em uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor “o alienista” e selecionando apenas o título, sem limitar o período de publicação, encontrei 19 trabalhos. Dentre esses, 11 são das áreas de Estudos Literários, Linguística ou Letras, e se propõem a uma análise literária. Outros 8 trabalhos utilizam a obra para uma reflexão na

² Ferreira, M. P. **Senhora das Imagens Internas- Escritos dispersos de Nise da Silveira**. Coleção Cadernos da Biblioteca Nacional n.5. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

área da Saúde Mental, em uma análise sobre a loucura, a razão, as doenças mentais e a psiquiatria. Vejamos uma síntese no Quadro 1:

Quadro 1 – Teses e dissertações que comportam em seu título a obra *O alienista*

Título/tipo de trabalho	Autor/ano	Programa de Pós-Graduação
<i>O alienista</i> e o mal-estar entre a razão e desrazão : “para que transpor a cerca?” (Dissertação)	Camila Backes dos Santos, 2012	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<i>O alienista</i> , literatura e ciência: olhares sobre a loucura na modernidade (Dissertação)	Marcos Rocha Matias, 2014	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo
Sátira e loucura em dois contos: <i>El licenciado Vidriera</i> e <i>O alienista</i> (Dissertação)	Murilo Roberto Sansana, 2021	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Sobre a razão do Mesmo que enuncia a não razão do Outro: às voltas com a <i>História da loucura</i> e <i>O alienista</i> (Dissertação)	Elton Rogerio Corbanezi, 2009	Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas
Loucura , poder e saber: reflexões históricas a partir de Foucault e d’ <i>O alienista</i> de Machado de Assis (Dissertação)	Wilne de Souza Fantini, 2010	Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba
O tema da demência em Machado de Assis: uma abordagem sobre as obras <i>Memórias póstumas de Brás</i>	Anne Marylin da Silva Santos, 2013	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

<i>Cubas, Quincas Borba e O alienista</i> (Dissertação)		
Campos de Carvalho e Machado de Assis: entre a loucura e a sanidade: um estudo sobre <i>Vaca de nariz sutil</i> e <i>O alienista</i> (Dissertação)	Raimundo Lopes Cavalcante Júnior, 2011	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense
Representações da Loucura em <i>O alienista</i> de Machado de Assis e <i>The System of Doctor Tarr and Professor Fether</i> de Edgar Allan Poe (Dissertação)	Jerson Oliveira Mendes Junior, 2022	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse levantamento, são elencados apenas os trabalhos que têm o descritor “o alienista” no título; não foram considerados outros que poderiam ter o termo no “assunto” ou no “resumo”. A palavra “loucura” aparece em 5 desses títulos, a palavra “desrazão”, em 2, e a palavra “demência”, em 1, como destaquei em negrito. Ao visitar os resumos das 8 dissertações, destaquei alguns excertos que revelam a essência do conteúdo do referido conto machadiano em relação ao tema da saúde mental. É o que veremos a seguir.

A dissertação de Santos (2013) analisa 3 obras de Machado de Assis: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *O alienista*. A autora afirma que “A análise destas três obras pretende mostrar o empenho de Machado de Assis em desmascarar as imposturas arquitetadas pela racionalização e que foram sancionadas pelo prestígio social da ciência” (Santos, 2013, p. 8). De fato, “desmascarar as imposturas arquitetadas” é o que faz o escritor nessas obras, demonstrando um olhar crítico para a ciência de sua época.

O pesquisador Corbanezi (2009) interpreta “o conto *O Alienista* [1882], de Machado de Assis, como uma expressão cômica em relação à prática psiquiátrica do século XIX, compreendida como um poder médico que domina a loucura, mesmo que não a conheça” (p. 7). Nessa dissertação, o autor relaciona a obra machadiana ao texto *História da loucura*, de Michel Foucault, “uma vez que ambos os escritos apontam, às suas distintas maneiras, a fragilidade epistemológica da psiquiatria, além da ideia de que a racionalidade a todo o custo é uma potência que compromete a vida” (Corbanezi, 2009, p. 7). As duas obras também são comparadas por Fantini (2010, p. 7), cuja pesquisa analisou “as críticas realizadas por esses dois autores com relação à racionalidade científica, ao poder psiquiátrico e, consequentemente, sobre o limite da razão e da loucura”.

Comparar duas obras também foi o caminho metodológico percorrido por Santos (2012). A autora faz uma reflexão psicanalítica da obra de Machado, tomando como base o texto *O mal-estar na cultura* (1929/1930), de Sigmund Freud, para descrever “a linha de tensão entre a razão e a desrazão que despontava na virada do século XIX ao XX e que continua a produzir interrogações em nosso tempo” (Santos, 2012, p. 7). Uma linha tênue, com certeza, visto que as contradições entre o que se considera normalidade e loucura são expostas a cada página do conto.

Matias (2014) aponta a obra *O alienista* como um “deboche à concepção positivista do século XIX, na qual a ciência é vista como um único saber verdadeiro, capaz de compreender, explicar e resolver os problemas da natureza, da sociedade e dos indivíduos” (p. 6). O deboche também é verificado por Sansana (2021), que aponta os traços do gênero satírico dos contos *El licenciado Vidriera*, de Miguel de Cervantes, e *O alienista*, afirmando “que a loucura é utilizada pelos autores, nos contos selecionados, como meio para satirizar os costumes, as ideias dominantes e as práticas sociais do seu tempo” (p. 6).

Trabalhando na intertextualidade das obras de Edgar Allan Poe e Machado de Assis, Mendes Junior (2022, p. 10) descreve

“como o fenômeno da loucura no século XIX foi representado pelos referidos autores a partir de suas personagens”. A pesquisa aponta “como o aspecto político, através do poder institucional, torna patológico o que ameaça as normas sociais convencionadas” (Mendes Junior, 2022, p. 10). Essa é uma premissa com a qual concordo plenamente e que defenderei no decorrer deste texto.

Embebida das pesquisas referenciadas, empreendo também um olhar investigativo sobre os dois textos – *O alienista* e *O normal e o patológico* – a fim de apontar semelhanças entre eles, e considerando que a obra literária do escritor brasileiro poderia ser descrita como uma alegoria do texto científico de Canguilhem. O que destaco como afinidade é a possibilidade de interrogar o limite entre a normalidade e a loucura, além da arbitrariedade no julgamento de qualquer classificação do comportamento humano.

Em *O alienista*, o personagem Dr. Bacamarte, no exercício de sua atividade clínica profissional, envia à Casa Verde pessoas que, em seu critério científico, seriam consideradas anormais, e, no meio da história, inverte sua perspectiva, passando a diagnosticar como loucos aqueles anteriormente considerados normais. Daí a leviandade do personagem nos diagnósticos médicos, na distinção entre normal e anormal. O conto, nesse sentido, metaforiza uma realidade contemporânea. De acordo com Bocchi (2018, p. 101),

no tocante à prática diagnóstica em saúde mental, nota-se uma organização tecnocientífica dos sistemas de identificação e classificação dos transtornos, uma crescente ampliação de categorias diagnósticas – estas passam a recobrir diversos âmbitos e *reações normais da vida* como objeto da psiquiatria e do discurso médico” (itálicos nossos).

Sim, reações normais da vida, como os comportamentos que levaram ao encarceramento na Casa Verde. “Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu

cuidado na tafularia³, um ou outro almotacé⁴ enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista” (Assis, 2024, p. 47-48). Esses são alguns dos traços humanos passíveis de serem considerados manifestações de loucura pelo Dr. Bacamarte: ser criador de enigmas ou de charadas, falar mal da vida alheia ou ter curiosidade sobre ela, vestir-se com exagero, ser inspetor de gêneros alimentícios e por aí afora. Uma avaliação totalmente arbitrária, mas definida pelo personagem como científica. Embora ficcionais e, por isso, absurdos, os critérios do Dr. Bacamarte servem como metáfora para representar o poder da medicina em definir o que deve ser tratado, medicado, normalizado. E isso muda de uma época para outra. Ser considerado anormal ou normal passa pelo crivo do outro, em geral, daquele que tem autoridade e poder para fazer essa seleção. Atualmente, é possível identificar “o aumento exponencial de categorias diagnósticas de maneira a patologizar diversas esferas da vida psíquica que antes não mereciam diagnóstico [...]” (Neves *et al.*, 2020, p. 142).

Outrora a Igreja Católica, na Idade Média, definia quem eram os loucos, os doentes, os desviados, as bruxas e as escórias da sociedade, dando-lhes a penitência necessária para a redenção. Em momentos mais sombrios, como na Inquisição (Idade Média, séculos XI a XV, e na Idade Moderna, até o século XVIII), perseguiu, torturou e assassinou os considerados “hereges”. Atualmente, é a medicina, na produção de laudos, que define o sujeito e nomeia sua subjetividade na forma de doenças e transtornos.

Isso tem tido um forte impacto na sociedade atual, principalmente na escola. As crianças que não se adequam ao “padrão de normalidade”, como os hereges na Inquisição, são “queimados na

³ **Tafular:** vestir-se com exagero; ajanotar-se. Exemplo: “tafulava-se para exibir sua fortuna”. Tafular. In: *Oxford Languages*. Oxford: Oxford University Press, c2024. Disponível em: <https://shre.ink/gjXF>. Acesso em: 22 out. 2024.

⁴ **Almotacé:** antigo inspetor dos pesos e medidas que fixava o preço dos gêneros Almotacé. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam, c2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/almotac%C3%A9>. Acesso em: 22 out. 2024.

fogueira”, submetidos à medicalização e a terapias reparadoras. Embora a analogia possa ser desmedida, a vida de uma criança com diagnóstico de transtornos, sendo os mais frequentes o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o transtorno opositor desafiador (TOD), pode ser marcada pela sensação de “insuficiência ou inadequação”. Assim, aquilo que poderia ser compreendido como uma característica individual ou uma diferença no “modo de estar no mundo”, com toda sua potencialidade criativa, se converte em algo a ser apagado e normalizado. É um sofrimento para a criança, que não pode ser quem ela é e, ao mesmo tempo, não consegue ser o que desejam dela⁵.

Canguilhem (2009) nos ajuda a pensar nessa questão, propondo que nem todo desvio é anormal e que aquilo que afasta alguns indivíduos dos padrões é, exatamente, o que produz sua individualidade, muitas vezes, sua genialidade.

O ser vivo normal é aquele que é constituído de conformidade com essas normas. Mas será que devemos considerar qualquer desvio como anormal? O modelo é, na realidade, produto de uma estatística. Geralmente, é o resultado de cálculos de médias. Porém, os indivíduos reais que encontramos se afastam mais ou menos desse modelo, e é precisamente nisso que consiste sua individualidade (Canguilhem, 2009, p. 60).

O autor revisita as definições de doença, normalidade e anormalidade sustentadas por diferentes médicos e cientistas do início do século XX. Em suas análises, pondera que a doença não tem apenas uma determinação biológica, mas também uma conotação social, pois a medicina se vincula a uma teia de significações do mundo que se constrói em cada tempo histórico. Portanto, a doença não é apenas uma alteração fisiológica: “estar doente significa ser nocivo, ou indesejável, ou socialmente desvalorizado” (Canguilhem, 2009, p. 46). Do mesmo modo, a

⁵ As autoras Monalisa Aparecida do Carmo e Viviane Rodrigues da Silva discutem mais profundamente sobre a patologização da infância e a apropriação do discurso médico pela escola no capítulo 4, desta obra.

saúde não é apenas o bem-estar fisiológico, mas envolve também outras esferas da vida humana. Sobre a saúde, afirma: “Os valores desejados são uma vida longa, a capacidade de reprodução, a capacidade de trabalho físico, a força, a resistência à fadiga, a ausência de dor, um estado no qual se sente o corpo o menos possível, além da agradável sensação de existir” (Canguilhem, 2009, p. 46). O conceito coaduna com o da Organização Mundial da Saúde, que definiu, em 1946, saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade” (Brasil, 2021). Por essa definição, ter saúde é algo impossível, uma vez que o estado “completo” de bem-estar nunca se verifica em um ser humano. A saúde seria um estado de perfeição, algo inatingível pelo ser humano (Segre; Ferraz, 1997).

Canguilhem afirma que, se a frequência de uma determinada situação é o que define sua normalidade, ou seja, se a média desse fenômeno entre os humanos é que o torna um fenômeno normal, então, até mesmo ter uma completa saúde é algo anormal. É muito pequena a frequência de pessoas que comportam, ao mesmo tempo, um estado de ausência de dor, resistência à fadiga, sensação agradável de existir e têm total capacidade de reprodução e de trabalho. No entanto, uma medida estatística é utilizada pela medicina para distinguir o normal do anormal. Assim, muitos fenômenos fisiológicos, por serem menos frequentes na espécie, são considerados patológicos, por exemplo: o nanismo, a polidactilia, a surdez congênita, entre outras condições que se manifestam em uma minoria da população.

Canguilhem (2009) propõe, então, uma distinção que consideraria os aspectos fisiológicos e ideológicos. Para ele, a anomalia é uma alteração fisiológica, já a anormalidade tem uma significação cultural e social. Dessa forma, a distinção entre normal e patológico é perpassada por um viés ideológico, social e político, demarcada por um determinado momento histórico. O autor alerta que “a anomalia” é um fato, mas “o anormal” é um valor. A anomalia é um desvio estatístico, que ocorre com pouca frequência na espécie, porém nem toda anomalia consiste em uma

anormalidade. “Anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo, mas a troca de processos gramaticais corretos acarretou uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e de anormal” (Canguilhem, 2009, p. 51).

Em um manual do Ministério da Saúde, *Saúde de A Segré Z*, é possível encontrar a seguinte definição para anomalia:

As anomalias congênitas são consideradas estruturais ou morfológicas, quando estão relacionadas a problemas em estruturas anatômicas como, por exemplo: fendas labiais e palatinas, defeitos cardíacos, entre outros. Já as anomalias funcionais estão relacionadas a alterações na função de determinada parte do corpo, levando a deficiências no desenvolvimento, que podem incluir distúrbios metabólicos, de comprometimento intelectual, comportamental, sensorial, degenerativo ou imunológico, como alterações neuropsicomotoras ou erros inatos do metabolismo (Brasil, 2024).

Pode-se dizer que a anomalia está no corpo, mas a anormalidade está na relação desse corpo com o ambiente social ou, talvez seja melhor dizer, do ambiente social com esse corpo. Em cada período histórico, a ciência pode considerar normal ou anormal uma determinada variação de fenômenos fisiológicos ou mentais. Um exemplo dessa afirmação⁶ é o que ocorreu quando, em 1952, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM), em sua primeira versão, classificou a homossexualidade como uma desordem. Tal registro permaneceu por 20 anos, tendo sido retirado do manual apenas em 1973, em sua terceira versão, como resposta aos movimentos políticos e militantes da comunidade LGBTQIA+. Há, portanto, uma atribuição de valores e concepções na definição de anormalidade pela ciência. Algumas variações de fenômenos humanos, mesmo que pouco frequentes, não são consideradas doenças, sendo essa uma escolha ideológica.

⁶ O exemplo é apresentado para trazer à tona a discussão da arbitrariedade da classificação sobre anormalidade. Não é um exemplo trazido pelo autor, já que o livro *O normal e o patológico* foi escrito por Canguilhem antes do advento do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM).

Da mesma forma, a surdez enquanto alteração do aparelho auditivo é uma anomalia que ocorre em uma pequena parcela da população, porém, considerar a surdez uma anormalidade depende de cada época, de cada sociedade, de como cada sistema educacional insere esses sujeitos em sua história.

Segundo Canguilhem (2009, p. 54), “patológico implica *pathos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada”. O sentimento de sofrimento, de impotência e de vida contrariada é vivenciado por muitas pessoas que, por apresentarem variações da média estatística, são consideradas anormais. Por exemplo, as pessoas surdas, por muitos anos, tiveram – e ainda têm, em alguns espaços – que se comportar como ouvintes, tendo inclusive que se esforçar para se comunicar usando uma língua que não lhes é naturalmente acessível. A militante surda M. J. Bienvenu declarou:

Não queremos ou precisamos nos tornar ouvintes para nos considerarmos normais. Para nós, a intervenção precoce não significa fones de ouvido, amplificadores e treinamento de uma criança para parecer tão ouvinte quanto possível. Ao contrário, um bom programa de intervenção inicial ofereceria às crianças surdas e aos pais ouvintes uma exposição precoce à língua de sinais e muitas oportunidades para interagir com pessoas surdas que usam a língua de sinais (Solomon, 2013, p. 81).

Bienvenu, entrevistada pelo escritor Andrew Solomon, alerta que a normalidade das pessoas surdas ocorre no fortalecimento da diferença, e não no processo de normalização. Não é a tentativa de suplantar a surdez com próteses auditivas que torna essas pessoas normais, mas o oferecimento da língua de sinais às crianças surdas o mais cedo possível. A mesma afirmação é feita por Skliar (1999, p. 141), quando diz: “A língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”. Não só os surdos, mas também outras pessoas com diferenças físicas, sensoriais, de orientação sexual, de identidade de gênero, de modo de se

relacionar com as atividades cotidianas e escolares (com menor tempo de atenção ou concentração) acabam sofrendo o mesmo desconforto, tendo o sentimento de vida contrariada. Precisam se adequar ao que não são. Ao serem consideradas pessoas com doença, anormais, ou com transtornos, passam ainda a ser medicadas para se normalizarem. Esse processo é denominado de patologização da vida (Moysés; Collares, 2007). Nessa perspectiva, são desconsideradas questões de cunho social, educacional, político, linguístico, pedagógico e afetivo, sendo todas elas reduzidas a um fator biológico (Signor; Berberian; Santana, 2017).

Atualmente, vivemos uma avalanche de diagnósticos, principalmente da infância, numa tentativa de nomear e catalogar todas as formas de expressão humanas. “Assistimos a um aumento de diagnósticos e a multiplicação das categorias existentes para os transtornos mentais, uma espécie de pandemia psíquica” (Bocchi, 2018, p. 99). O processo de patologização da vida dentro das escolas se verifica pelo número cada vez maior de crianças com ditos “transtornos”, todos eles catalogados nos manuais médicos e compulsivamente medicados. A consequência é a transformação das diferenças em vidas massacradas, e crianças com sentimento de vida contrariada ou inadequada.

Chamo a atenção para o fato de que há um valor subjetivo imbuído na ciência, que jamais pode se autodenominar neutra, pois está intrinsecamente aliada a uma demanda social e política. Desse modo, as doenças e, principalmente, os denominados “transtornos” atribuídos às crianças e jovens no ambiente da escola (TDAH, TOD, transtorno de ansiedade generalizada – TAG, transtorno bipolar, entre outros) podem ser entendidos como sintomas, manifestações inconscientes dos recalques e dos sofrimentos não simbolizados, um modo singular do sujeito de lidar com as demandas sociais, um jeito de estar no mundo⁷. Mas,

⁷ Se cada humano fosse compreendido em sua singularidade, com um modo específico de estar no mundo, cairiam por terra muitos dos atuais diagnósticos de transtornos. Uma forma de pensar fora do paradigma da anormalidade é olhar para a história de cada sujeito e compreender as vivências e experiências que

na lógica patologizante, todos somos possíveis portadores de um diagnóstico de transtorno.

Podemos, então, refletir com Canguilhem sobre se, de fato, todas as manifestações ou modos de se inserir no mundo devem ou não ser postos no espectro da anormalidade. O autor questiona: “Na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico, serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas?” (Canguilhem, 2009, p. 55).

Na escola, a diferença – o afastamento do tipo específico, como diz Canguilhem –, em geral, é motivo para encaminhamentos da escola para a clínica. É comum que professores e gestores busquem uma avaliação clínica para validar a diferença de alguns estudantes. Receber um diagnóstico médico promove um certo apaziguamento nos professores e gestores, pois a diferença ganha um nome e passa a explicar aquilo que já se sabia. Melhor dizendo, os professores já sabem as características que diferenciam aquela criança de outras, muitas vezes são eles mesmos que as elencam em um relatório que será utilizado para o diagnóstico, como no caso do TDAH. Os professores também sabem como lidar com essas diferenças, em geral, pela própria experiência em sala de aula durante anos. Mas precisam da confirmação de profissionais clínicos, e, por isso, o encaminhamento é a prática frequente que a gestão da escola indica para esses casos. A criança não é convocada a falar sobre si e sobre o que considera melhor para ela, e os professores acreditam que a palavra do médico é mais potente que a sua para falar sobre o processo educacional daquela criança. Retira-se da escola o poder de falar sobre aquilo que mais sabe, desvalorizando sua capacidade, assim como a criança é destituída de seus direitos de opinar sobre si mesma, como sujeito. Como afirma Chauí (2014), são incompetentes sociais, pois o direito de falar sobre si e fazer escolhas lhes foi destituído.

definem o que ele é e como ele age. Uma tentativa de metaforizar essa ideia é a proposta dos autores do capítulo 3, desta obra, que criaram contos sobre os personagens da obra *O alienista*, de Machado de Assis.

É comum que gestores governamentais exijam “laudos médicos” para a destinação de recursos para a inclusão de crianças com deficiência, como a contratação de cuidador ou matrícula no Atendimento Educacional Especializado. E, embora a Nota Técnica n. 4/2014 do MEC/SECADI/DPEE tenha dispensado a necessidade de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, ainda assim as políticas públicas municipais e estaduais continuam a se pautar nos diagnósticos. A norma define:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014).

Se seguida essa norma, os estudantes com alguma condição específica teriam direito a recursos de acessibilidade sem a necessidade de um laudo médico. Mas por que os encaminhamentos da escola para os clínicos continuam frequentes? Talvez porque os professores não se autorizem a se posicionar diante das diferenças sem que seu “nome” seja validado pela medicina. E os nomes são mesmo necessários? Para quê? Exceto em necessidade de medicação, indicação de próteses, órteses ou tratamentos em condições físicas específicas, em que a medicina tem uma função reparadora, a escola prescinde desse saber, pois tem um conhecimento acumulado sobre as diferenças, e as próprias crianças também o têm. Mais do que nomear as diferenças, a escola deve se posicionar, planejar suas ações pedagógicas e solicitar ao poder público os recursos necessários para que essas crianças com condições específicas e todas as demais sejam atendidas em suas especificidades. Além disso, deve ser objetivo fundamental da escola ensinar as crianças a respeitar e valorizar as diferenças. Essa valorização – e não a tolerância – é fundamental para a convivência na escola. A experiência da criança nesse espaço em que permanece

grande parte de sua infância pode ser tanto marcada pela valorização de si em sua diferença ou pelo paradigma da anormalidade. E essa pode ser a identidade que levará para toda a sua vida. A vivência de uma criança pode ser a de uma vida valorizada, com toda a riqueza de sua diferença, ou a de uma vida contrariada, quando ela precisa se esforçar para ser o que não é.

É comum que os diagnósticos sejam utilizados para nomear os estudantes, que, assim, deixam de ser crianças para serem definidos por um laudo. Comparece ainda a medicina como o único saber válido em detrimento dos saberes dos professores, dos pais, das crianças, o que se metaforiza no discurso do Dr. Bacamarte ao encarcerar os municípios: “O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade” (Assis, 2024, p. 54). E todos sabemos, o remédio universal não existe, nem mesmo uma única causa para os fenômenos e sofrimentos humanos. Daí a genialidade da obra machadiana ao pôr em evidência em sua obra literária o que também questionou Canguilhem: quem decide o que é normal e o que é patológico?

Considerações finais

Este capítulo buscou apresentar as confluências entre dois textos extraordinários: um conto (ou novela) de Machado de Assis, *O alienista*, e uma obra científica de Georges Canguilhem, *O normal e patológico*. O principal ponto de confluência que aponteí foi o questionamento sobre a hegemonia do discurso médico sobre as condições de vida humana, essencialmente sobre os diagnósticos de transtornos na infância. Reflito sobre a concessão que a escola faz à medicina quanto ao saber sobre a infância na busca de diagnósticos que expliquem as diferenças entre as crianças nos modos de aprender, de interagir, de mobilizar a atenção e de atribuir sentidos às experiências vivenciadas. Convoco, desse

modo, a escola a se reapropriar de seu papel fundamental de educar a criança a partir de conhecimentos acumulados ao longo do exercício profissional, além de convidar as próprias crianças a falar sobre si e sobre suas diferenças. Defendo, ainda, a escola como o lugar de convivência com a diferença, não pela tolerância, mas pela valorização de todos os modos de estar no mundo.

Referências

ASSIS, M. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM, 2024. (Coleção Machado de Assis). *E-book*.

BOCCHI, J. C. A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos?. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 97-109, 2018. DOI 10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11309. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11309>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Anomalias congênitas. **gov.br**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/anomalias-congenitas>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que significa ter saúde?. **gov.br**, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/asude-brasil/eu-quer-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAVALCANTE JÚNIOR, R. L. **Campos de Carvalho e Machado de Assis: entre a loucura e a sanidade: um estudo sobre *Vaca de nariz sutil* e *O alienista***. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2014.

CORBANEZI, E. R. **Sobre a razão do Mesmo que enuncia a não razão do Outro: às voltas com a *História da loucura* e *O alienista***. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

FANTINI, W. de S. **Loucura, poder e saber: reflexões históricas a partir de Foucault e d’*O alienista* de Machado de Assis**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FARIA, M. T. Prefácio. In: ASSIS, M. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM, 2024. (Coleção Machado de Assis). *E-book*.

LEAL, L. G. P. Entrevista com Nise da Silveira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 14, n. 1-3, p. 22-27, 1994.

MATIAS, M. R. **O alienista, literatura e ciência: olhares sobre a loucura na modernidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MENDES JÚNIOR, J. O. **Representações da loucura em *O alienista* de Machado de Assis e *The System of Doctor Tarr and Professor Fether* de Edgar Allan Poe**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos Direitos Humanos. In: COMISSÃO DE

DIREITOS HUMANOS DO CRP-RJ (org.). **Direitos Humanos?:** O que temos a ver com isso? Rio de Janeiro: CRPRJ, 2007. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/direitoshumanos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

NEVES, A.; ISMERIM, A.; COSTA, F. D.; SANTOS, L. R. P.; SENHORINI, M.; BEER, P.; BAZZO, R.; COELHO, S. P.; CARNIZELO, V. C. R.; SILVA JUNIOR, N. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N. da; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. **Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SANSANA, M. R. **Sátira e loucura em dois contos: El licenciado Vidriera e O alienista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

SANTOS, A. M. da S. **O tema da demência em Machado de Assis: uma abordagem sobre as obras Memórias póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba e O alienista**. 2013. Dissertação (Mestrado Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, C. B. dos. **O alienista e o mal-estar entre a razão e desrazão: “para que transpor a cerca?”**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 5, p. 538-542, 1997. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/rsp/a/ztHNk9hRH3TJhh5fMgDFCFj/?lang=pt.
Acesso em: 10 out. 2024.

SIGNOR, R. de C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 743-763, jul. 2017.

SILVA, T. V. Z. da; MELLO, E. C. C. Machado de Assis e sua leitora Nise da Silveira. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 4, p. 1-12, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3445. Acesso em: 15 jun. 2024.

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilingüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013

Capítulo 2

Adaptação de *O Alienista* de Machado de Assis: reflexões do texto à tela sob a ótica da psicanálise e dos recursos multissemióticos

Daniele Silva Rocha

Nouze Volcimus

Rafael de Arruda Bueno José Miguel

Raquel Domingos Alves

Aryane Santos Nogueira

[...]

Naquele tempo de dantes não havia limites

para ser [...]

Urubus conversavam sobre autoras

Pessoas viravam árvore.

Pedras viravam rouxinóis.

Depois veio a ordem das coisas e as pedras
têm que rolar seu destino de pedra para o resto

dos tempos.

Só palavras não foram castigadas com

a ordem natural das coisas.

As palavras continuam **com seus delimites**.

(Barros, 1998, p. 77, grifos nossos)

Introdução

Inspirados na leitura do conto *O Alienista*, de Machado de Assis, e a partir da produção de um vídeo de adaptação da obra no formato de telejornal, com viés cômico e satírico, neste capítulo apresentamos, discutimos e problematizamos os conceitos de normalidade e patologia, sob a perspectiva psicanalítica (Bocchi, 2018; Canguilhem, 2009).

O vídeo foi planejado e produzido em duas línguas – ora apresentado em Libras, com tradução simultânea para o Português

oral, ora em Português oral, com janela de interpretação em Libras –, junto a diferentes recursos semióticos (Rojo; Moura, 2012; Nogueira; Cavalcanti, 2021; Nogueira, 2020; 2023), porque o grupo de “atores” – estudantes da disciplina – era composto por surdos e ouvintes. O uso integrado desses recursos também é objeto de análise e discussão ao longo deste texto, contemplando seus “deslimites”.

Essa proposta correspondeu à apresentação final e a um dos requisitos para aprovação na disciplina FE 195 – Seminário Avançado II – Linguagem na Diferença, ministrada pela Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira e Profa. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas.

Para alcançar o propósito deste capítulo, o texto encontra-se estruturado em três seções, além da introdução. Na primeira seção, será apresentado uma discussão fundamentada na psicanálise sobre o normal e o patológico, explorando tais conceitos a partir de cenas extraídas do vídeo proposto e de excertos das falas dos personagens retratados. Em seguida, será analisada a seleção e emprego de diferentes recursos linguageiros, bem como a presença intencional do humor e da sátira no telejornal. Por fim, serão feitas algumas considerações sobre a experiência de produzir o referido material, refletindo sobre os desafios experienciados ao longo do processo e as contribuições para o campo da educação.

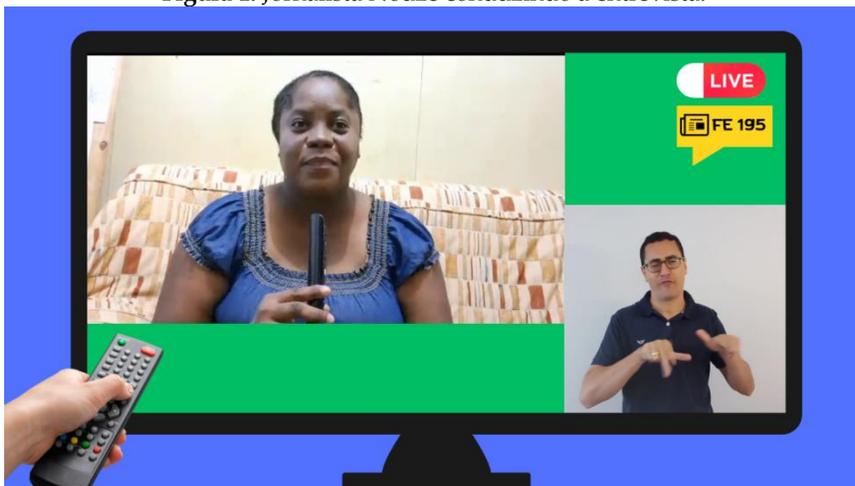
O normal e o patológico: a produção de verdades a partir de uma perspectiva psicanalítica

Como mencionado anteriormente, esta primeira seção do capítulo explora a questão do discurso médico na produção de verdades sobre os sujeitos, bem como problematiza os conceitos de normal e patológico, a partir da leitura e da adaptação em vídeo de telejornal do conto *O Alienista*, de Machado de Assis.

Diante de uma série de opções de formatos para a apresentação do trabalho final da disciplina de Seminário Avançado, o grupo, escriba desse artigo, optou pela produção de um telejornal em vídeo

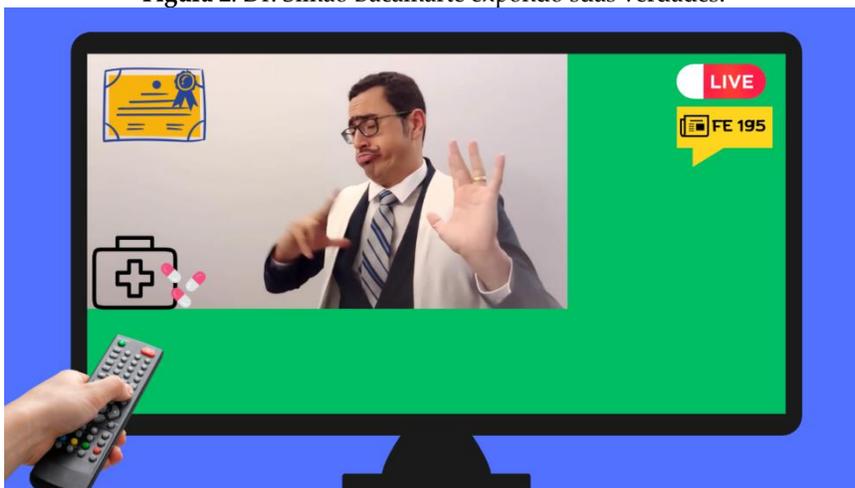
com encenação, empregando a Libras, o Português oral e outros recursos semióticos em tom humorístico e satírico.

Figura 1: Jornalista Nouze conduzindo a entrevista.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 2: Dr. Simão Bacamarte expondo suas verdades.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O tom jocoso, escolhido pelo grupo, favoreceu a produção de uma releitura divertida que foi ao encontro da ironia machadiana,

tão presente em suas obras. A organização da gravação foi estruturada em formato de entrevista, em que uma entrevistadora (ver Figura 1) apresenta uma série de vídeos que abordam o tema “normal e patológico”. Para tanto, convida o Dr. Simão Bacamarte (ver Figura 2) – personagem central da obra de Machado de Assis – para dialogar acerca das suas pesquisas e sobre a fundação da Casa Verde.

Salientamos que, na produção do telejornal, estão presentes tanto alguns personagens da obra *O Alienista* quanto aqueles que foram criados pelo grupo¹. Quanto aos personagens centrais da obra, destaca-se o Dr. Simão Bacamarte (representado na Figura 2), um renomado psiquiatra e protagonista da narrativa. Ao seu redor, figuram outros personagens relevantes, como o Senhor Costa, que representa a resistência à autoridade de Bacamarte; a prima de Costa; Garcia; e Dona Evarista, esposa do Dr. Bacamarte. Para esses personagens, que falavam em Português oral no telejornal, havia, em nosso vídeo, um intérprete de Libras.

Já em relação aos personagens criados para o propósito da atividade final da disciplina, destacamos a jornalista Nouze (Figura 1), responsável pela condução da entrevista, e a psicanalista Raquel, uma das entrevistadas. Além delas, havia duas intérpretes de Libras e uma aluna que preparava e trazia café para a turma. Essas últimas personagens fazem referência a pessoas reais que estiveram presentes na disciplina e que acabaram sendo conduzidas para a Casa Verde, da mesma forma como ocorre com alguns personagens na obra machadiana.

Em *O Alienista*, a Casa Verde, também conhecida como Casa de Orates (sendo “orate” um substantivo masculino que designa pessoas consideradas sem juízo, loucas ou doidas), era uma casa de saúde ou sanatório sob a responsabilidade do Dr. Simão Bacamarte.

¹ Os personagens da obra que não foram mencionados no vídeo foram omitidos devido às limitações de tempo de gravação, considerando que a apresentação foi planejada para atender aos requisitos específicos da disciplina. Por essa razão, foi necessária a seleção de alguns personagens para inclusão no conteúdo apresentado.

Nela, eram confinados os moradores de Itaguaí que eram considerados insanos de acordo com as premissas de sanidade e normalidade do médico.

Assim, no vídeo de telejornal, a partir das perguntas sobre alguns dos seus pacientes, o Dr. Bacamarte esclarece o porquê da internação de cada um na Casa de Orates. A entrevista é encerrada com a participação de uma importante psicanalista, que tem a missão de analisar o comportamento do doutor, à luz de pressupostos teóricos. Vale ressaltar que a própria psicanalista apresenta alguns comportamentos que seriam dignos da atenção do Dr. Bacamarte, como exemplificamos no excerto a seguir (Excerto 1):

Excerto 1: Fala da psicanalista.

“Agradeço o convite para estar aqui, e, sem nenhuma modéstia, afirmo que a sua equipe fez uma excelente escolha ao me convidar, visto que sou a pupila da renomada professora doutora, pesquisadora e psicanalista L. C. R. N., que possui currículo extenso!”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Aqui, de acordo com as lentes do Dr. Bacamarte, provavelmente a psicanalista seria enquadrada na “categoria patológica” da extravagância e da vaidade ao falar de si mesma com tamanha dignificação. Tais características, inerentes à sua subjetividade, não poderiam, de igual modo, passar despercebidas pelo Dr. Bacamarte, e certamente seriam dignas de “tratamento” na Casa Verde (Excerto 2):

Excerto 2: Fala da psicanalista.

“Eu fiz aqui algumas anotações no meu caderninho de notas, mas receio que não poderei ler, porque passei a manhã toda procurando meus óculos de leitura, e não encontrei!”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em outra passagem, numa atitude cômica e atrapalhada, a psicanalista não encontra seus óculos de leitura, embora esses estejam fixados no alto da sua cabeça, como mostra a Figura 3.

Figura 3: Cena dos óculos de leitura da psicanalista Raquel.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Frente ao exposto, em conformidade com a bibliografia psicanalítica estudada na disciplina (Bocchi, 2018; Canguilhem, 2009), o enredo de *O Alienista* propiciou profícua discussão entre os pares, de modo que foi possível estabelecer pontos relevantes entre os estudos contemporâneos da psicanálise com a literatura brasileira que data do século XIX.

Comumente conhecido como o século do florescimento da ciência, a ambientação do conto explora esse papel de destaque dos estudos científicos. Ao justificar a fundação da Casa de Orates, o médico declara no livro de Machado de Assis que:

O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade (Assis, 1994, p. 4).

Nesse sentido, recorreremos a Bocchi (2018), que discute pontos usuais das classificações diagnósticas no que tange à saúde mental, e afirma que essas “partem do princípio de que todos os tipos de mal-estar podem ser codificados e diagnosticados, induzindo a

uma operacionalização normativa do sofrimento humano” (Bocchi, 2018, p. 97).

Esse entendimento não admite os comportamentos e adversidades que fazem parte da existência humana e os torna passíveis de correção, tal qual as atitudes do Dr. Bacamarte, que internava na Casa Verde todas as pessoas que apresentavam ações repetitivas ou acentuadas.

Bocchi (2018, p. 98) analisa a prática diagnóstica que se pauta pela padronização e normatização do sofrimento psíquico, que não levam em conta a “intersubjetividade e singularidade inerentes ao adoecimento mental humano e ao campo do patológico”. Assim para a autora, a padronização compreende:

O uso exacerbado de parâmetros estatísticos que sustentam os estudos epidemiológicos e balizam a noção de normalidade e patologia em função de uma média e seus desvios. [...] A **normatização** pode ser caracterizada pelo ímpeto de catalogar, dar nome e codificar todas as formas de expressão do psiquismo, sejam elas sintomáticas ou existenciais (Bocchi, 2018, p. 99, grifo nosso).

Em outras palavras, esse entendimento confere mensuração aos sentimentos, estabelecendo prazos para as experiências tipicamente vividas por todos os seres humanos, como alegria ou tristeza profunda, por exemplo. Porém, a autora defende que, embora as conquistas que trazem muita alegria, ou o luto que causa imensa dor sejam comuns a todos os sujeitos, a intensidade e o tempo são específicos para cada pessoa.

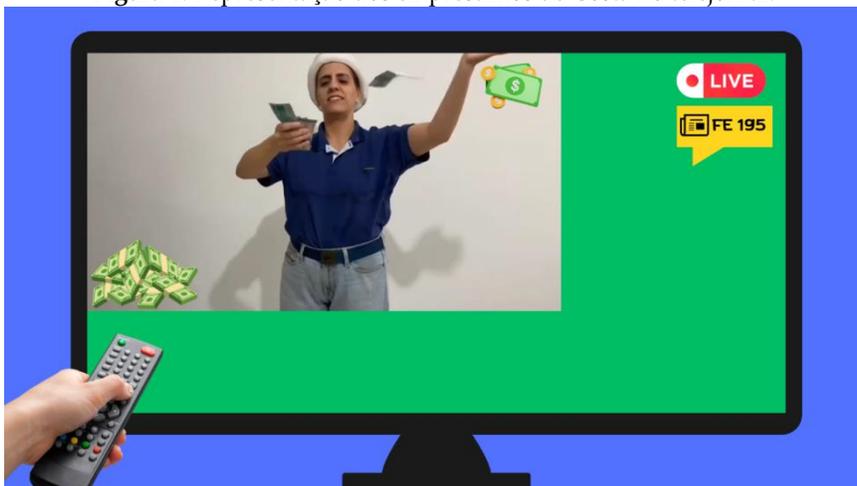
Teixeira (2012), citado por Bocchi (2018, p. 100), declara que “aquilo que antes se considerava como reações esperadas diante de eventos negativos da vida estaria sendo visto como doença psiquiátrica”, e assinala que a sociedade atual não oferece espaço para se viver a tristeza ou o luto. A tal fenômeno é dado o nome de psicopatologização, que exprime uma ânsia medicalizante que transforma experiências compartilhadas por todos os humanos em fenômenos médico-patológicos.

Uma vez fundada a Casa Verde e escolhida a equipe para administrá-la, o Dr. Bacamarte pôde se dedicar ao agrupamento dos seus enfermos: “o alienista procedeu a uma vasta classificação dos seus enfermos. Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou às subclasses, monomanias, delírios, alucinações diversas” (Assis, 1994, p. 5).

Passou, então, a realizar minuciosa observação de cada louco, suas manias, medos, gestos, acidentes ocorridos desde a infância, e tudo que pudesse ser tratado. O personagem Costa (ver Figura 4), retratado no conto e representado pelo grupo no telejornal, foi considerado louco pelo Dr. Bacamarte porque, sendo herdeiro de expressiva fortuna, passou a realizar empréstimos isentos de juros e a perdoar dívidas, embora essa atitude o levasse gradualmente à miséria. Para o alienista, “esse digno homem não estava no perfeito equilíbrio das faculdades mentais, à vista do modo como dissipara os cabedais” (Assis, 1994, p. 11).

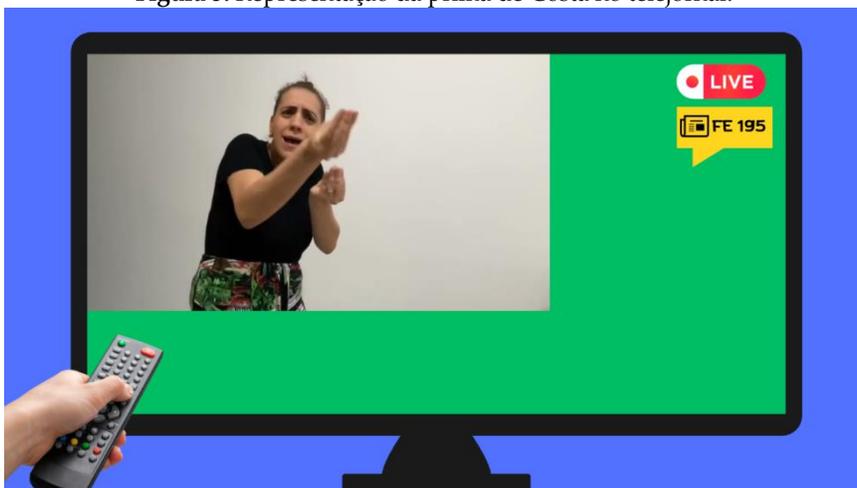
Em continuidade ao enredo, como pode ser visto na Figura 5, a prima do personagem Costa foi falar com o médico, a fim de interceder pela liberdade do seu parente. Na tentativa de justificar o desapego de Costa ao dinheiro, narrou uma história que o colocou como vítima de uma praga lançada tempos antes. Logo, ele não era culpado. Mas o Dr. Bacamarte, homem da Ciência, considerou que a prima estava com alucinações, e a encerrou na Casa Verde também.

Figura 4: Representação dos empréstimos de Costa no telejornal.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

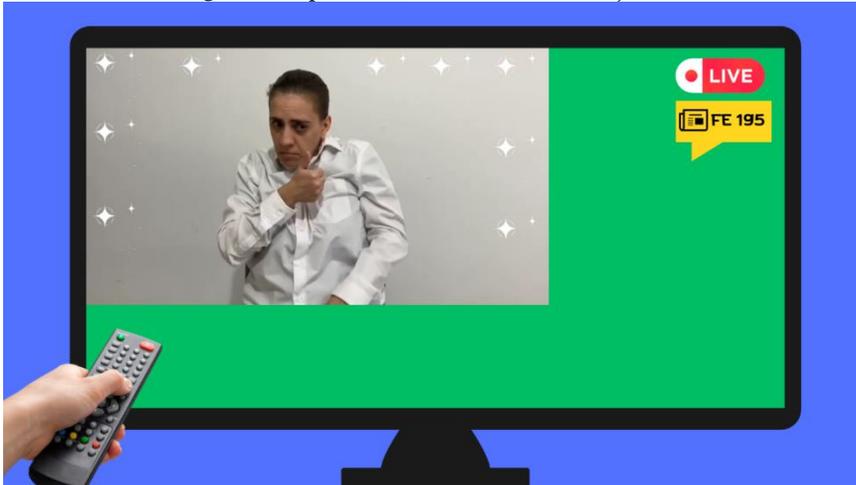
Figura 5: Representação da prima de Costa no telejornal.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Outro personagem representado no telejornal foi Garcia (ver Figura 6), confinado na Casa Verde porque não falava, e acreditava que no dia em que dissesse uma única palavra, as estrelas do céu cairiam sobre a Terra. Sua comunicação ocorria por meio de anotações em um papel.

Figura 6: Representação de Garcia no telejornal.



Fonte: Acervo próprio dos autores.

Ainda no telejornal produzido por nosso grupo, há a representação de uma repórter que pede ao Dr. Bacamarte explicações sobre os boatos de que sua própria esposa, Dona Evarista, fora confinada na Casa de Orates. Ele responde, como pode ser visto no Excerto 3, que não importa quem seja a pessoa, se não for normal e não tiver saúde mental, precisa de tratamento.

Excerto 3: Resposta do Dr. Bacamarte sobre os boatos da internação de sua esposa na Casa Verde.

“Se ela é louca, precisa ser colocada na Casa Verde para tratamento. E lá vou fazer minhas análises, vou ver o tipo da doença, vou ver como tratar e estudar para tentar ajudá-la a melhorar de vida. Trazer remédio para melhorar. Bom, ainda não achamos, não encontramos uma medicação, mas, me desculpe se a minha esposa foi colocada na Casa Verde. E, olha, eu sou um doutor, um dou-tor! A Ciência me ungiu para tal! Sou uma pessoa especial, inteligente, e sei separar o que é normal daquilo que é patológico. Sei fazer essa separação, observações e diagnósticos!”.

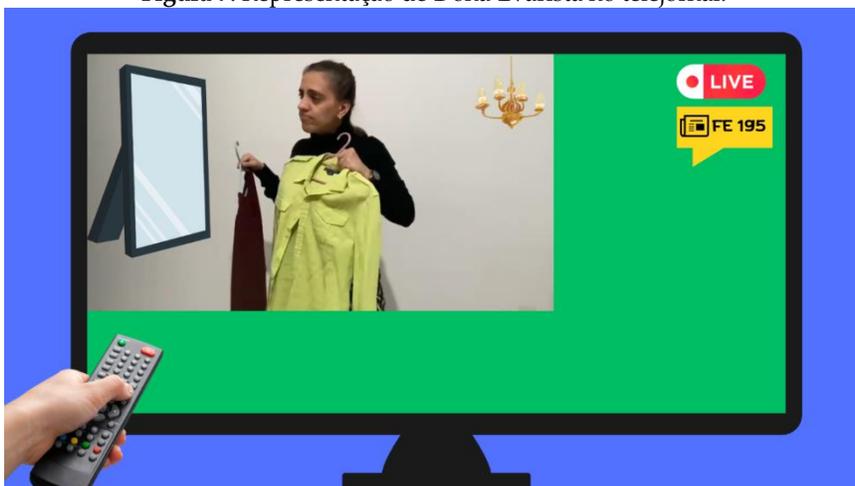
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os indícios de loucura que o doutor observou em sua esposa estão relacionados ao seu comportamento diante da participação em um evento social. Dona Evarista (ver Figura 7), mulher distinta e reverenciada, achou-se em dúvida de qual roupa e de quais

acessórios usar no baile da Câmara Municipal, fato que bastou para que seu marido a declarasse demente. No livro, interrogado pelo Padre Lopes, respondeu:

Já há algum tempo que eu desconfiava, disse gravemente o marido. A modéstia com que ela vivera em ambos os matrimônios não podia conciliar-se com o furor das sedas, veludos, rendas e pedras preciosas que manifestou logo que voltou do Rio de Janeiro. Desde então comecei a observá-la. Suas conversas eram todas sobre esses objetos; se eu lhe falava das antigas cortes, inquiria logo da forma dos vestidos das damas; se uma senhora a visitava na minha ausência, antes de me dizer o objeto da visita, descrevia-me o traje, aprovando umas coisas e censurando outras. Um dia, creio que Vossa Reverendíssima há de lembrar-se, propôs-se a fazer anualmente um vestido para a imagem de Nossa Senhora da matriz. Tudo isto eram sintomas graves; esta noite, porém, declarou-se a total demência (Assis, 1994, p. 41).

Figura 7: Representação de Dona Evarista no telejornal.



Fonte: Acervo próprio dos autores.

Diante de tantas internações compulsórias e arbitrárias, surgiam discordância e revolta de uma parcela da população, mas ninguém se atrevia a reclamar, fosse pelo medo de ser internado também, ou fosse pela figura de respeito que o médico transmitia: “como questionar um homem da Ciência? Como contestar o discurso médico-patológico?”

Frente ao exposto, ao final da entrevista em nosso telejornal, optamos por representar a repórter Nouze apresentando abalo emocional diante de tantas arbitrariedades por parte do Dr. Simão Bacamarte, e pedindo socorro à psicanalista Raquel, que tem a missão de acalmá-la e de explicar as atitudes do médico, conforme pode observado no Excerto 4. Cabe explicar que a fala da psicanalista Raquel foi tecida com base nos estudos psicanalíticos (Bocchi, 2018; Canguilhem, 2009), propiciados pela referida disciplina de Seminário Avançado. Ela discursa:

Excerto 4: Explicação da psicanalista Raquel.

“Mas então, vamos lá... o dr. Bacamarte classifica as pessoas em duas categorias: sanidade e loucura. Ou, o que é normal, e o que é patológico. Para ele, quaisquer comportamentos que fogem ao seu padrão de normalidade são considerados passíveis de correção e de tratamento. E, o que seria normal e patológico? A distinção entre a normalidade e a anormalidade cria um espaço para o patológico e a loucura, que é significada de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Então, no contexto sócio-histórico-cultural do dr. Bacamarte, é criada por ele a Casa Verde, um espaço segregatório para abrigar a loucura, espaço endossado pelas autoridades. Então, nessa casa, todos aqueles que pudessem colocar em risco a ordem geral, o padrão normativo da sociedade, eram levados para lá. O principal objetivo do dr. Bacamarte foi estudar profundamente a loucura, classificar os casos e descobrir a causa do fenômeno, e o remédio universal. Nesse sentido, trago aqui para vocês a citação de um estudo da autora Josiane Cristina Bocchi em que ela aborda as classificações diagnósticas em saúde mental, cuja padronização e normatização do sofrimento psíquico não levam em conta a intersubjetividade e a singularidade inerentes ao adoecimento mental e ao campo do patológico. Inicialmente, para Bacamarte, os casos de loucura eram uma ilha perdida no oceano de razão. Depois, ele amplia seu conceito de loucura e considera quase como uma regra e observa que, mesmo as pessoas ditas normais podem ter algum desequilíbrio. De fato, a psicanálise nos aponta que todos nós temos neuroses causadas por recalques que causam sofrimento. E é manifesto por meio de sintomas como o medo, por exemplo. E, para fechar aqui a minha importantíssima participação, quero enfatizar que a psicanálise é a cura pela palavra. Assim, os traumas ocorrem quando o sujeito não consegue representar por palavras o seu sofrimento. Mais uma vez, muito obrigada!”

Fonte: Elaborado pelos autores

Bocchi (2018) enfatiza que os males físicos são objetivos. Exames indicam onde se localiza o problema a ser sanado, e o

tratamento mais adequado. Seguir os mesmos parâmetros para investigar o sofrimento psíquico implica não olhar para o sujeito como um todo, mas o isolar e focar apenas no problema, como se fosse possível separá-los – a causa e o efeito. Os males da mente trazem em seu bojo questões muito mais complexas, que exigem investigação profunda, como os sintomas e as suas causas. Para a autora, a psiquiatria que ampara o “modelo operacional e pragmático de diagnóstico mantém com a doença mental uma relação abstrata e universalizante” (Bocchi, 2018, p. 98).

O mesmo afirmado por Bocchi (2018) já podia ser visto na obra de Canguilhem (2009), “O normal e o patológico”, na qual o autor discute o conceito de normal baseado na média, e questiona se é possível estabelecer a distinção entre normal, anormal e patológico a partir da relação que tais termos têm com a regra. Além disso, o autor questiona se:

Devemos considerar qualquer desvio como anormal? O modelo é, na realidade, produto de uma estatística. Geralmente, é o resultado de cálculos de médias. Porém, os indivíduos reais que encontramos se afastam mais ou menos desse modelo, e é precisamente nisso que consiste sua individualidade (Canguilhem, 2009, p. 50).

Isso implica, para o autor, a impossibilidade de afirmar se determinado indivíduo é ou não normal apoiado em uma média alcançada estatisticamente, uma vez que se faz necessário considerar os meios que lhe são próprios. Assim, no processo de produção de nosso vídeo de telejornal como forma de adaptação da obra machadiana, interessou-nos refletir sobre os pontos que levantamos nesta seção do capítulo, levando em conta os impactos que causam, nas vidas das pessoas, as regras de normalidade e patologia impostas pela sociedade – ou por um membro dessa sociedade –, como bem ilustra o personagem principal da obra machadiana.

O porquê de um vídeo: a possibilidade da presença de múltiplas semioses

A escolha do grupo pela produção de um vídeo com uma encenação de viés cômico e satírico, no formato de um telejornal – em partes apresentado em Libras acompanhado de tradução simultânea para o Português oral (voz), em partes apresentado em Português oral acompanhado de janela de interpretação de Libras –, para a apresentação final da disciplina, encontra justificativa no fato de o grupo conter participantes surdos e ouvintes, mas também pelo entendimento sobre as diversas potencialidades dos recursos linguísticos e semióticos em suas diferentes modalidades² (Rojo; Moura, 2012; Nogueira; Cavalcanti, 2021; Nogueira, 2020; 2023).

No que tange ao uso da linguagem cênica com viés cômico, compreendeu-se que se tratava de uma forma de expressão que se destaca pela sua flexibilidade e liberdade criativa. Ela transita, de forma deliberada, seja pela linguagem verbal, como no caso de conteúdos expressos em Libras ou em Português oral, seja pela linguagem não-verbal, de modo que, o riso, enquanto efeito desejado a ser logrado, aconteça a partir de um movimento em que “palavra, corpo, voz, caracterização e demais componentes semióticos [...] contribuem para a potencialização e ressignificação do caráter cômico do texto” (Luiz, 2020, p. 16).

De igual maneira, Silveira (2024) disserta sobre a questão da expressão do humor surdo por meio de piadas e seu uso em contextos organizados para o aprendizado da língua de sinais. Sob essa ótica, compreende-se o riso como uma “necessidade de amparo, de expressão de singularidades que se transformam em expressões coletivas, que celebram o social, o viver junto, os sinais, as experiências vivenciadas e compartilhadas” (*Ibidem*, p. 220). No nosso caso, o humor aparece na apresentação de um trabalho final de um dos módulos de uma disciplina, mas que, indiretamente,

² O Capítulo 5, desta obra, também explora as múltiplas semioses na comunicação de surdos.

poderia servir como material de ensino sobre determinadas temáticas para alunos de graduação e pós-graduação que tiverem acesso ao vídeo, com um caráter de leveza e descontração, porém, com vistas à aprendizagem (Silveira, 2024).

Junto da comicidade, ocorreu o uso da sátira, caracterizada pela presença da ironia, da crítica e do sarcasmo dos costumes, ideias ou instituições da sociedade.

Em pesquisa que analisa o humor resiliente como auxílio nos processos de enfrentamento da realidade de um grupo de professores, e fundamentada na teoria fenomenológica-existencial, Gomes (2008) enfatiza que:

Refletir sobre o bom humor não significa falar sobre o rir necessariamente. O humor existe na seriedade, assim como a seriedade no humor. Os professores riem, choram, se lamentam, vivendo ardentemente suas inconstâncias, evidenciando uma relação múltipla de existências de sentimentos (Gomes, 2008, p. 161).

Em outras palavras, de forma paradoxal, tal afirmação indica o caráter reflexivo e profundo em relação à natureza do humor, o qual não se limita ao riso, diversão ou contentamento, mas também a momentos de seriedade e reflexão³.

De modo semelhante, essa foi uma das intencionalidades do grupo ao optar pelo uso do humor no vídeo, pois tal perspectiva apresenta-se mais complexa, pela coexistência do jocoso com a seriedade nas narrativas pessoais que envolvem a produção de verdades pelo ser humano.

No entanto, esclarecemos que, mesmo diante da transgressão deliberada pela linguagem cômica e satírica, os integrantes concordam com um trecho da música “Amor pra recomeçar” na voz do músico Roberto Frejat, que diz:

Eu te desejo não parar tão cedo
Pois toda idade tem prazer e medo

³ Para mais reflexões sobre o humor-seriedade, consultar o Capítulo, 5 desta obra.

E com os que erram feio e bastante
Que você consiga ser tolerante
Quando você ficar triste, que seja por um dia
E não o ano inteiro
E que você descubra que rir é bom
Mas que rir de tudo é desespero
(Frejat; Barros; Santa Cecília, 2001, grifos nossos).

Em outras palavras, a letra pode sugerir uma reflexão sobre o papel do humor na vida humana. Rir, de maneira geral, é visto como algo positivo, uma forma de aliviar tensões, promover bem-estar e fortalecer conexões sociais. No entanto, rir de tudo pode indicar uma falta de sensibilidade – e não foi esse riso, fruto de um humor desproporcional ou irresponsável, que se almejou na produção do vídeo. Ao contrário, embora intencionalmente provocativa, foi uma ação balizada pela ética e respeito à diversidade humana.

Portanto, a canção supracitada pode ser tomada como um convite (ainda que bastante subjetivo e aberto a interpretações) para encontrar um equilíbrio entre o riso e a seriedade da vida, cada qual em seu momento. Afinal, como se cantarola o refrão de uma outra canção popular brasileira: “Brincadeira tem hora, brincadeira tem hora” (Pagodinho; Casemiro, 1995). Dito de outra forma, o objetivo do vídeo foi fazer o uso da linguagem cênica cômica para gerar humor e reflexão, junto da utilização de diversos recursos multissemióticos.

O emprego de diferentes recursos de linguagem corrobora o que Luiz (2020) concluiu em relação à complexidade da linguagem do humor, uma vez que “demanda criatividade, imaginação e competência linguística, comunicativa e cultural acerca da correspondência entre línguas distintas e linguagens semióticas” (Luiz, 2020, p. 92). Assim, todo o esforço de nosso grupo concentrou-se na realização coletiva de um exercício voltado para a materialização de uma apresentação de telejornal a partir de uma “mistura criativa de recursos linguísticos e semióticos” (Nogueira, 2020, p. 292), os quais corroboram diretamente “a realidade

comunicativa de indivíduos bi/multilíngues, como o caso de pessoas surdas” (*Ibidem*, p. 292).

Enquanto atividade simbólica, de modo geral, a linguagem é o meio pelo qual os humanos articulam pensamentos, criam conceitos, categorizam o mundo, expressam emoções, compartilham experiências por meio da combinação, por exemplo, de uma série de recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades.

Sobre a representação da linguagem no desenvolvimento do homem, Vygotsky (1984, p. 31) argumenta que “a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, [...] a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento”. Ou seja, a linguagem como organizadora do pensamento para resolver problemas, planejar ações e regular seus comportamentos⁴. Ele diz ainda que “signos e palavras constituem para as crianças [...] um meio de contato social [...]. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças” (*Ibidem*, p. 31). Sendo assim, tais recursos languageiros serão fundamentais nas interações comunicativas com outras pessoas, inclusive para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com base no exposto, em se tratando da relação entre as duas línguas presentes no vídeo do telejornal – a Libras e o Português – explicitamos que a Libras, ao ser empregada, não foi compreendida como uma versão sinalizada do português, de modo a considerarmos que existe uma autonomia entre elas, grosso modo, marcada pela diferenciação em alguns aspectos, como modalidade e canal de comunicação, uma vez que na língua de sinais

⁴ Para ilustrar, inspirados em Fiorin (2013, p. 17), pode-se afirmar que a expressão “nascido do sol”, tecnicamente e do ponto de vista das ciências naturais, não é precisa. Na realidade, o que ocorre é que a Terra realiza um movimento de rotação em torno de seu próprio eixo, o que provoca a ilusão do sol “nascendo” no horizonte. Entretanto, o uso dessa expressão pode delinear uma realidade poética singular.

predominam as modalidades gestual-visual/gestual-motora/visoespacial, enquanto no português falado predomina a modalidade oral-auditiva (Quadros; Karnopp, 2004)⁵.

As línguas de sinais, legitimadas pela linguística como sistemas compostos por símbolos abstratos complexos, não são subordinadas às línguas orais, porque apresentam uma complexa estrutura interior, que possibilita a produção de um número ilimitado de frases e sentenças. Assim, de maneira nenhuma resvalam num “problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

Tais considerações sobre as línguas de sinais, como a Libras empregada no telejornal, são essenciais, especialmente diante dos questionamentos persistentes sobre seu status ao longo da história.

⁵ Enquanto línguas, podem ser estudadas em seus aspectos fonéticos-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, além de possibilitar a exploração interdisciplinar de outros módulos que também investigam a linguagem humana, como a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual e a análise do discurso (Quadros; Karnopp, 2004). Embora as diferenças de modalidade sejam marcadas, os linguistas também apontam aspectos comuns entre as línguas orais e de sinais. O status de língua atribuído a ambas, segundo Quadros e Karnopp (2004), pode ser fundamentado pela presença de propriedades e traços essenciais, denominados: flexibilidade e versatilidade (sobre as inúmeras possibilidades de uso de diferentes conteúdos e para atender a diferentes fins, em diferentes contextos); arbitrariedade (ou seja, os falantes da língua convencionam os significados das palavras/sinais, de modo que, na maioria das vezes, não há uma conexão intrínseca entre as palavras/sinais e seus significados); descontinuidade (palavras/sinais que apresentam diferenças mínimas em sua forma normalmente também apresentam diferenças consideráveis em seu significado); criatividade ou produtividade (a qual possibilita a construção e compreensão de novos enunciados); dupla articulação (é a organização da língua em duas camadas: a dos fonemas, que de forma isolada não apresentam significado, e a da combinação de várias formas dos fonemas, compondo, assim, significados); padrão (que corresponde a determinadas combinações e organizações de seus elementos); dependência estrutural (ou seja, os elementos podem se combinar a partir de uma estrutura básica, mas não de forma aleatória); linguagem humana com caráter recursivo (quer dizer, com a possibilidade de adição de novas expressões e significados) que se diferencia da comunicação dos animais.

Nas palavras de Nogueira e Cavalcanti (2021, p. 267), sabemos que, “das línguas existentes e usadas no universo brasileiro, a que talvez tenha sido mais questionada em relação a seu status (inclusive por linguistas) seja a Libras”⁶.

Mas, para além dos recursos linguísticos da Libras e do Português utilizados no vídeo do telejornal, outros recursos semióticos também foram empregados para a produção de sentidos e do humor. Em se tratando de recursos semióticos, esses são definidos como elementos usados para produzir sentidos e, como destaca Nogueira (2023), podem corresponder a gestos, apontamentos, *mouthing* (Holmström; Schönström, 2018, *apud* Nogueira, 2023, p. 15), símbolos, imagens, objetos do ambiente, entre outros, que podem compor uma situação de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Desse modo, inspirados em Nogueira e Cavalcanti (2021), explicitamos que a intencionalidade da produção do vídeo de telejornal em questão alinha-se à compreensão de que qualquer ato de linguagem não deveria ser reduzido a um sistema linguístico delimitado por bases estruturalistas ou gerativistas, mas como um processo de produção de sentidos que considera diferentes semioses, variações, recursos e repertórios comunicativos mais dinâmicos e flexíveis.

⁶ A partir da leitura de Nogueira e Cavalcanti (2021), inferiu-se que, assim como foi necessário o movimento de essencialização da língua de sinais, considerando as conjunturas sócio-históricas dos anos de 1980 e 1990, da mesma forma, acredita-se que, a depender do contexto, o mesmo movimento ainda pode ser necessário. Em muitos contextos, como em ambientes corporativos e educacionais, como em secretarias ou diretorias regionais de educação, as pessoas ainda estão se aproximando dos conhecimentos em relação à língua de sinais, aparentando, por vezes, não compreender, duvidar, contestar ou hesitar sobre o status linguístico da Libras. Não obstante, concebendo-a equivocadamente apenas como uma linguagem ou mímicas, gestos soltos e aleatórios, agramaticais, puramente icônicas, de organização singular e unitária em todo mundo (universal), capazes de expressar somente conceitos concretos, cujos entendimentos estão atrelados ao que se denominou de mitos em relação à língua de sinais (Markowicz, 1980 *apud* Pereira *et al.*, 2011).

Esses são entendimentos que se relacionam com a discussão que já ocorre em algumas instituições educacionais com alunos surdos, sobre como estão sendo desenvolvidas práticas de comunicação e escolarização que envolvem outras linguagens ou sistemas de signos além do código escrito convencional.

Os conteúdos produzidos por meio das tecnologias da informação e comunicação, em essência, são multimodais e multissemióticos, uma vez que mesclam diferentes aparatos, como vídeos, imagens estáticas e em movimento, textos escritos, textos verbais (em Libras e em português), sons, cores entre outros intencionalmente pensados para o favorecimento de representações e de atos de comunicação. Sendo assim, tanto a educação de surdos quanto os trabalhos em vídeos que envolvam a língua de sinais são terrenos férteis e potentes para o uso de elementos multissemióticos.

Ao dissertar sobre a linguagem imagética na educação de surdos, Campello (2007, p. 101) conceitua que envolve “vários suportes que incluem o próprio corpo, muros, telas, cadernos escolares, entre muitíssimos outros”. Ao descrever, problematizar e analisar o recorte de uma aula em que os alunos surdos estão diante de uma explicação envolvendo conceitos científicos sobre o corpo humano, em que o sinalizador faz uso de língua de sinais somado ao uso do corpo como um todo, a autora esclarece que o que se vê:

[...] é a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais [...] podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas (Campello, 2007, p. 106).

Assim, a linguagem imagética e os vários suportes (o próprio corpo, expressões corporais e faciais, telas, cadernos etc.) elencados por Campello (2007) se vinculam à compreensão do que são os recursos semióticos, os quais são produzidos juntamente aos linguísticos como, por exemplo, as expressões corporais e faciais

citadas – partindo do entendimento que elas são elementos constituintes da língua de sinais podendo ser responsáveis por dois papéis, a saber, marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais (Quadros; Karnopp, 2004). Dessa maneira, a produção do vídeo considerou a presença (e importância) dos recursos linguísticos e recursos semióticos, num processo de produção de sentidos a partir da integração de tais recursos.

Por derradeiro, em relação às escolhas para a produção do vídeo, reafirmamos que lançamos mão de uma série de recursos linguísticos e semióticos para produção de sentidos, em reconhecimento à complexidade e diversidade da comunicação humana.

Algumas considerações sobre a produção do vídeo baseado na obra literária de Machado de Assis

O vídeo produzido pelo grupo, composto por quatro participantes, uma surda e três ouvintes, resultou em um material de caráter propositivo. A temática machadiana, presente na obra *O Alienista*, exigiu esforço literário considerável, dado o uso de uma linguagem marcada por termos que demandam maior compreensão e por uma estrutura textual característica da época. A adaptação do conteúdo em formato de telejornal possibilitou que tanto surdos, incluindo uma das autoras, quanto ouvintes tivessem acesso ao material, que combina Libras, áudio em Português, e demais semioses, como já explicitado ao longo do capítulo.

Acionando uma perspectiva psicanalítica (Bocchi, 2018; Caguilhem, 2009), junto ao emprego de recursos multisemióticos (Rojo; Moura, 2012), a produção em vídeo incentivou a reflexão sobre essas práticas, desde a formação de professores que trabalharão com a obra em sala de aula até o uso de material como recurso pedagógico para estudantes de ensino superior. Embora apenas imagens extraídas do vídeo tenham sido apresentadas ao longo do texto, o vídeo do telejornal completo foi transmitido em sala de aula para a turma da disciplina citada, com o objetivo de

evidenciar as intencionalidades subjacentes à obra. Isso destacou a potencialidade dos materiais utilizados e foi observado que esse trabalho, sob a lente machadiana e com o uso de diferentes recursos linguageiros, promoveu resultados positivos no que se refere à leitura, compreensão e reflexão sobre a obra, sobre os conceitos acadêmicos e psicanalíticos que ela suscita, de forma integrada às múltiplas linguagens presentes no material produzido.

O desafio de transpor a linguagem machadiana para a Libras se revelou duplo, especialmente pensando na comunidade surda, como mencionado por uma das autoras deste capítulo, que é surda. A complexidade da língua(gem) utilizada por Machado de Assis exigiu do grupo um esforço significativo para adaptar o texto literário em um formato mais acessível para o público surdo. Durante a gravação do vídeo em Libras, houve uma preocupação em tornar o conteúdo não apenas compreensível, mas também mais criativo e atraente. Isso envolveu a escolha cuidadosa de estratégias tradutórias que facilitassem a compreensão do texto original, marcado por uma linguagem complexa, para algo mais acessível na Libras, além de incorporar elementos cômicos e satíricos ancorados em aspectos multissemióticos do vídeo (Rojo; Moura, 2012).

Além disso, o grupo se dedicou a refletir sobre como essa adaptação poderia não apenas traduzir o enredo, mas também auxiliar na interpretação dos conceitos psicanalíticos subjacentes à obra. A psicanálise, presente na narrativa, tornou-se mais clara e acessível por meio dessa tradução, o que contribuiu para a melhor compreensão da obra literária. Portanto, o desafio que o livro representa na leitura em português também se refletiu na Libras, exigindo um cuidado redobrado para assegurar a produção de sentidos nas duas línguas.

Nesse caminho, o grupo também reflete que o material oferece um repertório ampliado de recursos semióticos (Kress, 2012), e desempenha um papel importante na formação de professores e estudantes que ainda se encontrem em estágio incipiente no que diz respeito ao uso de recursos multissemióticos (Rojo; Moura,

2012), em sala de aula. Observou-se também que o trabalho, de enfoque psicanalítico e com a utilização de tais recursos, parece fomentar a possibilidade dessas práticas pedagógicas em diversas outras disciplinas, como foi o caso da disciplina FE 195 – Seminário Avançado II – Linguagem na Diferença.

Esse material pode servir como suporte pedagógico, ampliando as competências de estudantes surdos e ouvintes e promovendo uma maior interação entre os repertórios a serem explorados nos processos de ensino-aprendizagem. Ele também proporciona acesso a um repertório diversificado, reconhecendo a Libras e o Português como recursos que se vinculam à subjetividade de cada indivíduo de acordo com seu contexto social, linguístico e cultural.

Referências

ASSIS, M. de. O Alienista. In: Assis, Machado. **Obra completa**. Volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Bocchi, J. C. A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos? In: **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ. Araraquara**, v. 20, n. 1, p. 97-109, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11309/7390>>. Acesso em 25 out. 2024.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, Ronice Müller de; Perlin, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: Fiorin, José Luiz (org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FREJAT, R.; BARROS, M.; SANTA, C. M. **Amor pra recomeçar**. [S.l.]: Gravadora WEA, 2001. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/frejat/46044/>>. Acesso em: 10 set. 2024.

GOMES, V. **O bom-humor de professores de uma escola especial e a comicidade que a corrompe**: uma “leitura-sentida a partir de Bergson”. 2008. 276 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2008. Disponível em: <https://sappg.ufes.br/tese_drupal//nometese_29_VITOR%20GOMES.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

KRESS, G. **Key concepts in multimodality**. 2012. Disponível em: <<https://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/>>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARQUES, L. T. A tradução de humor no teatro. **Cadernos De Tradução**, 40(1), 91–109, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40n1p91>>. Acesso em: 5 set. 2024.

NOGUEIRA, A. S. “É para escrever o português ou a libras?”: nuances da translanguagem na educação linguística de surdos. **Revista DELTA** [Internet]. 2023; 39(1): 202359805. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X202359805>>. Acesso em: 15 set. 2024.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, 34(1), 2020, p. 291–310. Disponível em: <<https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4973>>. Acesso em: 15 set. 2024.

NOGUEIRA, A. S.; CAVALCANTI, M. C. Percepção de recursos semióticos imagéticos em situações cotidianas de jovens surdos. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 263-291.

PAGODINHO, Z.; CASEMIRO, L. **Brincadeira tem hora**. [S.l.]: Gravadora Polygram, 1995. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/zeca-pagodinho/78418/>>. Acesso em: 10 set. 2024.

PEREIRA, M. C. da C. (org.). **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. de (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVEIRA, C. H. O humor surdo na sala de aula. *In*: ROSA, E. F.; BRESCIANI, L. L. **Aprender, debater e praticar**: temáticas para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 3

Alguns personagens de *O alienista*: criações do caráter “plano” ao “esférico”

Cléber Mapeli Serrador
Francisco Arquer Thomé
Julie Anne Binns
Rachel Ferreira Oliveira Santos
Reginaldo de Oliveira Coelho
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Com base na releitura do conto *O alienista*, de Machado de Assis, e nas discussões propostas por Georges Canguilhem em seu livro *O normal e o patológico*, por Josiane C. Bocchi no texto “A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos?”, e por Anny Cordié em *Os atrasados não existem*, este capítulo abordará a questão do discurso médico na produção de verdades sobre os sujeitos, tanto dentro quanto fora da escola. Além disso, serão discutidas distinções entre o normal e o patológico.

Quando Machado de Assis escreveu *O alienista*, ele colocou o leitor dentro da pequena cidade de Itaguaí, por meio da figura do renomado médico e cientista Simão Bacamarte. Após uma viagem pela Europa e Brasil, ele decide abrir, em terra natal, o manicômio Casa Verde, lugar de pesquisa e cuidado de pessoas tidas como loucas. A partir de suas indagações e respostas, Bacamarte começa a internar as pessoas da cidade para analisar suas condutas, o que deixa a todos em pavorosa confusão.

Entre seus diagnósticos de razão e insânia, podem-se referenciar especulações sobre a natureza da loucura em quatro momentos: no primeiro, ele menciona “a família dos deserdados do

espírito” (Assis, 1988, p. 13); no segundo, “a loucura era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente” (Assis, 1988, p. 19); no terceiro, aponta como “normal e exemplar o desequilíbrio das faculdades e como hipóteses patológicas todos os casos em que aquele equilíbrio fosse ininterrupto” (Assis, 1988, p. 45); e, por fim, Simão Bacamarte chega a “uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo sou eu. Reúno em mim mesmo a teoria e a prática” (Assis, 1988, p. 55).

Ao longo da narrativa de *O alienista*, a Casa Verde se transforma no centro das atenções de todos na cidade, ocasionando medo, ira e revoltas. Muitos episódios acontecem ao redor do prédio. Todavia, para este trabalho, decidimos focar o primeiro momento em que a Casa Verde foi inaugurada e festivamente comemorada; quando os loucos de Simão Bacamarte ainda eram “a família dos deserdados do espírito” (Assis, 1988, p. 13).

Naquela etapa inicial, o protagonista recolhe alguns personagens ao sanatório, oferecendo ao leitor algumas características superficiais de cada. São personagens planos, como o “rapaz bronco e vilão”, o “Falcão”, o “traído”, o “filho do algibebe”, o “licenciado Garcia”, entre outros que não apresentam um histórico além de uma curiosa insânia. Então, decidimos escolher alguns desses casos e construir uma esfericidade, dando-lhes uma história de vida e o porquê de suas loucuras.

A seguir, colocamos o nome do personagem escolhido, a passagem em que Machado de Assis o menciona e, em seguida, a nossa criação.

Personagens internados na Casa Verde

O rapaz bronco e vilão

[...] um rapaz bronco e vilão, que todos os dias, depois do almoço, fazia regularmente um discurso acadêmico, ornado de tropos, de antíteses, de apóstrofes, com seus recamos de grego e latim, e suas borlas de Cícero, Apuleio e Tertuliano. O vigário não queria acabar de crer. Quê! um rapaz que ele vira, três meses antes, jogando peteca na rua! (Assis, 1988, p. 13).

Cícero, Apuleio e Tertuliano: a leitura de autores latinos antigos, como os citados, era um dos requisitos indispensáveis de uma cultura clássica. Machado, na verdade, ironiza aqui a cultura de superfície que impressiona apenas pelos efeitos bombásticos da retórica tradicional e pelo discurso à citação dos clássicos. Veja-se que, em outros momentos do livro, o autor volta à carga contra o palavreado sonoro e vazio.

A história do rapaz bronco e vilão, por Julie Binns

Dizia a vizinhança que havia se mudado para Itaguaí um rapaz jovem que se chamava Fernando. Ele era de poucas palavras, pois fora criado em um orfanato lá na cidade grande e, devido à idade, não pudera permanecer por lá. O cochicho entre todos era de que ele havia sofrido muito, pois perdera os pais ainda na infância, sendo privado de tudo que uma criança queria. Lá no orfanato, Fernando aprendeu a ler e a escrever poucas coisas. Não sabia muito fazer contas de matemática nem conhecia ciência, mas adorava ler palavras difíceis, e por isso todos gostavam dele... a diversão ao final do dia era ficar lendo poesias com palavras que muitas vezes não entendia, mas ler em outras línguas e brincar com as palavras era o que mais gostava de fazer. Um dia, ele começou a jogar peteca na rua. Com curiosidade, a vizinhança quis saber o que era aquilo, e Fernando foi logo explicando que pegara gosto pela peteca lá na antiga morada, quando conheceu um rapaz chamado Ivan Cruz, que retratava através da pintura brincadeiras de criança... e era como se esses retratos devolvessem a infância ao Fernando. Porém, ele não dava sua peteca a ninguém. E assim os dias foram seguindo: ora jogava peteca, ora se enfeitava todo com tropos e borlas para recitar poesias de palavras difíceis... Fernando parecia uma criança brincando na rua ou discursando como Cícero, Apuleio e Tertuliano.

Diante de todos esses comportamentos estranhos, Dr. Bacamarte analisou e concluiu que Fernando deveria ser recolhido

à Casa Verde para se curar de uma infância tão traumática e conseguir viver adequadamente.

O Falcão

Os loucos por amor [...] O primeiro, um Falcão, rapaz de vinte e cinco anos, supunha-se estrela-d'alva, abria os braços e alargava as pernas, para dar-lhes certa feição de raios, e ficava assim horas esquecidas a perguntar se o sol já tinha saído para ele recolher-se (Assis, 1988, p. 13).

A história do Falcão, por Regis Coelho

Sobre esse tal Falcão, conta-se que sua história era douda desde o princípio. Era filho de uma mulher grávida, que fora abandonada por um varão, ex-chofer da mesma casa em que ela trabalhara a vida toda como empregada doméstica. Local onde aceito de forma como se não o fosse, cresceu sem poder sequer ter horas de prazer no colo da única figura que o protegia, tampouco apreciar as maravilhas que o lar lhe podia oferecer.

Aos vinte e dois anos, sem estudos, Falcão passava a vida a lustrar o chão, móveis e carros para satisfazer a volúpia do senhorio, e, por outro lado, para que sua mãe, sofrida, pudesse – com sorte – trabalhar menos. Sobre o amor, aconteceu num dia em que foi buscar uma encomenda para sua senhora. Ao receber o objeto das mãos de uma bela jovem empregada, tocando-lhe sutilmente os dedos e olhando-a nos olhos, sentiu-se abstraído da realidade. Em um instante de deslumbre, encontrou ali o amor da sua vida. Voltou para casa sorrindo, saltando, cantando. Sua mãe, ao vê-lo, logo percebeu e temeu que o bebê da sua vida pudesse sofrer. Enquanto isso, as outras empregadas diziam que, na verdade, ela temia mesmo era perder o filho para outra.

A amada se chamava Florença, era bela, meiga, confiante e muito obediente aos patrões. Trabalhava a duas casas de Falcão, de forma que ele podia observar alguns de seus passos pelo sótão onde era seu quarto. Essa moça, pela graça da amizade entre as

senhoras, podia por vezes bordar uns panos, coisa que fazia bem, sem perder a hora de servir aos seus senhores. Quanto ao encontro dos amados, conseguiam se ver às noites, por isso a chamava de Lua, e dizia que ela era sua “estrela D’alva”, aquela que vivia sempre a oferecer-lhe os brilhos do amor.

A partir de então, Falcão passava os dias a lustrar como se desejasse que o mundo acabasse ali, como num sonho eterno. Aconteceu, no entanto, que esse sonho virou pesadelo. Primeiro quando a mãe, ao adoecer, pereceu. Depois, quando, sofrido e enlutado, foi buscar na amada Lua apaziguar seu sofrimento, encontrou-a nos braços de outro, o chofer da casa. Nesse desespero, sem querer perder seu amor, optou por manter-se em silêncio sobre a verdade, e assim viveu amando-a de noite e deixando-a ser amada de dia.

Esse sofrimento era infinito, pois todas as noites ele desejava vê-la, mas desejava também que o sol chegasse pela manhã para que pudesse descansar. Nessa vivência angustiante, um dia não saiu mais do sótão: lá permaneceu, abrindo os braços, dizendo-se estrela com brilhos de amor. Seus senhores, por consideração aos antepassados dessa pobre figura – por quem sempre foram servidos – e/ou por pena daquele deserdado de espírito, lhe permitiram ficar. Mesmo assim, mostraram-se deveras felizes quando na vizinhança abriu-se o lar dos deserdados, a referida Casa Verde, tornando-se, com amor cristão e piedade, alguns dos afortunados que muito contribuíram para a iniciativa fundada pelo Sr. Simão Bacamarte. Por outro lado, sentiram-se aliviados em deixar na Casa Verde o pobre e amoroso Falcão.

O traído

[...] andava sempre, sempre, sempre, à roda das salas ou do pátio, ao longo dos corredores, à procura do fim do mundo. Era um desgraçado, a quem a mulher deixou por seguir um peralvilho. Mal descobrira a fuga, armou-se de uma garrucha, e sai-lhes no encaço; achou-os duas horas depois, ao pé de uma lagoa, matou-os a ambos com os maiores requintes de crueldade.

O ciúme satisfez-se, mas o vingado estava louco. E então começou aquela ânsia de ir ao fim do mundo à cata dos fugitivos (Assis, 1988, p. 13-14).

A história do traído, por Rachel Ferreira Oliveira Santos

Há muito tempo na cidade comentava-se sobre o casamento de Bento e Capitu. Era de conhecimento de todos o ciúme exacerbado de Bento pela esposa. Os dois se conheciam desde pequenos, já que eram vizinhos. Faziam tudo juntos desde a mais tenra idade: brincavam na rua, iam para a escola, frequentavam as missas, eram inseparáveis. Enfim, completavam-se: Bento era acanhado, bisonho, ressabiado, enquanto Capitu era extrovertida, burlesca e espirituosa. Aquele vivia à sombra desta. Quando decidiram contrair matrimônio, não foi surpresa para ninguém.

Após as felizes bodas, o peculiar casal descobriu as agruras de tantas diferenças. Capitu começou a desvendar o comportamento quieto, de poucas palavras de Bento, e aquele que ela acreditava conhecer tão bem mostrou um lado oculto, que estava levando a fenecer o amor despendido pelo então amigo e atual esposo durante tanto tempo. Um sentimento de posse, de ciúme desmedido tomou conta de Bento, e nem ele mesmo se reconhecia. Tudo era motivo para desconfiar de Capitu. A relação de amizade que era de plena confiança mudou completamente após o casamento. Quanto mais o tempo passava, mais o comportamento insano de Bento assustava e entristecia Capitu. As pessoas de fora viam um Bento cada vez mais sisudo, e uma Capitu que perdia seu brilho e espontaneidade.

Para agravar a situação, chegou à cidade um amigo de faculdade de Bento, Escobar, que era conhecido por seu jeito galante, peralvilho, almofadinha. Por sentir-se obrigado a manter a boa educação, Bento convidou o colega para se hospedar em sua casa, ainda que estivesse se remoendo de ciúme pela possibilidade de sua esposa conhecer e conviver com o rapaz. Capitu mostrou-se descontente no início, mas aceitou a decisão do cônjuge, pois acreditava que poderia fazer-lhe bem.

Apesar da ressalva inicial, Capitu descobriu muitas afinidades com Escobar, o que desencadeou uma proximidade cada dia maior. Foi inevitável que o espaço outrora ocupado pelo esposo fosse preenchido pelo seu amigo Escobar, e isso não passou despercebido de Bento nem dos moradores de Itaguaí. Às portas dos vizinhos, as mexeriqueiras, coscuvilheiras conjecturavam sobre a suspeita relação.

Ao chegar descabido despropósito aos ouvidos de Escobar, esse resolveu partir da cidade imediatamente. Capitu desnorteou-se ao lembrar a vida solitária e atormentada pela possessividade de Bento, e tomou uma decisão na qual nem ela mesma acreditava: partiu com Escobar. Bento “mal descobrira a fuga, armou-se de uma garrucha, e saiu-lhes no encalço; achou-os duas horas depois, ao pé de uma lagoa, matou-os a ambos com os maiores requintes de crueldade”, sem mesmo indagar o motivo da decisão tomada pelo ilícito casal.

Ao imaginar que seria conhecido como o traído da cidade, Bento ensandeceu, louco pela incerteza do amor de Capitu por Escobar, pela dúvida sobre se houvera ou não uma traição, e pela incredulidade das suas últimas ações. Seu espírito, há tanto tempo atormentado, não resistiu aos contraditórios sentimentos e à dúvida que o perseguia. “O ciúme satisfez-se, mas o vingado estava louco. E então começou aquela ânsia de ir ao fim do mundo à cata dos fugitivos” (Assis, 1988, p. 13-14). O fato tornou-se conhecido de Simão Bacamarte, o alienista da cidade de Itaguaí, que providenciou o recolhimento de Bento à Casa Verde imediatamente. A partir de então, o desvalido “andava sempre, sempre, sempre, à roda das salas ou do pátio, ao longo dos corredores, à procura do fim do mundo”.

Filho de algibebe

A mania das grandezas tinha exemplares notáveis. O mais notável era um pobre-diabo, filho de um algibebe, que narrava às paredes (porque não olhava nunca para nenhuma pessoa) toda a sua genealogia, que era esta:

— Deus engendrou um ovo, o ovo engendrou a espada, a espada engendrou Davi, Davi engendrou a púrpura, a púrpura engendrou o duque, o duque engendrou o marquês, o marquês engendrou o conde, que sou eu.

Dava uma pancada na testa, um estalo com os dedos, e repetia cinco, seis vezes seguidas:

— Deus engendrou um ovo, o ovo, etc. (Assis, 1988, p. 14).

A história do filho do algibebe, por Francisco Arquer Thomé (Kiko)

Desde criança, o filho do algibebe acompanhava o pai nas andanças pela cidade. Sustentado por um mercador ambulante, um bufarinheiro religioso, o menino ficava feliz quando conseguia fazer uma refeição ao dia.

Mas não menos sob pressão, o pequeno Raimundo sempre se alimentava com culpa embaixo do juízo do pai. Este lhe dava um pão e três pancadinhas em sua cabeça com a ponta de um leque, que carregava no saco de mercadorias.

— Anda, come! Não olhe pra mim, olhe pro pão! — dizia ele.

E em seguida resmungava alto:

— Não sei como esse menino vingou. Fracalhão, vil, miserável. Nunca será como São Davi.

E novamente dava três pancadinhas na cabeça do menino enquanto ele comia:

— Fracalhão, fracalhão, fracalhão!

Às vezes, um almoço de melhor qualidade era garantido ao pequeno Raimundo. Acontece que, na chácara do Andaraí, seu pai era colega do conselheiro Vale. O conselheiro era rico, e sua prole se resumia ao filho, Estácio.

As duas crianças brincavam desde pequenas, mas era nítida a diferença entre elas. Estácio, locupletado de um rico café da manhã, almoço, café da tarde, jantar e mimos alimentícios antes de dormir, possuía uma pele untuosa e um sobrepeso esnobe, que o fazia suar e dar ordens ingratas a todos, cumpridas pelos serviçais do pai. Já Raimundo, sem comida e sem vitamina desde o berço, era tratado como um covarde que coxeava do intelecto.

Era pena que uma criança tão disposta de qualidades morais e resiliente como o filho do algibebe não fosse nada mais que um serviçal amigo que acompanhava as pompas e os brinquedos caros do filho do conselheiro Vale.

Assim, o garoto crescia dentro de um drama, subjugado e lacrimoso. Um dia, por volta de seus 14 ou 15 anos, Raimundo se viu desacompanhado na mansão do conselheiro – não passava ninguém nessa ocasião. O menino foi à cozinha para procurar seu amigo e esbarrou numa abundante cesta de ovos. Algumas dezenas se espatifaram no chão. Raimundo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Em vexame, susto, fome, remorso, sentindo tudo de mistura, jogou-se em cima dos ovos quebrados como uma serpente e tratou de comê-los. Lambeu o chão na esperança de o acidente nunca ter acontecido. Dali a algum tempo, o chão brilhava a saliva, nenhum resquício de que algum ovo sequer existira ali.

Raimundo ficou mais sossegado, e nenhuma pessoa apareceu. Sentado no chão da cozinha, imaginariamente flutuou pelos corredores da mansão e deu ares à criatividade. Viu-se visitando os cômodos proibidos aos serviçais, encantou-se com o jardim colorido, fez-se coroado por São Davi, que o pegou pelas mãos e o desfilou pelos corredores aveludados. Deixou-se encantar pelas roupas púrpuras do santo.

— Ora, venha comigo — disse São Davi.

E envolveu Raimundo em vestes coloridas de rei. Ambos dançavam, desfilavam e faziam caretas com as coroas sobre a cabeça. Com uma espada na mão, via-se magnânimo de um vasto império:

— Corto escudeiros e cavaleiros que ousam olhar para mim!
— bravejava ele aos ares. — Minha lâmina vence baronetes, viscondes, condes...

Nesse momento, ouviu-se um grito que cortou o firmamento:

— Ah, ingrato!

E Raimundo recebeu uma forte pancada na cabeça, como um quebrar de ovos. O filho do algibebe não só imaginara seus desfiles,

como pisara em flores, barrentou os tapetes, delirou em vômitos junto às vestimentas do conselheiro Vale.

Com a bochecha colada ao chão, escorriam cascas e ovos do nariz. Ele perdia as cores da saúde. Com a mirada perdida, ainda viu os dois sapatos de Estácio dizerem:

— Oh! Meu amigo!

O dia não acabou melhor, e a noite já recebia Raimundo na cidadela de Itaguaí. Foi jogado na praça principal por um alguém. A vizinhança apenas soube do incômodo; um acrescentou que vira um algibebe sumindo nas sombras da lua – outro, que fora o próprio demônio que o jogara ali, pois o cheiro de ovo podre tomava os ares.

O licenciado Garcia

[...] o licenciado Garcia, que não dizia nada, porque imaginava que no dia em que chegasse a proferir uma só palavra, todas as estrelas se despegariam do céu e abrasariam a terra; tal era o poder que recebera de Deus (Assis, 1988, p. 14).

A história do licenciado Garcia, por Cléber Mapeli Serrador

Os pais de Leopoldo Garcia sempre ficavam intrigados quando o menino se fechava em seu quarto e lá ficava horas em silêncio ao redor de livros de diversos assuntos que eles nunca sequer compreenderam.

Sua mãe, Sílvia, buscava conversar com o filho, mas ele se retirava para ficar observando o céu e as estrelas ao anoitecer e pela madrugada inteira. Foi assim ao longo da adolescência e quando se tornou adulto.

Os livros que Leopoldo lia falavam de mistérios profanos e religiosos que o Céu e a Terra escondiam no mundo. Mas quem se interessaria por esses tipos de livros? O que havia no Céu de tão poderoso que Leopoldo não conseguia falar, apenas devorar as páginas dos livros?

Quando os familiares vinham para Itaguaí, Leopoldo sempre se trancava em seu quarto, e lá ficava horas e horas em silêncio em meio a leituras. Quando um parente pertinaz tentava falar com Leopoldo, ele o olhava nos olhos como se gritasse para que saísse de perto e nunca mais aparecesse em sua frente. Leopoldo acreditava que Deus o havia escolhido e o preparava para ser detentor de poderes e atitudes transformadoras para a humanidade. Tamanho poder seria capaz de fazer com que as estrelas invadissem a Terra motivadas por uma só palavra de Leopoldo.

Eram tantos pensamentos guardados, mas o rapaz não verbalizava as suas angústias. O resultado disso: muitos traumas e mistérios em sua mente. Diante de tais sofrimentos e da fama do doutor que prometia milagres, sua mãe o levou para uma avaliação.

— Doutor, esse é o meu filho, Leopoldo. Ele não costuma falar com ninguém, apenas fica em seu quarto lendo esses livros de religião. Eu não sei mais o que fazer. Ele não fala comigo, nem com ninguém da família. O senhor precisa ajudar.

Com os olhos ansiosos, Simão Bacamarte perguntou:

— O que você gosta de ler, Leopoldo? Que livros são esses que o fascinam tanto e que você não larga?

Leopoldo não respondeu nada. Apenas lançou o mesmo olhar como um grito para que Bacamarte saísse de perto. Estava intrigado e certo de que se tratava de uma insanidade; pelos livros que o rapaz tinha, mostrava uma obsessão religiosa.

— Recomendo que ele seja recolhido imediatamente à Casa Verde.

— Mas o que é Casa Verde?

— É um espaço de (re)encontro de pessoas que são deserdadas de espírito.

Leopoldo Garcia, ao ser recolhido à Casa Verde, sentiu que lá poderia manifestar o seu poder, o poder que Deus lhe concedera.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, realizamos uma releitura do conto *O alienista*, destacando a história de vida de alguns personagens que, na obra original de Machado de Assis, foram apresentados apenas pela perspectiva de Simão Bacamarte, o personagem central. Essa perspectiva foi marcada pelo viés das “estranhezas” dos habitantes de Itaguaí, ou seja, de atitudes que eram consideradas anormais pelo alienista. Com a reconstrução desses personagens, buscamos problematizar os conceitos de “normal” e “patológico”, fundamentando-nos nas discussões propostas por Georges Canguilhem em seu livro *O normal e o patológico*, por Josiane C. Bocchi, no texto “A psicopatologização da vida contemporânea”, e por Anny Cordié, no livro *Os atrasados não existem*.

A proposta de trazer à tona a história individual dos personagens está em consonância com a perspectiva de Canguilhem (2009), para quem o “normal” deve ser visto como algo individual, e não como uma média estatística. Em outras palavras, o conceito de “normal” pode variar de acordo com o indivíduo e o contexto. Nesse sentido, Bocchi (2018, p. 107) afirma que “não se deve perder de vista que a atividade clínica implica em proximidade com aquele que demanda ajuda, na observação direta e sistemática do outro (olhar, ouvir, interpretar, pensar e desenvolver uma linha de raciocínio caso a caso)”. Essa relatividade do conceito de normalidade torna-se evidente no conto de Machado, no qual o que é considerado normal é definido pela ótica de Simão Bacamarte, o alienista, e esse conceito vai se expandindo ao longo da história até incluir todos os habitantes de Itaguaí no padrão de anormalidade criado por ele, ao ponto em que o próprio médico é atingido por sua teoria.

Na mesma direção das perspectivas discutidas anteriormente, Cordié (1996), ao refletir sobre as crianças diagnosticadas ou rotuladas como “atrasadas” no ambiente escolar, defende uma abordagem psicanalítica que enfatiza a importância de compreender as necessidades individuais das crianças e a

complexidade dos fatores que contribuem para suas dificuldades escolares. Ela defende uma pedagogia mais personalizada e a necessidade de intervenções que respeitem o desejo de aprender da criança, em vez de impor um aprendizado forçado. Cordié (1996) sugere, ainda, que a educação deve ser um processo que promova a liberdade e a curiosidade, e que não rotule as crianças como “atrasadas”.

Do mesmo modo, para Canguilhem (2009), o patológico não pode ser reduzido a uma simples variação quantitativa do normal, mas deve ser compreendido como uma modificação qualitativa que altera a norma vital do organismo. Dessa forma, o normal e o patológico são construções sociais que variam em cada época, segundo o que é estabelecido como “normal”. No entanto, muitas vezes, conforme Bocchi (2018), o sistema diagnóstico contemporâneo, assim como pode ser observado na obra de Machado, é sustentado por um modo de valoração que privilegia uma normatividade que dá visibilidade a algumas vidas em detrimento de outras. Como alternativa a essa perspectiva, sugere maior flexibilidade e rigor nos diagnósticos, a fim de enriquecer o processo com subjetividade, evitando torná-lo repetitivo e alienante tanto para quem é avaliado quanto para quem avalia.

O conto de Machado de Assis ilustra claramente como Simão Bacamarte se alienou ao tentar definir quem era normal ou anormal na cidade de Itaguaí, demonstrando as consequências de uma visão rígida e desumanizadora do conceito de normalidade.

Referências

ASSIS, M. **Contos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1989. (Série Bom Livro).

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ASSIS, M. **Helena**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Bom Livro).

ASSIS, M. **O alienista**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Bom Livro).

BOCCHI, J. C. A psicopatologização da vida contemporânea: quem faz os diagnósticos?. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 97-109, 2018. DOI 10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11309. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11309>. Acesso em: 2 set. 2024.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza R. C. Barrocas. 6. ed., 2. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artmed, 1996.

Capítulo 4

Diagnósticos, patologização e cotidiano escolar: reflexões através da linguagem de roteiro teatral

Viviane Rodrigues da Silva
Monalisa Aparecida do Carmo

Introdução

Instigado pelo contexto de naturalização dos diagnósticos que assombram as relações da atualidade, este capítulo tem o objetivo de apresentar um roteiro teatral enquanto possibilidade de reflexão sociocrítica sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, que dizem respeito a uma sociedade que enxerga nos diagnósticos de saúde mental, a única justificativa plausível para manifestações de ser e estar no mundo que fogem às convenções.

Os diagnósticos são concebidos como processos analíticos utilizados como estratégias para examinar um quadro clínico. Há diversas maneiras de analisar/examinar determinado fenômeno, mas aqui estamos considerando, sobretudo, as classificações psiquiátricas, uma vez que, em toda a sua história, a medicina intencionava criar uma classificação para as doenças mentais.

É preciso contextualizar que no período da Segunda Guerra Mundial, de acordo com os estudos de Joelson Rodrigues (2006), já era possível perceber o avanço da medicina quanto às nomenclaturas para aquilo que o exército americano considerava desordens mentais, objetivando o tratamento dos veteranos da guerra, assim como a insatisfação da psiquiatria norte-americana com a primeira classificação das desordens mentais inserida na Classificação Internacional de Doenças (CID-6). Sugerida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), surge então a primeira

versão do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, que ficou conhecido como DSM I (Rodrigues, 2006). Desde então, os manuais continuam sendo ampliados e sofrendo modificações.

Não se pretende fazer uma contextualização histórica aprofundada sobre os documentos citados acima, mas é sabido que tais manuais são considerados um marco da psiquiatria contemporânea. No entanto, o que se observa é que as experiências humanas marcadas pelo vazio, por aspectos particulares, e ainda, por aquilo que é concebido como ilógico, sem sentido e/ou anormal, logo é analisado por esta ciência e recebem nomeações, ganhando formas baseadas em um discurso regido pela premissa da totalidade/generalização da condição humana. O problema disso é que o interesse por questões relacionadas à saúde mental foi facilmente traduzido como uma necessidade de acessar diagnósticos individuais enquanto medida para legitimar o que foge às normas de controle dos corpos.

Esses discursos, fundados em padrões universalizantes, sustentados no apelo à urgência de delimitações diagnósticas, acabam colaborando para atitudes de avaliação baseadas em lógicas de comparação e controle, e, conseqüentemente, contribuem para a construção e manutenção de estruturas de poder, uma vez que essas noções universalizantes produzem concepções que legitimam o que se compreende como normal.

Dito de outra maneira, há uma cultura de diagnósticos e categorias psiquiátricas, e, nesse contexto, cabe tecer diálogos/aproximações com o campo da educação. Em sua definição mais ampla, a educação pode ser compreendida como a apropriação da cultura em seus diversos elementos, e ela também é contaminada pela cultura de diagnósticos, que se insere no desenvolvimento social, histórico escolar, práticas pedagógicas, vida familiar e afins, levando ao surgimento de “[...] novos critérios, novas formas de avaliações, novas formas de punição, a vigilância se sofisticada” (Moysés; Collares, 2024, p. 17).

A educação ganha a sua forma concreta por meio de processos educativos que ocorrem em diferentes cenários da vida cotidiana.

Como um direito humano fundamental, a escola se caracteriza como um espaço que objetiva a socialização de saberes e conhecimentos acumulados, assim como a construção de novos. Logo, enquanto agência socializadora capaz de construir subjetividades e identidades, a escola veicula valores e atitudes sobre uma sociedade mais ampla (Cavalleiro, 2012).

Dessa forma, o roteiro da esquete teatral que apresentaremos na segunda parte, criado pelas autoras deste capítulo¹, intencionalmente ocorre no ambiente escolar, em um contexto de reunião pedagógica. Isso se dá pelo reconhecimento da função da escola e da educação como elementos fundamentais para a condição humana. Assim, questionar as práticas e discursos que circulam nesse ambiente é de algum modo se aproximar dos objetivos da educação, que, segundo Freire (2014), deve ocorrer de forma plena, reflexiva e crítica.

Enquanto instituição fundamental na construção social, e integrada aos desafios enfrentados no seu entorno, a escola vem apresentando questões importantes a serem observadas. Guattari (1987) nos alerta que o contexto educacional pode ser atravessado por semióticas dominantes, bem como por problemas micropolíticos que colaboram para o que ele conceituou como “campos de iniciação”. Segundo o autor, uma iniciação é, sobretudo, um sistema de representação e valores do capitalismo, que molda as crianças aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, aos códigos perceptivos, à autoridade e hierarquia, que, em conjunto, dizem de uma tecnologia capitalista das relações dominantes.

Percebemos que a “onda” dos diagnósticos também invade o espaço escolar. Contudo, o que fazer quando a escola não consegue

¹ É importante também atribuir os créditos da construção deste roteiro teatral a Ana Paula Galante Martinhago, que cursou junto às autoras, deste capítulo, a disciplina Seminário Avançado II- Linguagem na Diferença. Embora não tenha participado da construção deste capítulo, sua contribuição para a criação e escrita do roteiro teatral foram fundamentais e o seu esforço e criatividade não podem ser ignorados.

perceber os problemas sociais e torna-se propagadora de tais práticas? Quais linguagens podem ser acionadas para comunicar aquilo que por vezes escapa ao cotidiano? Para tratar o que se faz tão presente que é naturalizado?

O levantamento desses questionamentos nos levou a perceber no roteiro teatral uma possibilidade de construção crítica capaz de provocar e analisar problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, Augusto Boal (1991) é uma importante referência para pensarmos o caráter educativo e crítico do teatro. Por meio do Teatro do Oprimido, Boal provoca o movimento como forma de derrubar os muros que constroem as barreiras do diálogo e do encontro com as diferenças, o que se dá na composição da cena. O/a espectador/a sai da condição de passividade e transforma a ação dramática. Dessa forma, a cena se constrói a partir da crítica e do incômodo, e é com base nessa contribuição de Boal que optamos pelo roteiro teatral como linguagem provocativa, entendendo que “[...] pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (Boal, 1991, p. 138-139).

Através desse entendimento de ensaio-revolução, organizamos uma mistura que envolve teatro, educação e críticas à expansão abusiva de diagnósticos de saúde mental. Uma junção que também passa por provocações relacionadas às linguagens, isso porque o que se compreende como conhecimento humano é também reflexo de um discurso, apoiado em um sistema de significações que adquirem sentidos. Aqui, destacamos que o teatro se constitui como uma ferramenta de discurso e, em suas diferentes formas, possui valor político, social e cultural.

Diante do exposto, é preciso fazer uma breve introdução a respeito da proposta de roteiro teatral. A peça que concebemos recebe o nome de *O alienista contemporâneo*, uma vez que tem o conto *O alienista*, de Machado de Assis, como inspiração. Esta obra traz em seu bojo a ironia literária em sua construção, fator que também se encontra no roteiro, tendo ambos o objetivo de denunciar a proliferação de novas patologias resultantes dos

excessos científicos e o universalismo em torno da compreensão dos fenômenos existenciais.

Através da leitura da obra, foi possível perceber que os desvios, por menores que fossem, ao serem identificados, eram logo diagnosticados tendo como parâmetro as patologias psiquiátricas, e recebiam o mesmo tratamento, que era o isolamento na Casa Verde. Dessa forma, uma questão importante provocada por Machado de Assis diz respeito a levar em conta a relação existente entre loucura e controle social, uma vez que comportamentos tidos como inadequados devem de alguma maneira ser controlados.

Em nome de fazer o bem, o saber médico é colocado como o saber maior, que assegura práticas concebidas como cuidados, conforme expresso no seguinte excerto:

O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade (Assis, 2014, p. 6).

Diante das provocações apontadas, vale o questionamento: o que difere o cuidado do controle? Pela crítica no conto de Machado de Assis, nota-se a denúncia de posturas de poder exercidas pela figura do médico, quando este se coloca na posição de detentor de um saber e, com isso, categoriza o que é normal e o que não é. Como exemplo disso, o autor constrói o personagem Dr. Simão Bacamarte, um médico bem-sucedido que se propõe a identificar e tratar a loucura. Na ampla psiquiatria de Bacamarte,

Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na tafalaria, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. Ele respeitava as namoradas e não poupava as namoradeiras, dizendo que as primeiras cediam a um impulso natural e as segundas a um vício. Se um homem era avaro ou pródigo, ia do mesmo modo para a Casa Verde; daí a alegação de que não havia regra para a completa sanidade mental (Assis, 2014, p. 36).

As atitudes do renomado Dr. Bacamarte aparentemente eram justificadas com base em um saber tido como científico acerca das enfermidades da alma. É curioso perceber que o conto de Machado de Assis foi publicado pela primeira vez em 1882, e já tecia críticas, naquele momento histórico, semelhantes às que estão sendo lançadas aqui, que se referem às reflexões acerca do contexto de intensificação dos diagnósticos e os seus possíveis tratamentos. Assim, o que parece uma tendência contemporânea é reflexo de uma lógica manicomial que deixou seus resquícios neste tempo presente.

Teatro: O alienista contemporâneo

Apresentação das personagens

Sra. Conceição, mãe do João

Sr. José, pai do João

Solange, diretora administrativa

Margarete, psico-orientadora pedagógica

Teresa, professora 1

Sandra, professora 2

Cena 1

Rádio: São Paulo, 18 de março de 2026, dez horas e trinta e dois minutos. O tempo na cidade apresenta-se instável, com previsão de aumento de temperatura e mudanças climáticas. Quanto às notícias do dia, falaremos sobre a educação brasileira, que enfrenta novos desafios – resquícios da pandemia, será?

Diálogo na casa dos pais do João, aluno da Escola Alienista, enquanto escutam o noticiário

Sra. Conceição (mãe do João): Nossa, José... ando tão preocupada com o futuro das crianças, essas notícias no rádio não me agradam.

Sr. José (pai do João): Calma, Conceição... temos que acreditar que estamos conseguindo dar uma educação melhor do que a que tivemos. Nosso filho tem que continuar estudando, estudar pra ser gente, estudar pra ser alguém na vida.

Cena 2

(Escola Alienista)

Na Escola Alienista, a quinta-feira estava sendo um dia aguardado, pois espalhou-se o informe à equipe de professores/as da escola e demais funcionários/as de que Solange, a diretora administrativa, teria uma notícia muito importante para a escola. Solange havia chegado cedo à escola e organizado o ambiente para receber uma nova funcionária, notícia mantida em segredo. Aos poucos, ela foi recepcionando a equipe de professoras/es e demais profissionais que foram chegando.

Solange: Que bom ter vocês aqui nessa manhã para celebrar o acontecimento de hoje, que será um marco para a nossa Escola Alienista.

Sandra e Teresa, professoras que trabalham na escola há quase cinco anos, se olham e expressam surpresa e curiosidade diante da fala da diretora administrativa

Teresa: Ai, espero que venham coisas realmente boas, tem sido um desafio trabalhar com aquelas crianças, elas não obedecem...

Sandra: Não sei, não, hein? As crianças de hoje em dia são diferentes, você não acha, Teresa? Mas não sei o que a escola pode fazer... Espero que as notícias de hoje sejam boas.

Solange (*falando em tom de entusiasmo*): Gente, bom dia! Peço que se organizem. Se acomodem no espaço. Vou começar dizendo que é sempre uma honra gerir essa equipe e pensar em ações para esse ambiente, que sinto como se fosse a minha casa. Me sinto orgulhosa por essa escola ser um dos palcos do conto de Machado de Assis, incentivar a leitura e tantas outras práticas. E, justamente por reconhecer a importância do meu papel, contratei uma psico-orientadora pedagógica especialista na obra *O alienista* para dar um

suporte para que vocês, professoras, compreendam melhor os seus alunos.

Solange aproveita a ocasião e apresenta a psico-orientadora pedagógica à escola

Solange: Margarete, querida, venha para este palco (*pausa para espera. Continua apresentando a nova funcionária à escola*). Essa é a Margarete, nossa mais nova funcionária, que será nossa psico-orientadora pedagógica. Ela é interessada nos estudos da psiquiatria, pedagogia e psicologia. Como estudiosa, aprecia a ciência e os seus aprofundamentos, tem produções muito conhecidas e vai nos ajudar aqui. Olha que marco para a nossa escola, ela será nossa primeira psico-orientadora pedagógica! Seja bem-vinda!

Aplausos

Margarete: Agradeço por esta oportunidade! Espero que muito possa contribuir com esta equipe. Gosto dos estudos na área de psiquiatria, ela é fundamental, pois é baseada em critérios científicos, com precisão e fidedignidade, confiabilidade e validade, contribuindo para o tratamento das questões psíquicas. A loucura e a sanidade apresentam uma linha tênue. Adoro esse livro que publiquei recentemente, nele falo sobre como criar diagnósticos (*explica a profissional tirando o livro da bolsa, fazendo uma pausa em sua fala e exibindo o livro para as pessoas ao redor*).

Aplausos

Solange: Obrigada por essa sua fala, minha querida! Vai nos ajudar muito, tenho certeza. Quero aproveitar já esse momento para pôr a mão na massa e sugerir uma discussão de casos com as professoras presentes. Quero que compareçam à minha sala reservada em 30 minutos. Faremos uma reunião pedagógica, e

vamos aproveitar e destacar as dificuldades para uma especialista no assunto.

Professoras conversando entre si

Teresa: Sandra, vamos levar uma lista de casos para não esquecermos nenhum, precisamos muito dessa ajuda.

Sandra: Nossa, boa ideia, Teresa! Já tenho até alguns em mente.

As professoras Teresa e Sandra se dirigem à sala, conforme solicitado, assim como Solange e Margarete. Todas se sentam em torno de uma mesa redonda com papéis/anotações diversos sobre os casos

Teresa: Olha, queria começar dizendo que suas falas são tão interessantes! Com essa bagagem científica, você vai nos ajudar muito. Me senti segura te ouvindo e gostaria de aproveitar a oportunidade para relatar um caso que tem me deixado angustiada. Tenho uma aluna de 7 anos chamada Maria, ela já lê, mas está gaguejando muito na leitura de Machado de Assis, sabe? Você tem alguma explicação para isso? Ou alguma solução?

Margarete: Fico feliz pela confiança em meu trabalho e posso assegurar para você que Maria tem histeria, porque seu corpo está manifestando algo que não consegue falar.

Professoras se olham, demonstrando uma certa não compreensão sobre o conceito de histeria

Sandra: Trabalhar com crianças é passar por situações imprevisíveis. Ontem mesmo a Lorena teve dor de barriga na aula de educação física.

Margarete: Olha, podemos considerar que a Lorena tem neurose, na verdade, ela tem medo de determinados lugares, deve

se sentir insegura, o sintoma está no fato de ter dor de barriga na aula de educação física.

Teresa: Suas falas são tão precisas, nos fornecem tantas garantias e segurança que reduzem nossas angústias em lidar com tantas imprevisibilidades e falta de respostas. Obrigada por contribuir tanto. Quero até compartilhar mais um caso: tenho uma aluna que se chama Ana. A mãe dela veio conversar comigo e disse que sua filha não quer ir ao banheiro porque contaram a história da loira do banheiro.

Margarete: Apenas de ouvir o seu relato já posso ajudá-la. Com certeza a Ana é psicótica, porque perdeu a ligação com a realidade e está alucinando.

Sandra: Olha só quantas contribuições incríveis! Vou aproveitar esse espaço para compartilhar algo curioso que aconteceu ontem. O meu aluno João estava esticando uma minhoca na hora do recreio.

Margarete: Ótima observação sua, fico feliz que tenha compartilhado, porque já podemos orientá-la sobre como proceder. O João tem perversão e é psicopata.

Sandra: Depois a gente vê como proceder com o João então. Quero mesmo aproveitar esse tempo que temos contigo e pontuar mais um caso. O meu aluno Mateus tem 7 anos, ele não consegue ler com fluência, não respeita ponto-final, vírgula, interrogação.

Margarete): Nossa, fica nítido que Mateus tem um déficit cognitivo, porque está num processo inconsciente de se recusar a aprender.

Teresa: Assim fica difícil, faço o meu papel, mas não vou me esforçar para quem não quer aprender. Ainda bem que você fez esse apontamento, assim não me sinto responsável por um problema que não é meu, mas uma questão do Mateus.

Sandra: Quero contar um episódio que me preocupou. A minha aluna Alice, de 6 anos, chegou essa semana na sala e jogou todos os estojos dos colegas no chão.

Margarete: Essa é fácil: por toda a minha experiência profissional e comparando com alguns casos que também já atendi,

Alice tem um transtorno bem comum às crianças, chamado transtorno opositor desafiador (TOD). E digo mais, esses comportamentos desafiadores, desobedientes, caracterizados por essa teimosia, podem ser bem comuns. Aposto que não é só a Alice que apresenta esses sintomas. Inclusive, se vocês quiserem se aprimorar sobre o assunto, é só “dar um google”.

Teresa: Perfeito! Falando no Google, tenho visto muitas discussões sobre ansiedade, inclusive acho que a minha aluna Laura tem essa tal de ansiedade, a menina fica toda ansiosa para falar na aula de Matemática, quer sempre dar a resposta primeiro.

Margarete: Bem possível que tenha esses sintomas de ansiedade mesmo... Bem observado. Mas, além disso, suspeito que a Laura tenha um traço marcante de hiperatividade, é inquieta, impulsiva, não respeita a vez do outro, é importante investigar, pois há grandes indícios que seja TDAH.

Sandra: O Miguel não quer fazer parte de nenhum grupo na aula de Ciências no laboratório.

Margarete: Miguel é um narcisista secundário e não vê o outro.

Teresa (*sentindo angústia*): Ai, toda essa discussão me deixou tão preocupada, inclusive com os meus próprios comportamentos, sabe? Me lembrei que eu mesma cheguei atrasada porque não ouvi o despertador hoje.

Sandra (*expressando preocupação*): Caramba, isso me fez lembrar que eu também ando assim, meio fora do normal. Eu esqueci o lanche em cima da mesa e não trouxe para a reunião de hoje.

Margarete: Olha, professoras, esses episódios trazidos já são suficientes para visualizar o quanto vocês estão cansadas, não dando conta do mínimo. Vocês duas estão com a síndrome de burnout e recomendo que fiquem em casa. Além de repouso absoluto, sugiro passar por uma avaliação psiquiátrica para entrarem com um tratamento medicamentoso.

Solange: Gente, calma. Vocês estão se precipitando. Nossas condições de trabalho são ótimas. Não posso pensar nessa escola com as minhas professoras ausentes. Com a ausência das minhas professoras, o que eu faço agora?

Psico-orientadora pedagógica: Você se orgulha por essa escola ser palco dos contos do Machado de Assis; tenho uma solução para todos os problemas: fecha a escola e abre a “Casa Verde neste local.

Patologização da normalidade

Apresentado o roteiro teatral, cabe fazer uma análise das cenas, em diálogo com uma crítica à patologização da infância. Mas, antes disso, é preciso dizer que, na pós-modernidade, percebem-se novas manifestações do mal-estar. Segundo Birman (2003), anteriormente aos tempos contemporâneos, denominados pós-modernos, o sofrimento se manifestava mediante conflitos psíquicos, relacionando-se com os imperativos dos impulsos e das interdições morais. Já na atualidade, o mal-estar se apresenta nos registros do corpo e da ação.

Birman (2023) infere que vivemos em uma cultura do somático, especialmente quando se observa as queixas difusas localizadas no corpo que vão desde dores inespecíficas, até a sensação de esgotamento completo. É percebido, por exemplo, que esta economia do corpo tem motivado diversos sujeitos a recorrerem por cirurgias plásticas e ainda, resultado em um intenso processo de medicalização. Para o autor, nunca se consumiu tanta medicina e medicamentos como nos tempos atuais. Assim, se o mal-estar se apresenta nos registros do corpo, a busca do bem-estar também se instaura nele. Não à toa, há a produção de uma lógica de saúde como norma fundamental. De outro modo, essa cultura do somático tem contribuído para um intenso processo de patologização e medicalização da vida.

Na primeira metade do século XX, por exemplo, uma das maneiras de compreender a subjetividade humana era considerando um “eu” interior. Por outro lado, na segunda metade do século XX, passam a ter repercussão as narrativas sustentadas no modelo biomédico, que tendem a contribuir para uma suposta organização de identidades e ações (Caponi, 2012).

Caponi (2012) pontua que a subjetividade antes pertencia ao campo psicológico, mas agora também é demarcada por matrizes discursivas que fazem com que o sofrimento subjetivo seja compreendido a partir de alterações de estruturas cerebrais orgânicas, decorrentes do desequilíbrio humoral dos neurotransmissores, e sua melhora pode ser alcançada por meio de acompanhamento clínico e o emprego de psicofármacos prescritos por especialistas.

Foucault (1989) afirma que o corpo e a vida se transformaram em preocupações políticas no campo do saber e, conseqüentemente, no que diz respeito às estratégias corretivas. Essa entrada do campo biológico na esfera política é compreendida pelo autor como um processo de sujeição da população a uma biopolítica. Em suas palavras: “Deveríamos falar de biopolítica para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos possam entrar no domínio de cálculos explícitos, e o que transforma o saber-poder num agente de transformação da vida humana” (Foucault, 1989, p. 170). Essa estratégia de controle, através das variáveis de saber-poder, é iniciada nos registros do corpo.

Quando se fala em estratégias biopolíticas, o conceito de norma se mostra essencial para a compreensão do seu funcionamento. E, aqui, a disciplina é concebida como uma instância para essa normalização. Foucault (1999) a conceitua como: “Métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1999, p.34).

Dessa forma, para Foucault (1999), o poder disciplinar é um poder normativo que visa submeter o sujeito a um conjunto de regras, obrigações e proibições, isto porque, o que é lido como indisciplina é frequentemente compreendido como um desvio, distúrbio, como se o natural fosse à disciplina. Sobre isso, o autor faz uma análise a respeito dos anormais e destaca que os corpos controlados por um regime disciplinar marcam a ascensão do corpo branco europeu heterocentrado.

Considerando que a escola é um dos cenários da peça teatral, é possível dialogar com Machado (1997), quando pondera que “[...] na escola só estaria havendo espaço para o racional, para a produção intelectual. O corpo é transformado ou misturado à carteira no qual deve permanecer o tempo todo” (Machado, 1997, p. 109). Aqui, há também produção de sujeitos como seres “cabeça”, racionais, corpos-depósito de coisas, inclusive de conceitos. Além do mais, outra problemática instaurada com isso é a dicotomia entre escola e cotidiano, pois, antes de ser estudante, a criança é um sujeito; por isso que na peça teatral fizemos um recorte buscando evidenciar o contexto familiar, do qual a criança também faz parte.

Cabe ainda trazer os estudos de Canguilhem (2009), na medida que esse autor se dedica aos conceitos de normalidade, patologia e saúde. Ele parte do pressuposto de que a ideia de normalidade é concebida a partir de uma frequência estatística, enquanto a patologia é compreendida como desvio de médias preestabelecidas. Dessa forma, em nome de uma cientificidade, constroem-se parâmetros de medição. Todavia, o que Canguilhem (2009) propõe é a compreensão do conceito de saúde como eminentemente social.

É importante também considerar os laços entre colonialidade e patologização, pois, conforme nos alerta Mascarenhas (2024), as lógicas dominantes acerca do desenvolvimento humano têm contribuído para a perpetuação de processos de exclusão, silenciamento e invisibilidade das infâncias e seus processos subjetivos.

Não é novidade que ainda exista uma hegemonia geopolítica e cultural em posicionamentos acadêmicos e tidos como científicos. Kilomba (2020) traz essa discussão em seus estudos e pontua que a epistemologia diz não só para um espaço heterogêneo para a teorização, mas traz em seu bojo os interesses políticos específicos de uma determinada sociedade, que tem discursos estéticos e culturais predominantemente brancos. A pesquisadora traz questionamentos necessários, na medida em que nos leva a pensar

sobre “quem sabe o quê? quem não sabe? e por quê?”. Para ela: “Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e a autoridade racial” (Kilomba, 2020, p. 50).

Tais estruturas de dominação dão forças ao colonialismo, que em termos históricos teve o seu fim, mas, em termos simbólicos, deixou marcas que ainda operam nas esferas da vida. Sobre isso, Quijano (2010) nos lembra que a colonialidade é essa marca mais profunda do colonialismo, e opera a partir de três níveis principais: do poder, do saber e do ser. Pensando na dimensão do saber, isto é, na dimensão língua-conhecimento, percebe-se que há saberes tidos como maiores que outros, e esses discursos são internalizados e operam na subjetividade do ser a partir de papéis atribuídos (Martins; Benzaquen, 2017, p. 127).

Segundo Mascarenhas (2024), as práticas colonizadoras são orientadas pela performance do que é concebido como o adulto ideal, valorizando as habilidades de aptidão e eficácia. É esse adulto, por sua vez, que avalia se um comportamento é ou não adequado. Sobre esse aspecto, há um momento do enredo da esquete teatral em que a diretora administrativa se mostra orgulhosa, pensando avançar ao contratar uma psico-orientadora pedagógica. Esta, em sua apresentação, discorre sobre o seu apreço pela psiquiatria e a cientificidade, e, após finalizar sua fala, recebe aplausos. Nosso intuito, com isso, foi evidenciar o quanto os discursos em nome da ciência que falam de uma totalidade humana têm a sua sedução.

Ao longo do roteiro, a psico-orientadora pedagógica se revela como a figura principal que avalia as crianças. Miller (2006) considera que quem avalia se apresenta em nome da ciência. Esse teor científico é concebido como significante-mestre, sendo colocado como um discurso verdadeiro. Lacan vai considerar que “[...] o saber do mestre se produz como um saber inteiramente autônomo do saber mítico, e isto é o que se chama de ciência” (Lacan, 1992, p. 84). Essa tirania do saber exclui uma compreensão

mais ampla sobre as causas dos comportamentos, que estão intrinsecamente ligados como causa de desejo, e escondendo o desejo, que tem sua marca singular e pessoal, ao passo que o saber nesse discurso científico é impessoal e anônimo, baseado no que pode ser deduzido quantitativamente.

Voltando a discorrer sobre a avaliação, Miller (2006) parte da perspectiva de que toda avaliação ocorre em comparação, constituindo uma operação imaginária que constrói uma falta. Nas palavras do autor: “A comparação é, efetivamente, o núcleo da avaliação. É a operação que, passado o momento da sedução, permitirá que se chegue à estigmatização: Como dizia Jean-Claude Milner, a avaliação é um método de eliminação. E não qualquer um” (Miller, 2006, p. 29).

Miller (2006) nos alerta que, para que a avaliação ocorra, é necessário que haja um outro que concorde com a sua aplicação. No caso da peça teatral, o corpo pedagógico, composto por pessoas adultas, é que consente com essa prática e, inclusive, mostra empolgação em narrar os episódios dos comportamentos das crianças. Um ponto que vale destacar é que não são as crianças que consentem com isso, não há a participação delas, tendo em vista que elas não são escutadas, mas sim reduzidas a comportamentos que são apontados como problemas a serem solucionados.

Diante disso, Miller (2006) também vai destacar que a avaliação emerge como instrumento que denuncia a existência de um problema e, em seguida, apresenta sua solução. Fazendo uma articulação com a peça teatral, as professoras, ao apontarem os casos e a própria indicação da psico-orientadora pedagógica, pressupõem que há um problema passível de ser solucionado. Percebe-se também, no final da peça, que as professoras começam a olhar para o seu próprio comportamento e se autoavaliar, colocando suas ações como um problema. A esse respeito, quando se pensa na avaliação enquanto uma agência, Miller (2006) aponta que o sujeito hoje avaliado se torna, por conseguinte, no avaliador, pois “todo avaliado-credenciado é um avaliador em potencial” (Miller, 2006, p. 24).

Alguns questionamentos inspirados em Miller são necessários para pensar na existência ou não de um problema, quais sejam: “Há um problema? Quem o diz? Deve-se considerar que “isso é um problema porque o outro diz?” (Miller, 2006, p. 12). Sobre esse aspecto, percebe-se que: “A criança problemática é tão produzida quanto o discurso que faz dela um problema, e junto dela, gritam infinitas palavras para afirmarem-na no lugar em que ela nem sequer sabia estar” (Rodrigues; Prado; Roseiro, 2018, p. 27).

Na construção de supostos problemas e em concordância com Canguilhem (1993), é importante se atentar às artimanhas em torno da linguagem, pois elas trazem em si significados imprecisos ou ambíguos, além da possibilidade de jogar com as palavras, por meio de estratégias como mentir, ocultar, desviar/esconder informações. Sobre isso, Kilomba (2020) elucida que a língua tem um teor poético, mas também uma dimensão política, uma vez que é capaz de criar conceitos, fixá-los e perpetuar relações de poder e de violência. Deste modo, a palavra que utilizamos pode definir o lugar de uma identidade.

Lacan (1992) destaca que a ciência tem os seus efeitos – mais precisamente, um efeito de conhecimento, que é introduzido no plano da nossa percepção e acaba influenciando. Sendo assim, fazendo uma articulação com a peça teatral, quando a psico-orientadora pedagógica “dá nomes” para os comportamentos das crianças, esses nomes funcionam como lentes que moldarão a forma como elas serão vistas.

Guattari (1987) observava que aparentemente houve uma humanização da escola e das relações familiares. No entanto, para ele, apesar de parecer que se avançou nas discussões que concernem aos castigos severos/palmatórias, trocou-se a roupagem da velha crueldade direcionada às infâncias, de modo que agora se elimina cada vez mais cedo a capacidade específica de expressão da criança, adaptando-a, o quanto antes, aos valores e significações condizentes com comportamentos dominantes.

Aqui, partimos do pressuposto de que os diagnósticos precipitados se caracterizam como esse limitador da linguagem e

influenciam na maneira como se fala da criança, assim como na maneira que a criança se fala e se percebe, especialmente quando tais diagnósticos tendem a cristalizá-la precocemente como sujeito tipificado. Segundo Guattari (1987), seria necessário “criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc...)” (Guattari, 1987, p. 55). Isso quer dizer, criar condições para que o sujeito viva a sua própria expressão.

Conforme já dito, a psico-orientadora, sendo aquela que sabe, mobiliza as professoras e os seus anseios por respostas para os comportamentos das crianças. Esse pode ser um processo extremamente agradável para as professoras, pois as respostas fornecidas pela psico-orientadora pedagógica consistem em dar o que falta. Isso vai de acordo com as palavras de Lacan (1992) quando postula que: “Na medida em que a ciência se refere apenas a uma articulação, que só se concebe pela ordem significante, é que ela se constrói com alguma coisa da qual antes não havia nada” (Lacan, 1992, p. 152). Nesse sentido, esse discurso de saber emerge para dar conta de um vazio, tamponar uma angústia, em nome de um dizer maior.

Dessa forma, quando as professoras falam sobre os comportamentos das crianças, quase que sem parar de apontar as experiências diversas, suas falas são tidas como antídoto capaz de reduzir suas angústias. Conforme aponta Lacan: “É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência – Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais” (Lacan, 1992, p. 98).

É a partir desse anseio por uma continuação que as professoras narram os acontecimentos diversos como acontecimentos situados no campo do que é indeterminado, imprevisível, indiscriminado, desconhecido, atribuindo isso a um estado selvagem. Segundo Miller (2006), a “sereia avaliadora” usa do seu canto para hipnotizar e limitar a aventura humana, é justamente o poder de

tornar o sujeito civilizado, de fazer de quem foi avaliado mais um entre os outros avaliados, e ela se constitui como um deciframento do ser tido como um grande bem a ser feito. Não à toa, a psico-orientadora é recebida com entusiasmo e senso de gratidão, pois é a figura apta a ajudar em nome do melhor para os outros.

Na medida em que a psico-orientadora pedagógica fornece suas respostas rápidas e prontas, reforça a busca por ainda mais respostas. O que pertencia ao campo do irrefletido é imaginado agora como um fenômeno cifrado, comparável e organizado, isto é, avaliado. Dessa forma, Miller (2006) destaca que a avaliação é, antes de tudo, a autocondenação do sujeito. O sujeito avaliado é um ser marcado, mensurado, carimbado. Por isso, nosso intuito aqui é advertir que o ato de avaliar é um processo sério e que não deve cair no campo da banalização.

Utilizamos da ironia na peça teatral para nos aproximarmos do que é compreendido como campo real da vida contemporânea, como no trecho em que mencionamos a ferramenta virtual *Google* como marcador de agilidade, no qual se tem a facilidade de, em pouco tempo, digitar as características postuladas como sintomas e chegar a um suposto diagnóstico/cifra sobre si.

Dito isso, é possível recorrer ao estudo do sociólogo Bauman (2001), especialmente a partir de sua compreensão sobre modernidade líquida. Para ele, nesse modo de funcionamento, o tempo é importante, uma vez que “[...] A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação (Bauman, 2001, p. 13). Assim, os diagnósticos empregados pela psico-orientadora pedagógica são fornecidos em um tempo rápido, o que poderia ser passível de questionamento, no entanto, é concebido pelas professoras como algo positivo. Bauman (2001), nos convida a pensar na utilização desse tempo como uma força inovadora, conquistadora e colonizadora.

Nesse contexto, o discurso do mestre, em conformidade com as palavras de Lacan (1992), se desenvolve mostrando sua importância no discurso capitalista. Freud (1974) nos lembra que o sujeito é

também uma civilização. E dentre as características culturais capitalistas, nota-se que há uma busca pelo imediatismo, definida pelo mercado e gerenciada pelo lucro. Desse modo, a cientificidade excessiva interessa a uma indústria que lucra por meio da venda de fármacos, laudos, procedimentos médicos e afins.

Assim, segundo Miller (2006), a avaliação só se reveste de roupagem científica, mas se caracteriza como uma arte de gerenciamento. Essa premissa dialoga com os estudos de Foucault que tratam das “artes de governar”, em que governar se caracteriza como a condução da ação das pessoas, exercida em suas sutilezas. Essa ação atinge a todas as pessoas, inclusive as crianças, que também são subjetivadas e governadas.

Mascarenhas (2024) elenca que estas posturas podem negligenciar e invisibilizar a dimensão contextual, que se refere às dimensões históricas, socioculturais e políticas que atravessam a existência humana.

De outra forma, a peça teatral denuncia o apagamento das infâncias quando estas são universalizadas, compreendidas a partir de uma condição diagnóstica em seu teor totalizante. Com isso, apagam-se as diversas formas de ser na infância. Aqui, as intersecções são consideradas, pois trata-se de uma estratégia analítica necessária quando se olha para as categorias de raça, gênero, etnia, classe, a própria infância e outras categorias de análise (Collins; Bilge 2021). Neste sentido, a psico-orientadora pedagógica não se baseia numa análise interseccional, e ao responder às demandas dos casos trazidos pelas professoras, invisibiliza também os privilégios ou desvantagens associadas às diferenças atravessadas pelos marcadores de idade, raça, gênero, classe social, território e afins, colaborando para mascarar as injustiças sociais e patologizando uma diversidade infantil.

Outro fator que merece destaque é quando o aluno Mateus é apontado pela psico-orientadora pedagógica como uma criança que tem déficit cognitivo e Teresa, a professora 1, sente alívio pela descoberta, pois assim não se sente responsável por uma demanda que é particular do aluno. Com essa narrativa, o intuito foi

provocar reflexão em torno dos processos de desresponsabilização diante das práticas e da individualização da demanda da criança como se fosse um problema exclusivo dela. Percebe-se, portanto, que as questões educacionais “tratam” os problemas escolares de forma adaptativa e remediativa, com ênfase no individualismo, tecnicismo e ajustamento, o que é um ponto problemático quando se excluem os complexos processos sociais, históricos e culturais que produzem a subjetividade.

A diversidade e a multiplicidade humana escapam a qualquer tentativa de categorização, uma vez que a experiência subjetiva não é passível de ser mensurada ou quantificada (Rodrigues, 2006). Com base nisso, é importante que se nutra o interesse pelas dimensões políticas e coletivas, sem perder de vista o interesse pelos aspectos únicos/particulares de cada sujeito.

Ainda que compreendamos que a categorização não abarca a vida, a noção de avaliação é almejada, conforme percebido na postura das professoras. Esse fator, trata-se da busca de garantias, “verdades” cristalizadas para a existência, com base na fantasia de que é possível construir um reino de segurança capaz de proporcionar uma sensação de familiaridade e controle perante a vida reduzindo assim as angústias provocadas pelo não saber. Nas palavras de Rodrigues (2006): “A angústia se dá frente ao nada, frente à ruptura da estrutura dos significados que nos diz quem somos, como devemos nos portar, o que nos espera; que nos dá, acima de tudo, a sensação de familiaridade e controle sobre os entes que nos circulam” (Rodrigues, 2006, p. 86). Em conformidade com o mesmo autor, a busca pelo controle do que se é ou do que está por vir denuncia a não disposição à mudança de horizontes, a não aceitação de uma relação com o mundo que ocorre em abertura.

Nas falas da psico-orientadora pedagógica, é possível perceber a linguagem esvaziada, especialmente por ser sustentada numa ausência de escuta. Sendo assim, a atribuição de diagnósticos da forma como se apresenta no enredo teatral é sobretudo, um fechamento da vida das crianças que estrangula as possibilidades existenciais, o que se constitui como uma barbárie. Logo,

[...] é preciso resistir a determinar o que é experiência [criança] como o que não pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de *logos* do acontecimento. Pessoalmente, tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria um modo de habitar um mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria experiência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada, porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não determiná-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (Larrosa, 2015, p. 43).

A abertura enquanto traço fundamental da existência é também pensada como uma característica cultural, pois, segundo Fanon (2021), ela é perpassada por linhas de forças que se dão em espontaneidade. Nesse aspecto, é necessário olhar para os conceitos científicos e como eles se formam, uma vez que não surgem de uma vez e para sempre, justamente por essa inovação cultural. Além do mais, eles precisam ser revisitados, deformados e questionados (Canguilhem, 1991). Assim, é urgente que o campo da educação se interesse por acolher a novidade do mundo, sem uma memória prévia, olhando especialmente para os acontecimentos que se dão no entre e com aquilo que se encontra.

Essa discussão nos convoca a considerar o campo dos Direitos Humanos, afinal, as crianças são sujeitos de direitos. Todavia, como nos adverte Foucault (1989), na medida em que o corpo e a vida se tornaram alvos de supostas intervenções corretivas, o sujeito de direitos passou a ficar em segundo plano, uma vez que a preocupação inicial é pensar em um corpo que esteja no registro das normas. O que isso produz, lamentavelmente, é um corpo sem

direitos, que se mantêm às margens das relações de poder e pode ser aniquilado de diferentes formas.

Para ir contra essa lógica, é imprescindível a escuta das crianças, não a partir de um lugar de quem sabe sobre elas, postura que se apresenta como uma prática adultocêntrica.

Ainda em relação à esquete, destacamos que a motivação por trás da cena 1 foi considerar a relevância de olhar não só para a escola e os seus processos, mas também para a família, pois, segundo Cavalleiro (2012), essas duas instituições juntas são as responsáveis pela formação do indivíduo. Sendo assim, fazer uma análise sobre os fenômenos que atravessam o cenário familiar e escolar é fazer uma análise, sobretudo, de cunho social, que seja capaz de refutar as avaliações a partir do prisma individual e social.

Portanto, é necessário que se considerem os diálogos com as diferenças, que evidenciam as múltiplas formas de existência, para que, dessa forma, se caminhe para a construção de pedagogias descolonizadoras que levem em conta as diferentes manifestações de ser criança, ser sujeito. As diversas linguagens infantis trazem em seu bojo a possibilidade de povoar de multiplicidades a língua e a linguagem maior que tendem a operar nos currículos, na educação e nas formas de ser (Leite; Silva, 2018).

Para tanto, é necessário acreditar numa pedagogia crítica, como enfrentamento ao que soa como resquício de uma lógica colonial e manicomial. Acreditar numa pedagogia como prática da liberdade, com a qual seja possível pensar os processos de aprendizagem considerando as narrativas das crianças e suas próprias histórias, já que a vivência particular também compõe o processo de aprender (Freire, 2014).

Considerações finais

O conceito de avaliação, processo-base que precede o diagnóstico, foi apresentado ao longo do texto e se fundamenta na ideia de que se há um problema, há também sua resolução. A tentativa de correção das crianças por meio de diagnósticos

esvaziados de sentidos, conforme mostrado na peça teatral, evidencia um verdadeiro espetáculo da morte de corpos diversos, que perdem, sobretudo, o direito de viver em sua singularidade, sendo as crianças o alvo principal.

Vimos nos anseios das professoras que qualquer desvio ou alteração de comportamento que seja inadequado, indisciplinado, incompreensível pode ser um alarme que deverá ser investigado como indicativo de uma situação de risco/situação problema ou de um estado patológico. Pensando para além do cenário escolar e considerando o contexto maior da sociedade, o imperativo de saúde e normalidade envolve o sujeito numa busca por clarividência, que se mostra ofertada pela ciência e pela técnica. Não à toa, nota-se que as professoras começam a falar de fatos/comportamentos cotidianos das crianças, que passam, pouco a pouco, a ser objeto de análises médicas.

Exploramos que o discurso que fala em nome de uma totalidade seduz, e a maioria das pessoas anseia por ele, como se, por meio disso, pudesse ser garantida alguma satisfação, ou a ausência de situações compreendidas como problemas. Na verdade, o que está sendo propagado é um delírio cientificista que tende a reduzir a experiência humana – no entanto, esta escapa a qualquer tentativa de cristalização.

Sobre o roteiro teatral, a psico-orientadora pedagógica foi uma função inventada para denunciar uma prática/postura que é colocada como um cuidado e/ou tentativa de cura, e não necessariamente direcionar a culpa a alguma especialidade. A crítica, portanto, é ao olhar estigmatizante por meio da patologização dos comportamentos das crianças. Além disso, não objetivamos, com esta escrita, acusar as professoras, como se tais posturas fossem uma regra, mas sim suscitar reflexões sobre os discursos que podem operar no cenário escolar. Essas reflexões apontam para a necessidade de questionar essas ações para que não sejam reproduzidas automaticamente, sem considerar as implicações subjetivas que delas resultam.

Não buscamos, com os argumentos, anular ou condenar a existência da cientificidade, mas reaver sua importância e dignidade, uma vez que reconhecemos que suas práticas podem ser ferramentas cruciais para o cuidado humano quando não se aproximam da lógica do controle. A crítica, neste texto, visa reconhecer que não é legítimo, nem epistemologicamente aceitável, utilizar suposições instantâneas que tendem a reproduzir mecanismos de invisibilidade, negatividade, exclusão e patologização da vida. Logo, a proposta do roteiro teatral foi chamar a atenção para a possibilidade de práticas educativas que caminhem para a despatologização da experiência humana.

Com isso, consideramos necessária a escuta das crianças sem perder de vista sua singularidade, para a defesa de práticas socialmente contextualizadas que considerem as experiências de infância e de família. Mediante essa escuta, é possível contribuir para a emancipação dos sujeitos no exercício da sua liberdade e autonomia, considerando a leitura de mundo para que seja possível construir narrativas sustentadas em suas próprias histórias, pois é esse o papel da educação.

Referências

- ASSIS, M. de. **O alienista**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2014.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BIRMAN, J. Dor e sofrimento num mundo sem mediação. *In: ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE: ENCONTRO MUNDIAL*, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. p. 1-7. Disponível em: https://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/5c_Birman_02230503_port.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas políticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CANGUILHEM, G. O objeto da história das ciências. *In*: CARRILHO, M. (Org.) **Epistemologia, Posições e Críticas**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1991.
- CAPONI, S. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do Silêncio do Lar do Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FANON, F. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 20. ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- GUATTARI, F. As creches e a iniciação. *In*: GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- LACAN, J. **O Seminário**, livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, C. D.P; SILVA, P.R. Infância e Corpos- blocos e devires: uma infância para a educação infantil. *In: RODRIGUES, A. (org.). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância.* Salvador: Devires, 2018.

MACHADO, A. M. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos decoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, n. 11, p. 10-31, 2017.

MASCARENHAS, C.; TRAD, L. A. B. Laços entre colonialidade e patologização: produção da exclusão e da invisibilidade no cuidado às infâncias. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34069, 2024.

MILLER, J.-A.; MILNER, J. C. **Você quer mesmo ser avaliado?:** entrevistas sobre uma máquina de impostura. São Paulo: Manole, 2006.

MOYSÉS, M.; COLLARES, C. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, v. 1, p. 11-21, 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul*, 2010. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf/>. Acesso em: 25 nov. 2024

RODRIGUES, A; PRADO, C; ROSEIRO. Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. *In: RODRIGUES, A. (org.). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância.* Salvador: Devires, 2018.

RODRIGUES, J. T. **Terror, medo, pânico:** manifestações da angústia no contemporâneo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

Parte 2 - Linguagens e diferenças sociolinguísticas

As pessoas são tão diferentes. Aprecio muito que o sejam. [...] Ser tudo igual é característica do azulejo na parede e, mesmo assim, há quem misture (Valter Hugo Mãe).

Capítulo 5

Retratos linguísticos de um grupo de alunos surdos: janela para repertórios corporificados¹

Aryane Santos Nogueira

Introdução

Este capítulo tem como objetivo explorar e refletir sobre os retratos linguísticos produzidos por um grupo de alunos surdos durante um Curso de Extensão Universitária de Português como Segunda Língua (L2). Como uma das professoras e pesquisadora envolvida no Curso, responsável pelo módulo em que a atividade foi realizada, pude (i) dialogar com os alunos surdos sobre suas percepções a respeito de suas práticas de linguagem e solicitar que produzissem seus retratos linguísticos. Após a produção, os alunos (ii) explicaram seus registros pessoais e, de forma espontânea, (iii) performaram uma cena cômica envolvendo aspectos da língua(gem) e comunicação de pessoas surdas. Registros dessas três situações – a interação inicial, os retratos linguísticos e a performance jocosa – serão analisados neste capítulo. A intenção é responder como os retratos refletem as percepções dos alunos surdos sobre seus repertórios comunicativos e quais implicações

¹ Tenho investigado e descrito repertórios multilíngues e multimodais da comunicação de surdos em minhas pesquisas (Nogueira, 2014, 2015, 2017, 2018, 2020, 2022, 2023). Para parte do título deste capítulo, inspiro-me no artigo de Annelies Kusters e Maartje De Meulder, intitulado “*Language portraits: investigating embodied multilingual and multimodal repertoires*”, publicado em 2019 na revista *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. A referência completa encontra-se ao final do capítulo.

isso traz para a formação de professores que atuarão em contextos sociolinguisticamente diversos².

Os retratos linguísticos, que consistem em silhuetas humanas vazias e de corpo inteiro, têm sido utilizados como uma ferramenta para explorar repertórios e práticas de linguagem de indivíduos em diferentes contextos (Busch, 2012, 2018; Dressler, 2014; Kusters; De Meulder, 2019; Coetzee-Van Rooy; Peters, 2021; dentre outros). Nessa atividade linguística, as pessoas registram suas línguas, variedades linguísticas ou quaisquer aspectos ou modalidades de comunicação, desenhando ou colorindo a silhueta humana de diversas maneiras. Esses registros são seguidos por uma narrativa verbal (oral ou escrita), individual ou coletiva, que explica e comenta o retrato (Busch, 2018, 2021; Kusters; De Meulder, 2019).

Desde o trabalho de Krumm e Jenkins (2001), os retratos linguísticos têm sido empregados tanto com objetivos investigativos quanto pedagógicos (Busch, 2018; Kusters; De Meulder, 2019). Em contextos de ensino, Busch (2018) explica que essa prática permite aos alunos refletirem sobre suas experiências linguísticas, promovendo a conscientização dos usos da língua(gem), uma vez que os retratos são utilizados para “iniciar processos de reflexão sobre a linguagem e promover a sensibilidade ao lidar com o multilinguismo” (Busch, 2018, p.2). Dessa forma, essa atividade facilita o reconhecimento e a valorização das diversas línguas e variedades que os alunos trazem

² A decisão de me voltar para a análise desses dados, gerados no ano de 2019, neste momento, reflete meu envolvimento atual com a coordenação de dois projetos de pesquisa voltados à formação de futuros professores para a educação básica de surdos. São eles: o Subprojeto “Formação de professores para a educação básica de surdos por meio da produção de vídeos educacionais em Libras (L2)”, desenvolvido no âmbito do Projeto Temático FAPESP n. 2022/05908-0, intitulado “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados” (sob a coordenação geral da Profa. Dra. Inês Signorini/UNICAMP); e o Projeto FAEPEX/UNICAMP n. 2546/23, intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica de surdos na perspectiva dos (multi)letramentos”.

consigo, enriquecendo o ambiente de ensino-aprendizagem (Busch, 2018). Ainda assim, Busch (2021) argumenta que os retratos linguísticos não devem ser compreendidos como meros inventários de línguas e competências, porque possibilitam acessar experiências comunicativas vividas corporal e emocionalmente pelos indivíduos.

Seja na pesquisa ou em atividades linguístico-pedagógicas¹⁷, compreendo que os retratos linguísticos permitem a sociolinguistas e educadores linguísticos desvelar o aspecto multifacetado e caleidoscópico (César; Cavalcanti, 2007, p.61) de trajetórias de linguagem que constituem os indivíduos, envolvendo, indubitavelmente, seus corpos e emoções, como destaca Busch (2021). No entanto, apesar do uso crescente dessa atividade (Prasad, 2014; Kusters; De Meulder, 2019; Soares, Duarte; Günther-van der Meij, 2020; Stavrakaki; Manoli, 2023), ainda é necessário explorar como ela pode contribuir para a formação de professores que atuarão em contextos de diversidade sociolinguística (Coffey, 2015; Lau, 2016), especialmente na educação de surdos.

Como formadora de futuros professores³ para a educação básica de surdos, percebo a importância de que esses docentes se conscientizem da multiplicidade sociolinguística de seus alunos. É fundamental que valorizem e explorem essa diversidade como um fator pedagógico, em vez de imputar aos alunos surdos o lugar do déficit ou da anormalidade por apresentarem repertórios comunicativos não validados por expectativas prévias (Blommaert, 2020). Os retratos linguísticos analisados neste capítulo mostram que os alunos surdos corporificam repertórios multilíngues e multimodais, revelando aspectos da diversidade sociolinguística que compunha o grupo – que incluía, mas ia além, das línguas oficialmente promovidas no projeto de educação bilíngue de surdos: a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o Português escrito.

³ Não me refiro apenas a professores de ensino de línguas, mas também a professores de Matemática, Química, Física, Filosofia, Artes, Ciências Sociais, que podem vir a atuar em classes sociolinguisticamente diversas, incluindo alunos surdos.

Esses retratos apontam para a necessidade de uma formação de professores e de uma educação que reconheçam e *respeitem* (Anker; Afdal, 2017, p.57) a pluralidade sociolinguística, garantindo que os repertórios diversos dos alunos surdos não sejam relegados ao lugar da *precariedade* (Dovchin, 2024) ou da anormalidade.

O capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Inicialmente, exploro aspectos teóricos relacionados ao uso dos retratos linguísticos e detalho os aspectos metodológicos da aplicação realizada com o grupo de alunos surdos. Em seguida, apresento e analiso os dados das três situações mencionadas anteriormente, finalizando com considerações sobre como os retratos linguísticos podem auxiliar professores no acolhimento da diversidade linguística em suas salas de aula.

Aspectos teóricos: retratos linguísticos e a sua aplicação com surdos

Os retratos linguísticos, como afirma Busch (2018, p. 3), são estruturas visuais que ajudam a explorar a *experiência vivida da língua(gem)*, isto é, como os indivíduos vivem e sentem o uso das línguas em suas vidas. São, portanto, uma alternativa: (a) à classificação tradicional das línguas como primeira língua (L1) *versus* segunda língua (L2), majoritária *versus* minoritária; e (b) à organização hierárquica das línguas aprendidas pelos indivíduos. Essas formas de classificação nem sempre correspondem à maneira como as línguas realmente funcionam na vida das pessoas e pouco dizem sobre as relações subjetivas e afetivas que os indivíduos desenvolvem com as línguas e semioses ao longo da vida, relações essas que são fundamentais para a constituição de experiências pessoais e de aprendizado.

Conforme explica Busch (2021), sendo um método biográfico, o retrato linguístico permite que um indivíduo performe seu “eu”, autorrepresentando-se. A silhueta de um corpo vazio facilita a estruturação de um espaço metafórico para uma reflexão metapragmática sobre suas próprias práticas e repertórios

comunicativos. Assim, o retrato linguístico vai além de um simples inventário de línguas e competências linguísticas; ele envolve experiências vividas corporal e emocionalmente. Por permitir investigar a experiência vivida da língua(gem) de um indivíduo, Busch (2021, p. 200-201) entende que os retratos são como uma “janela para as representações imaginárias e afetivamente carregadas” que o indivíduo tem de seu próprio corpo em relação aos outros, ou seja, sua imagem corporal⁴. Uma imagem que opera em segundo plano e pode, muitas vezes, passar despercebida, “mas que pode desempenhar um papel importante no que diz respeito aos recursos pessoais que podem ou não ser ativados no emprego de um repertório individual/espacial” (Busch, 2021, p. 201).

Segundo Busch (2021), a compreensão dos repertórios comunicativos exige atenção à experiência vivida, tanto corporal quanto emocional, nas interações comunicativas, pois essa experiência pode influenciar a utilização – ou a recusa – de um recurso comunicativo específico, mesmo quando ele faz parte do repertório do indivíduo e seria adequado para a situação

⁴ A noção de imagem corporal, conforme define Busch (2021, p.194-197), refere-se a uma representação imaginária e afetiva do próprio corpo em relação aos outros, formada a partir das experiências corporais e emocionais do indivíduo em situações de interação e comunicação. A noção de imagem corporal expande, portanto, o conceito de repertório comunicativo para além de um inventário de recursos e competências, englobando uma postura avaliativa do indivíduo em relação aos próprios recursos, moldada por ideologias de linguagem e vivências pessoais. Assim, a imagem corporal reflete não só o que o indivíduo “possui” em termos de repertório, mas também como ele se sente e avalia esses recursos. Por exemplo, pode haver recursos que, embora adquiridos, não são mobilizados em certas situações devido a experiências emocionais negativas associadas a eles. A imagem corporal é influenciada pela exposição do sujeito a ideologias de linguagem, que afetam a forma como o indivíduo percebe e valoriza certos recursos comunicativos, podendo criar tanto desejos (como aspirações para o uso de determinado recurso) quanto restrições (como ansiedade ou insegurança ao usá-lo). Em grande parte, a imagem corporal opera em segundo plano, funcionando como uma memória corporal que armazena experiências passadas e impacta a maneira como os indivíduos se percebem e se comportam em novas situações comunicativas.

comunicativa. De maneira semelhante, essa experiência pode também motivar o uso de um recurso inesperado⁵ para a situação, mas relevante para a construção do entendimento.

Ampliando as potencialidades do uso dos retratos linguísticos, Kusters e De Meulder (2019) explicam que, no campo aplicado de estudos da linguagem, as pesquisas sobre retratos linguísticos respondem a uma virada multilíngue (May, 2014)⁶ – focando nas experiências linguísticas vividas por indivíduos multilíngues, especialmente desde que essa abordagem foi popularizada pelas investigações em escolas conduzidas por Busch (2012, 2018) – e também a uma virada visual (Kajala; Pitkänen-Huhta, 2018, p.17). Para as autoras, os retratos linguísticos permitem aos pesquisadores ir além da visualização das várias línguas com as quais um indivíduo se comunica ou compreende – ou mesmo daquelas que ele espera aprender, não conseguiu aprender ou deixou de usar –, possibilitando um acesso mais amplo ao repertório semiótico⁷ que constitui as experiências de uso da língua(gem) desse indivíduo

Ao relatarem sobre o emprego de retratos linguísticos na pesquisa com pessoas sinalizadoras (pessoas que se comunicam com línguas de sinais, sejam surdas ou ouvintes), Kusters e De Meulder (2019) argumentam que os retratos linguísticos assumem um caráter multimodal. Em sua pesquisa, as autoras perceberam que a atividade englobava a multimodalidade, não apenas pelo registro, nos retratos, de recursos nas modalidades de sinais/gestos,

⁵ Sobre uso (in)esperado de recursos comunicativos, consultar Nogueira (2022). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202259471>

⁶ Kalaja e Pitkänen-Huhta (2017, p.1-2) explicam que, como resultado dessas viradas nos estudos aplicados da linguagem, a terminologia tradicionalmente empregada no campo passa a ser questionada, incluindo termos como língua materna, primeira língua, segunda língua, terceira língua, interlíngua, fossilização, falante nativo, competência comunicativa, assim como as concepções sobre as línguas como unidades discretas e fixas. Na mesma esteira, o que se compreendia sobre o processo de aprendizado de uma língua ou sobre o que significa se tornar multilíngue também é colocado em xeque.

⁷ O Capítulo 2 desta obra também explora a noção de recursos semióticos.

fala e escrita, mas também porque, ao produzirem seus retratos, os participantes literalmente mapearam seu corpo na silhueta humana. Além disso, nas narrativas em vídeo sobre seus retratos, observaram que os participantes mapeavam suas formas de comunicação em seus próprios corpos por meio da sinalização e gestualização, “performando e se tornando seu próprio retrato linguístico” (Kusters; De Meulder, 2019, s.n).

Para Kusters e De Meulder (2019), a vantagem do uso dos retratos linguísticos em pesquisas com pessoas surdas sinalizadoras reside no fato de que, em muitos casos, as investigações costumam ser fragmentadas, concentrando-se apenas em uma das línguas utilizadas pela pessoa surda, geralmente uma língua de sinais ou nas barreiras enfrentadas para acessar uma língua escrita ou falada. Segundo as autoras, os métodos de pesquisa dificilmente abrem espaço para explorar a totalidade da experiência sociolinguística das pessoas surdas, como é possível com os retratos linguísticos.

É importante destacar que a pesquisa e a prática com os retratos linguísticos estão diretamente relacionadas à noção de repertório⁸ ou, como venho preferindo denominar, repertório sociosemiótico (Nogueira, 2018). Alinhada a Kusters *et al.* (2017) e Kusters e De Meulder (2019), argumento que, quando se trata de compreender as trajetórias linguísticas dos alunos surdos⁹, a noção de repertório sociosemiótico – ampliada pelo aspecto corporal e emocional destacado por Busch (2021) – permite focar na integralidade dos “indivíduos de carne e osso que estão

⁸ Desde a retomada da noção de repertório verbal de Gumperz (1964), o repertório vem sendo geralmente entendido como “um conjunto individual de recursos e competências [...] que os participantes individuais ‘trazem para’ as interações situadas” (Busch, 2021, p. 196). Com explica Busch (2021), com ligeiras diferenças, alguns autores focalizam o repertório individual (Blommaert, 2007; Pennycook, 2014; Rymes, 2014), os repertórios semióticos dos indivíduos (Kusters *et al.*, 2017) ou ainda os repertórios espaciais (Canagarajah, 2018).

⁹ No capítulo, foco em alunos surdos, mas a noção de repertório pode ajudar a compreender as trajetórias linguísticas de qualquer pessoa.

aprendendo” (Kramersch, 2009, p.2). O que estou dizendo é que, em vez de apenas focalizar e hierarquizar as línguas e modalidades que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizado, é necessário permitir, ao mesmo tempo, que os alunos surdos sejam a sua própria existência, sem o fardo da representação¹⁰ (Patrocínio, 2024) de uma política linguística em seus próprios corpos. Caso contrário, ao focar exclusivamente no processo educacional bilíngue – Libras como L1 e o Português escrito como L2 –, corre-se o risco de desconsiderar: (a) que as trajetórias linguísticas desses alunos são muito mais diversas do que a hierarquia de línguas estabelecida pela política linguística; e (b) que muitos surdos possuem um repertório bi/multilíngue (Kusters; De Meulder, 2019, s.p), no qual diferentes modalidades estão associadas a distintas línguas e recursos, e no qual preferências, experiências individuais e contextos espaciais podem influenciar o uso (ou não) de uma determinada língua, recurso ou modalidade.

Aspectos metodológicos

Neste capítulo, os registros explorados e discutidos foram gerados¹¹, como já mencionado, durante a oferta de um Curso de Extensão Universitária de Português como Segunda Língua (L2), voltado exclusivamente para jovens e adultos surdos. O curso foi oferecido entre 2017 e 2019, com encontros semanais. No encontro em que ocorreu a atividade de produção dos retratos linguísticos, no final do segundo semestre de 2019, sete alunos estavam presentes (Quadro 1):

¹⁰ Inspiro-me na fala do Prof. Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (UFRJ), em palestra intitulada “Narrar a deficiência: uma leitura das representações das pessoas com deficiência na literatura”, proferida no dia 10 de setembro de 2024 e transmitida pelo YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DigTaEBI8wQ&t=2019s>

¹¹ Projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-CHS/UNICAMP) sob o CAEE 73275317.0.0000.5404.

Quadro 1: Descrição dos alunos surdos¹² participantes da atividade de retratos linguísticos.

Isabel, sexo feminino, 16 anos, sinalizadora desde 5 anos de idade;
Gustavo, sexo masculino, 18 anos, sinalizador desde os 6 anos de idade;
Alberto, sexo masculino, 46 anos, sinalizador (não especificou desde qual idade);
João, sexo masculino, 20 anos, sinalizador desde os 6 anos de idade;
Eduardo, sexo masculino, 14 anos, sinalizador (não especificou desde qual idade);
André, sexo masculino, 15 anos, sinalizador desde os 7 anos de idade;
Marcelo, sexo masculino, 13 anos, sinalizador (não especificou desde qual idade).

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

A atividade de produção de retratos linguísticos, assim como na investigação de Kusters e De Meulder (2019), foi utilizada como parte de um estudo mais amplo¹³ de perspectiva etnográfica (Blommaert; Jie, 2010), envolvendo métodos múltiplos. O foco do estudo era identificar, descrever e analisar os repertórios sociosemióticos do grupo de alunos surdos¹⁴.

Com base em Kusters e De Meulder (2019), é importante ressaltar que os retratos linguísticos são particularmente sensíveis à maneira como são dadas as instruções para sua produção. Segundo as autoras, tais instruções são informadas pelos objetivos e perguntas de pesquisa, bem como pelo referencial teórico-metodológico que embasa o estudo. Assim, é fundamental enfatizar o caráter situado desse método (Kusters; De Meulder, 2019).

Busch (2021) amplia essa discussão ao explicar que o caráter situado dos dados gerados por meio da atividade de retratos

¹² Todos os nomes dos alunos surdos foram substituídos para garantir a anonimização.

¹³ O Projeto de Pesquisa “Repertórios semióticos e educação de surdos: multilinguismo e multimodalidade no contexto de línguas de sinais” foi realizado com apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) – Processo no. 17/20256-0. Mais informações em: [https://bv.fapesp.br/pt/pesquisa/buscaador/?q2=\(id_pesquisador_exact%3A696013\)%20AND%20\(auxilio:%20AND%20situacao:%22Conclu%C3%ADdos%22\)](https://bv.fapesp.br/pt/pesquisa/buscaador/?q2=(id_pesquisador_exact%3A696013)%20AND%20(auxilio:%20AND%20situacao:%22Conclu%C3%ADdos%22))

¹⁴ Para tanto, além dos retratos linguísticos, durante os encontros do curso foram realizadas outras atividades, incluindo observação participante com registro em notas e diário de campo, videogravações das aulas, fotografias e coleta dos materiais produzidos pelos alunos.

linguísticos se refere ao fato de que aquilo que acessamos por meio dos retratos não representa exatamente um repertório individual tal “como ele é” (Busch, 2021, p.198). Um retrato linguístico trata-se, antes, de uma coprodução situacional e contextual, moldada (a) pelas instruções que introduzem e acompanham a atividade, conforme já apontado por Kusters e De Meulder (2019); e (b) pela reflexão dialógica durante o momento de sua apresentação, direcionada a um público específico – geralmente o pesquisador, mas podendo também incluir o grupo de participantes da pesquisa (Busch, 2021).

Diante do exposto, descrevo em maior detalhe as etapas envolvidas na realização dessa atividade, todas videogravadas sob duas perspectivas: uma câmera voltada para os participantes e outra para a pesquisadora. A opção por registrar as interações sob diferentes ângulos deveu-se ao fato de que todos os envolvidos estavam se comunicando prioritariamente em Libras.

Conversando sobre a comunicação de pessoas surdas

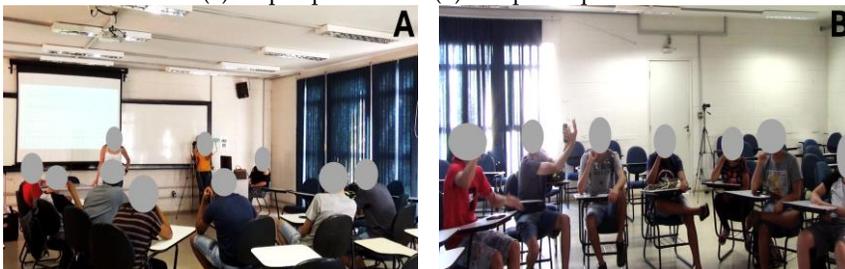
Antes de solicitar que os sete alunos surdos produzissem seus retratos linguísticos, elaborei duas perguntas abertas para conduzir uma sessão de discussão coletiva. Nesse momento, lembrei aos alunos os objetivos do projeto de pesquisa em desenvolvimento, expressando meu interesse em compreender melhor suas percepções sobre a comunicação de pessoas surdas, convidando-os a pensar sobre suas experiências e recursos comunicativos (linguísticos ou outros), e a recordar atividades, lugares, situações e pessoas com as quais “associavam formas particulares de se comunicar” (Busch, 2021, p. 198). As seguintes questões foram apresentadas (Quadro 2):

Quadro 2: Questões¹⁵ utilizadas para sessão de discussão coletiva com os alunos surdos.

1. Como você se comunica?
2. Quais línguas e modalidades você utiliza durante a comunicação?

Fonte: Dados produzidos e organizados pela autora.

Figura 1: Duas perspectivas de videogravação da sessão de discussão coletiva: (a) da pesquisadora e (b) dos participantes.



Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

Os alunos se sentaram em semicírculo e as perguntas foram projetadas na tela (ver Figura 1). A proposta era registrar e compreender as percepções dos alunos sobre suas formas de comunicação, bem como entender como se sentiam e o que pensavam sobre esse tema, encorajando-os a compartilhar seus pontos de vista, sem buscar um consenso entre o grupo ou assumir o papel de informante sobre o assunto.

Produzindo os retratos linguísticos

Após o diálogo com os alunos surdos, propus que participassem da atividade de produção de seus retratos linguísticos. Instruí que preenchessem uma silhueta humana vazia¹⁶ “pensando em como se comunicam com diferentes pessoas em

¹⁵ A noção de modalidades foi sendo construída a partir das discussões e das situações de comunicação exemplificadas pelos alunos surdos.

¹⁶ O modelo de silhueta humana utilizado foi disponibilizado por De Meulder e Kusters em uma publicação de 12 de maio de 2019 no Blog Acadeafic (<https://acadeafic.org/2019/05/12/language-portraits/>)

diferentes lugares” e “considerando quais cores e partes da figura humana poderiam ser escolhidas para registrar as línguas e modalidades que utilizam nessas situações”. Além de fornecer esse *prompt*, apresentei meu próprio retrato linguístico como exemplo, explicando que ele refletia minha experiência pessoal com as línguas e diferentes recursos semióticos. Também projetei retratos linguísticos de outras pessoas surdas, retirados da pesquisa de Kusters e De Meulder (2019), para ilustrar que não havia uma forma única ou correta de representar suas vivências nos retratos linguísticos.

Antes de iniciarem suas produções, os alunos esclareceram dúvidas sobre a atividade. Duas dessas perguntas (ver Quadro 3) chamaram especial atenção, pois influenciaram diretamente as escolhas de alguns alunos em relação ao modo como coloriram seus retratos e aos elementos que decidiram incluir.

Quadro 3: Dúvidas de dois alunos surdos sobre a produção dos retratos linguísticos.

<p>Isabel: Posso dividir e colorir a figura em diferentes partes? Porque, por exemplo, dentro de mim eu sinto que tem muitos interesses, muitas coisas.</p> <p>Pesquisadora: Sim, você vai escolher o seu próprio jeito de representar na figura. Por exemplo, ‘Eu quero mostrar uma língua que eu amo’ ou ‘Eu quero mostrar uma que eu odeio’. É o que você sente, a sua experiência, entendeu?</p> <p>André: E emoções? Pode colocar?</p> <p>Pesquisadora: Sim, também, tudo... porque sua relação com a comunicação também envolve emoção, sentimento! Certo!</p>
--

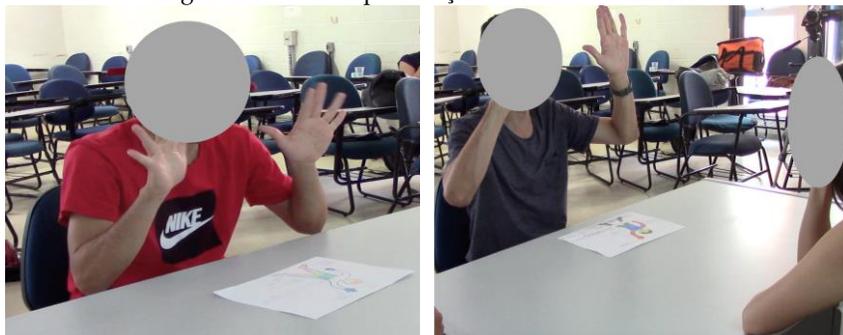
Fonte: Registros gerados, transcritos e organizados pela autora.

Esse ocorrido reforça o caráter situado e dialógico do método de retratos linguísticos, conforme pontuado anteriormente, com base em Kusters e De Meulder (2019) e em Busch (2021). Além dos *prompts* que servem como ponto de partida para as produções (Kusters; De Meulder, 2019), e da consideração sobre o público a quem o retrato é dirigido (Busch, 2021), é fundamental incluir as interações e dúvidas levantadas pelos participantes antes e/ou durante suas produções como parte do processo dialógico de construção dos retratos linguísticos.

Corporificando os retratos linguísticos e a comunicação entre surdos e ouvintes

Após produzirem os retratos linguísticos, solicitei que cada aluno me apresentasse e explicasse individualmente o seu retrato. Nesse momento, perguntei se, “entre os elementos registrados, havia algum(ns) que fosse(m) mais importante(s) e que eles gostariam de destacar”. Como a apresentação foi videogravada, foi possível observar que, assim como na pesquisa de Kusters e De Meulder (2019), os alunos corporificam seus retratos (ver Figura 2). Esse processo de corporificação de uma imagem já havia sido observado por mim em pesquisa anterior (Nogueira, 2015), quando alunos surdos incorporaram, em seus próprios corpos, aspectos de uma imagem fílmica narrada por eles, “envolvendo todo o corpo em um processo multimodal de produção” (Nogueira, 2015, p. 166), integrando elementos linguísticos, prosódicos, cinésicos e imagéticos no ato de sinalizar em língua de sinais. No caso dos retratos linguísticos, por se tratar de uma silhueta humana, o processo de corporificação se torna ainda mais evidente.

Figura 2: Exemplos da videogravação da apresentação individual dos retratos linguísticos com corporificação da silhueta humana.



Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

Outro ponto relevante que emergiu durante a atividade foi a corporificação de alguns aspectos da comunicação vivenciada pelos alunos surdos, relatados enquanto discutíamos

coletivamente suas práticas de linguagem. Após apresentarem individualmente seus retratos, quatro alunos decidiram aproveitar a disposição da mesa e cadeiras, bem como a presença da filmadora, para performar, de maneira cômica, uma cena de entrevista de emprego. A performance teatralizada (ver Figura 3) envolveu os personagens de um entrevistador ouvinte, um intérprete-policial de Libras-Português, um jovem surdo menor de idade em busca de emprego e seu pai, também surdo.

Figura 3: Filmagem de performance teatral cômica envolvendo quatro alunos surdos.



Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

Na cena, o humor surgiu da tentativa do jovem surdo de enganar o entrevistador e o intérprete-policial sobre sua idade, o que levou à participação do pai na entrevista. Junto a isso, a forma expressiva e estilizada com que Gustavo, Alberto, Marcelo e André representaram a interação entre os recursos linguísticos e semióticos presentes na situação de comunicação também contribuiu para o tom jocoso. Esses recursos incluíram a simulação de fala em Português oral, sinalização em Libras, apontamentos, gestos, desenho de letras na palma da mão e uso de objetos do ambiente. O grupo identificou esses elementos como parte de seus repertórios comunicativos durante a conversa coletiva sobre suas

práticas cotidianas de linguagem, mas seus significados foram reenquadrados pela brincadeira humorística dos alunos.

Diante do exposto, analiso os retratos linguísticos dos alunos surdos em conjunto com esses outros momentos da atividade, buscando uma compreensão mais ampla de como esses retratos refletem suas percepções sobre seus repertórios e práticas de linguagem.

Percepções da comunicação de surdos e de si mesmos: explorando repertórios diversificados

Percepção e encenação da comunicação dos surdos

Durante a sessão de discussão coletiva (rever Quadro 2), os alunos surdos compartilharam percepções sobre repertórios comunicativos envolvendo uma variedade de recursos linguísticos e semióticos empregados em distintos contextos. Esses dados corroboram as contribuições de Cavalcanti (1999), Nogueira (2014, 2015, 2017, 2018, 2021, 2022, 2023); Swanwick (2016, 2017, 2018), Kuster (2017), Kusters *et al.* (2017), Holmström e Schönström (2018), Dugan, Holmström e Schönström (2023), dentre outros, sobre o caráter bi/multilíngue e multimodal da comunicação de pessoas surdas. Diante dessa característica, tais estudos indicam a translíngua como um conceito central para compreender as interações entre os variados recursos empregados pelos surdos em suas práticas de linguagem.

A Libras foi a primeira língua destacada pelos alunos, “já que somos surdos”, conforme justificou Alberto (para relembrar características dos alunos – ver Quadro 1). Em contraponto, o mesmo aluno afirmou que “quando uma pessoa oraliza, não dá para entender, é confuso. Então, isso também é uma comunicação, mas uma comunicação que falta qualidade”. Durante a discussão coletiva, Isabel, João, Eduardo, André e Marcelo relataram suas experiências de oralização na primeira infância, período em que foram levados a sessões de fonoaudiologia com o objetivo de desenvolver a fala.

Posteriormente a esses relatos, emergiu a narrativa do aprendizado da Libras, que se inicia após essa fase voltada ao desenvolvimento da oralidade em Português.

Os alunos também mencionaram o emprego de expressões faciais e do olhar – especificamente, os movimentos dos olhos – como recursos importantes em suas práticas de linguagem. Marcelo afirmou *“nos comunicamos com as mãos e com as expressões faciais. Usamos muita expressão facial. Por exemplo na frase ‘Q-U-A-L SEU NOME?’, usamos o sinal NOME e expressão facial. Acabou. Só isso.”* Assentindo ao colega e levantando-se de sua cadeira para encenar o que dizia, André comentou que os surdos também usam *“as expressões para demonstrar sentimentos. Por exemplo, numa situação de passeio. Encontro um amigo e o cumprimento: ‘Oi, tudo bem? Vamos passear?’. Minha expressão demonstra alegria e ele aceita o meu convite”*. Quanto ao direcionamento do olhar, Gustavo explicou que são, no momento da comunicação, *“muito importantes para que haja compreensão”*.

À medida que mais locais e situações eram citados para exemplificar a comunicação de pessoas surdas, como a escola, lojas, shopping, cinema, restaurantes, parque de diversões, evento esportivo ou a rua, os alunos passaram a incluir apontamentos, escrita, bilhetes, objetos do ambiente e gestos como formas de comunicação no cotidiano. Marcelo afirmou que *“seja com surdos ou ouvintes, se precisamos ir a um lugar e perguntamos informações a alguém, na interação, por exemplo, utilizamos apontamentos para indicar direções. Então usamos sim apontamentos na comunicação.”* André complementou que, além dos apontamentos, *“utilizamos informações por escrito para mostrar os lugares aos quais queremos ir”*. Gustavo contou que seus amigos ouvintes, por ainda não conhecerem Libras o suficiente quando tinham por volta de oito anos de idade, o *“ajudavam usando gestos quando jogávamos futebol juntos”*. Já no ônibus, Gustavo explicou que *“mostrar um bilhete escrito é muito rápido, o motorista entende na hora e pronto!”*.

Ainda no que se refere aos apontamentos, objetos do ambiente e ao uso da escrita, os alunos mencionaram estratégias que utilizam

para facilitar a comunicação no dia a dia: *“seja no cinema, no shopping, qualquer lugar, eu uso apontamentos para indicar o que eu quero”* (João); *“Eu considero o letreiro e o cardápio em minhas mãos, então comparo as informações, aponto e consigo pedir o que quero”* (Gustavo); *“ou então eu mostro no celular, é muito fácil para comunicar”* (André). Quando o celular foi mencionado por André, Alberto pegou o próprio aparelho nas mãos e complementou explicando o uso de aplicativos de tradução *“para traduzir da Libras para o português oral e vice-versa. Também é uma forma de comunicação para os surdos”*. Gustavo concordou com o uso do celular para a comunicação, porque *“colocar as informações por escrito no celular, copiar as coisas pelo celular, para comunicação, fica muito mais fácil”*. Os alunos também destacaram o uso frequente do aplicativo *WhatsApp* para conversar com amigos, utilizando o Português escrito, figuras e *emojis*.

É relevante destacar, contudo, que o uso de bilhetes, apontamentos, objetos do ambiente e gestos como recursos comunicativos também emergiu, em determinados momentos, como uma estratégia frente a desafios de interação enfrentados pelos alunos. Essas dificuldades se manifestavam especialmente quando os interlocutores não compartilhavam a mesma modalidade linguística – ou seja, em situações em que os alunos surdos, sinalizadores, interagiam com ouvintes que utilizavam apenas a modalidade oral do Português. Nesses contextos, tornava-se necessário para os alunos surdos recorrer a esses recursos semióticos alternativos. Os relatos dessas situações estão alinhados às discussões de De Meulder *et al.* (2019), sobre *assimetrias sensoriais* que influenciam as dinâmicas de comunicação e interação, exigindo considerar que os interlocutores têm possibilidades distintas de acesso aos recursos linguísticos em diferentes modalidades.

Ambas as perspectivas sobre esses recursos semióticos ampliam o entendimento de comunicação expresso pelos alunos durante a discussão coletiva, evidenciando o papel das assimetrias sensoriais na maneira como eles percebem suas próprias práticas de linguagem e o uso (ou não) de determinados recursos

comunicativos de seus repertórios – ora como elementos úteis, ora como experiências comunicativas negativas. Assim, nesse sentido, temos enfatizado (Nogueira, 2022, 2023), tal como De Meulder *et al.* (2019), que o “potencial emancipatório do reconhecimento das habilidades translíngues das pessoas surdas deve [sempre] abranger os contextos históricos e contemporâneos que condicionam constantemente as escolhas individuais de língua(gem)” (De Meulder *et al.*, 2019, p. 892).

A cena cômica (ver Quadro 4 a seguir), performada por quatro dos alunos surdos, embora tenha ocorrido após a realização da atividade de retratos linguísticos, ajuda a aprofundar a compreensão da percepção dos alunos sobre a comunicação e as práticas de linguagem vivenciadas por pessoas surdas em seus cotidianos. Isso ocorre porque o enquadramento lúdico/jocoso da cena resulta da “criação de um tipo de cenário ou proposta inventada ou exagerada”, ou seja, de um “jogo jocoso na linguagem” e, ao mesmo tempo, da “manipulação ou alusão a uma forma de língua(gem)”, isto é, de um “jogo jocoso com a linguagem” (Haugh, 2017, p. 149).

Assim, quando os alunos surdos encenam, de forma expressiva e estilizada, a interação entre diferentes recursos linguísticos e semióticos necessários para a intercompreensão e a resolução de uma situação-problema (um jovem surdo que vai para uma entrevista de emprego e, sendo menor de idade, tenta enganar o seu entrevistador e o intérprete-policial, o que leva à participação de seu pai na entrevista), essa interação vem acompanhada de ludicidade/humor, tal como uma metamensagem (Haugh, 2017), que revela nuances de suas percepções sobre a comunicação de surdos.

Quadro 4: Registros de recursos linguísticos e semióticos visibilizados na cena cômica.

<p style="text-align: center;">1</p>  <p>A interação entre o entrevistador ouvinte e o jovem surdo inicia-se com a solicitação, por meio da oralidade, de um documento de identificação pessoal.</p>	<p style="text-align: center;">2</p>  <p>Ao perceber que o jovem é surdo, o entrevistador adapta a interação, utilizando o recurso de apontamento para um documento escrito.</p>	<p style="text-align: center;">3</p>  <p>A interação prossegue com o entrevistador escrevendo para se comunicar com o jovem. Para passar as informações necessárias, escreve de forma bastante detalhada e extensa.</p>	<p style="text-align: center;">4</p>  <p>A escrita do entrevistador ouvinte torna-se tão extensa que ele e o jovem surdo seguram um papel de grande dimensão para continuar a interação.</p>	<p style="text-align: center;">5</p>  <p>Percebendo que o jovem é menor de idade e encontra dificuldades para entender a entrevista, enquanto insiste em trabalhar, o entrevistador decide fazer um telefonema.</p>
<p style="text-align: center;">6</p>  <p>Para confirmar sua desconfiança sobre a idade do jovem, o entrevistador desenha com os dedos as letras "CPF", bem grandes, na palma da mão.</p>	<p style="text-align: center;">7</p>  <p>Como resultado do telefonema, um intérprete-policia entra em cena. Ele confirma que o jovem é menor de idade e explica a situação para ele em Libras.</p>	<p style="text-align: center;">8</p>  <p>Diante da insistência do jovem em obter a vaga, seu pai, também surdo, é chamado.</p>	<p style="text-align: center;">9</p>  <p>A interação com o pai prossegue na presença do intérprete-policia, utilizando o documento do jovem para comprovar que ele não poderia obter a vaga de emprego.</p>	<p style="text-align: center;">10</p>  <p>O intérprete-policia, cochichando ao ouvido do entrevistador, sugere uma maneira de resolver a questão e encerrar a entrevista.</p>

Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

O lúdico/humorístico, nesse jogo de linguagem colaborativo (Haugh, 2017), funciona como um metacomentário (no sentido explorado por Rymes, 2014, p.314-315), isto é, uma camada comunicativa adicional na qual os alunos surdos expressam “elementos com os quais se deparam e incorporam” ao longo de suas experiências vividas de língua(gem). Esses elementos vão além de categorizações simples como “uma língua” ou “uma cultura” para definir quem eles são em termos comunicativos.

É nesse metacomentário lúdico/jocoso da cena que o significado do tipo de experiência comunicativa teatralizada se torna ainda mais visível para os alunos surdos e para esta pesquisadora. O poder expressivo dos recursos visibilizados na performance teatral reside justamente na “capacidade de serem combinados e apreciados de formas novas e inesperadas” (Rymes, 2014, p. 315-316). Na cena cômica, isso se torna especialmente

evidente, pois parte da satisfação e do valor dessa interação decorre da habilidade de reconhecer, com humor, os detalhes e complexidades de repertórios comunicativos únicos. Durante e ao final da encenação, todos riram da performance, e parte dessa alegria estava em perceber as minúcias dos repertórios únicos performados nas situações de comunicação por pessoas surdas. Para Rymes (2014), “tornar essas experiências visíveis e preocupar-se com a variedade de experiências que compõem a existência comunicativa de um indivíduo é uma escolha ética” (Rymes, 2014, p.314-315), que fazemos como pesquisadores e professores.

Paralelamente, um jogo de linguagem jocoso, além de entreter, também pode desempenhar funções interacionais mais sérias, como ajudar na negociação de posicionamentos ou no tratamento sutil de questões delicadas (Haugh, 2017). Nesse caso, tomar o humor (metacomentário) como um complemento para compreender a percepção dos alunos surdos sobre sua comunicação e práticas de linguagem, inclui reconhecer as assimetrias linguísticas que estavam sendo encenadas (Quadro 4, imagens de 1 a 6).

Assim, a análise da cena teatralizada nos ajuda a compreender que, como pesquisadores ou professores, é nosso desafio (i) considerar a existência das assimetrias linguísticas e, ao mesmo tempo; (ii) desviar-se das restrições impostas por sistemas tradicionais de legitimação de línguas(gens); e (iii) voltar-se para o caráter criativo que os repertórios assumem em situações concretas de comunicação. Essa perspectiva não apaga os aspectos sociohistóricos e nem as diferentes possibilidades de acesso a determinados recursos e modalidades, mas abre espaço para a apreciação/visibilidade das reais possibilidades expressivas dos alunos surdos, revelando a riqueza que emerge da interação entre diferentes recursos e de suas experiências comunicativas vividas (Rymes, 2014, p. 315-316).

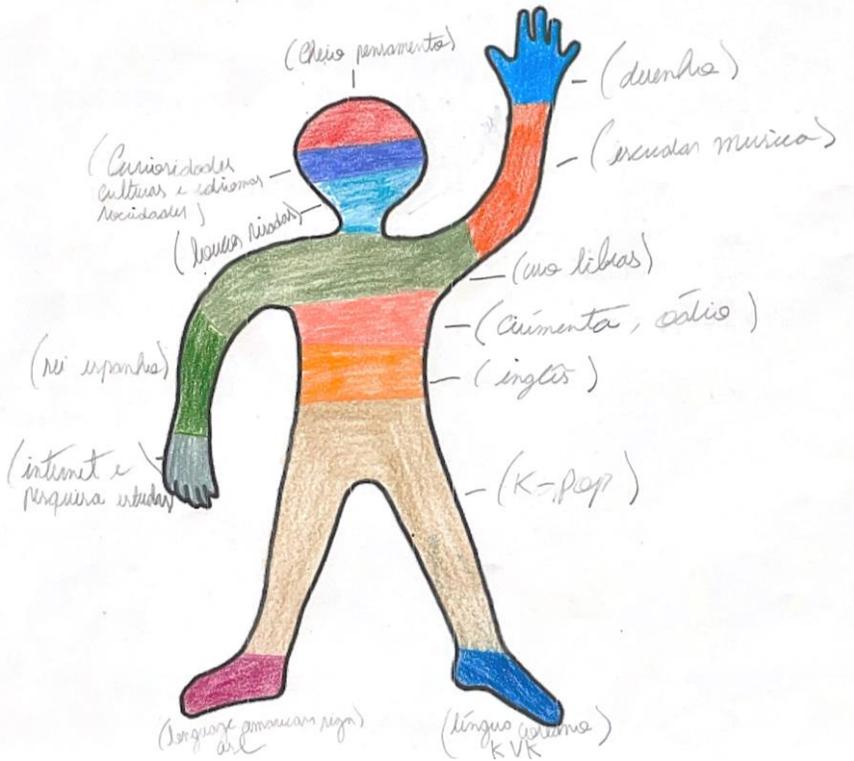
Percepção e narrativa de si e de seu repertório

A abordagem coletiva e de caráter mais consensual na descrição dos repertórios comunicativos e das práticas de linguagem dos alunos surdos deu lugar a uma representação significativamente mais individualizada quando produziram e apresentaram seus retratos linguísticos. Isso não implica que os recursos comunicativos discutidos em grupo não tenham sido também representados nos retratos, mas significa que as percepções de si – de suas imagens corporais (cf. Busch, 2021) – ganharam maior destaque por meio dos recursos que cada aluno escolheu incluir, refletindo as singularidades de cada um. Essa transição evidencia a diferença entre uma compreensão compartilhada da comunicação dos surdos e as expressões pessoais que emergem quando cada aluno explora suas próprias experiências e recursos em seus retratos.

Para exemplificar o que analiso, examino três retratos linguísticos produzidos por Isabel, Gustavo e João. Embora os três sejam jovens surdos sinalizadores e com experiências semelhantes em relação à idade em que aprenderam a língua de sinais (entre os 5 e 6 anos de idade), cada um representa seu repertório comunicativo de maneira única.

Isabel, assim como quando expressou sua dúvida sobre a produção do retrato linguístico (ver Quadro 3), coloriu sua silhueta (Figura 4, a seguir) com faixas de diferentes cores, sendo uma das alunas que mais destacou elementos linguísticos e semióticos variados em seu repertório comunicativo. Conforme manifestou, sentia que possuía *“muitos interesses, muitas coisas dentro dela”*.

Figura 4: Retrato linguístico produzido por Isabel.



Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

Em seu retrato (Figura 4), observam-se referências à Libras (ombros e parte superior do tronco, em verde), ao Espanhol (antebraço, em verde escuro), à Língua de Sinais Americana (pé, em rosa), à Língua Coreana (pé, em azul escuro) e ao Inglês (parte inferior do tronco, em laranja). Além disso, Isabel inclui outros elementos, como o uso da internet (mão, em cinza), expressões faciais como a risada (região da boca/parte inferior da cabeça, em azul claro), a música (antebraço, em vermelho alaranjado), a dança/K-pop (pernas, em bege) e o desenho (mão, em azul). No entanto, assim como Busch (2021) enfatiza, o retrato de Isabel não se limita ao inventário de seus recursos comunicativos; ele constitui uma janela para as representações afetivas que constrói de si e de seu repertório.

Ao narrar o seu retrato (Quadro 5), Isabel revela diferentes aspectos de sua experiência vivida de língua(gem) não apenas corporal, mas emocionalmente:

Quadro 5: Apresentação individual do retrato linguístico de Isabel.

1	Isabel: Aqui na figura, eu marquei na minha cabeça muitos pensamentos. Eu penso muito,
2	em muitas coisas mesmo! Imagino como é a vida de uma pessoa, penso em vários lugares...
3	muitas coisas mesmo. Já a pintura na região dos meus olhos marca a curiosidade, muita
4	curiosidade, sobre outras culturas, sobre países diferentes, línguas diferentes, coisas
5	diferentes... Eu tenho muita curiosidade! Também no meu rosto eu marquei a expressão,
6	porque eu sou muito louca! Eu dou muitas risadas! Por exemplo, minha mãe faz uma
7	expressão facial e eu logo dou risada. Ah, eu dou risada por qualquer coisa! Aqui, no braço
8	esquerdo, eu marquei que estou aprendendo o Espanhol, porque, na internet, vejo vídeos
9	com legenda em Espanhol e aí tento entender. Eu tento relacionar aquela palavra em
10	Espanhol com o Português. Eu tento comparar as duas línguas, sabe? Para entender o que
11	aquela palavra significa... então, assim... eu estou aprendendo. Nessa mão da figura eu
12	marquei o recurso da internet, porque eu pesquiso e estudo muito com a internet, seja para
13	línguas, para o acessar o YouTube, para filmes, várias coisas. No pé, marquei que estou
14	aprendendo um pouco de Língua de Sinais Americana, a ASL, e, no outro pé, também
15	marquei as línguas de um outro país: a Coreia do Sul. Marquei a língua coreana e lá também
16	tem uma língua de sinais que é diferente e que eu também estou aprendendo um pouco,
17	porque, assim, eu amo muito lá! Nossa! Amo muito mesmo! Outra coisa que eu amo muito
18	e marquei essa linguagem é a dança do K-pop. É também lá da Coreia, e eu amo muito! Então
19	eu fico copiando, copiando, copiando a dança e tentando aprender! Nossa, eu amo muito!
20	Aqui eu coloquei que eu sei também um pouco de Inglês. Eu também marquei o ciúme e o
21	ódio, porque minha personalidade é muito ciumenta! Nossa, é muito forte! Por exemplo,
22	numa situação qualquer, minha expressão facial pode parecer normal, mas, o sentimento
23	por dentro do corpo, nossa... é um ciúme muito forte [...] Outra coisa que eu marquei é que
24	eu uso Libras, a língua de sinais aqui do nosso país. E uma outra coisa que eu coloquei,
25	porque eu gosto muito, é a música! A mesma coisa do K-pop, na verdade, porque eu amo
26	muito! Por exemplo, BTS, você conhece? É um grupo de jovens lindos! Muito lindos! Nossa,
27	eu sou apaixonada por eles! Tem outros grupos desse tipo também, tem vários, e eu fico
28	tentando ver as músicas, ver se saíram vídeos novos... eu gosto muito também! Ah, e eu amo
29	desenho, eu mesma desenhar, então coloquei essa linguagem também.
30	Pesquisadora: Você gostaria de destacar algum elemento do seu retrato [apontando para o
31	retrato de Isabel sob a mesa] que seria mais importante para você?
32	Isabel: Mais importante... a curiosidade, a internet para pesquisa, o K-pop, o Inglês, a
33	música e as línguas coreanas. Só. É isso!

Fonte: Registros gerados, transcritos e organizados pela autora.

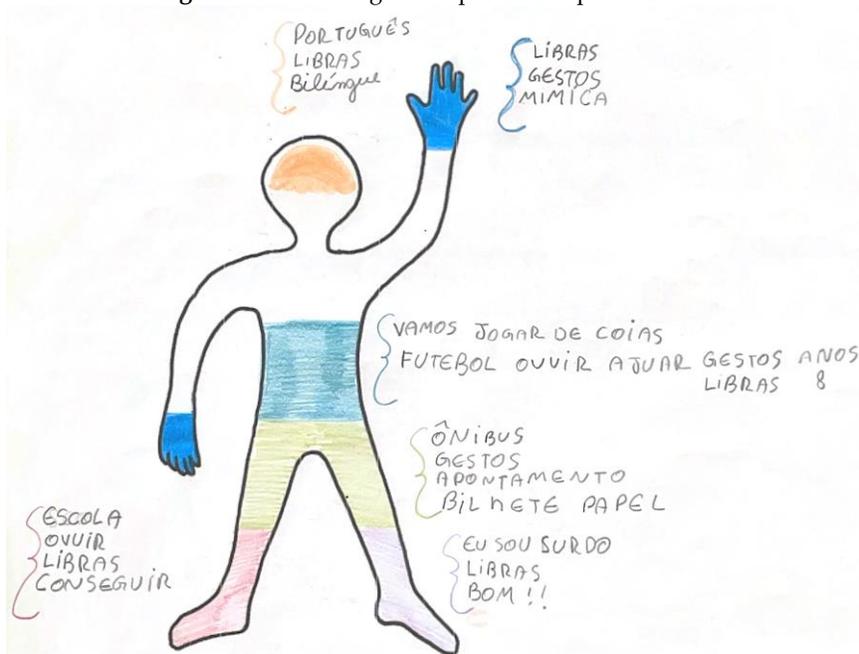
A silhueta de Isabel atua como uma interface entre seu mundo interno e o mundo externo (Busch, 2021, p.201), por meio da qual ela performa seu “eu” sociossemiótico. Seu retrato linguístico, assim como sua explicação, revela os recursos que têm e aqueles que busca expandir, como o Espanhol, Inglês, Coreano, Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Coreana, por meio do estudo e pesquisa na internet.

Como os repertórios também “englobam conhecimentos sobre como os corpos performam e podem ser lidos em interações sociais” (Busch, 2021, p.193), Isabel destaca os recursos que utiliza, como uma expressão facial neutra, para que seu corpo não revele seu mundo interno: *“numa situação qualquer, minha expressão facial pode parecer normal, mas, o sentimento por dentro do corpo, nossa... é um ciúme muito forte”* (Linhas 20-23/Quadro 5). Além disso, Busch (2021) aponta que *“realizar a comunicação depende não apenas de possuir recursos e competências que podem ser acionados conforme a situação, mas também, e significativamente, das autoconcepções de ser e estar no mundo”* (Busch, 2021, p. 200). Assim, na sua reflexão metapragmática sobre suas práticas e recursos comunicativos, Isabel toma posições avaliativas (Linhas 5-7/Quadro 5) e fortemente afetivas (Linhas 14-19 e 24-29/Quadro 5), em relação aos recursos – sobretudo, os ligados ao K-pop e às línguas coreanas – que inclui em seu retrato.

O retrato linguístico de Isabel a revela, portanto, como uma aluna surda cujo repertório multilíngue e multimodal transcende Libras e o Português escrito, incluindo outras línguas e expressões culturais que refletem suas preferências e interesses, como o Espanhol, Inglês, Coreano, Língua de Sinais Americana e Língua de Sinais Coreana, além da linguagem artística do K-pop. A riqueza de seu retrato linguístico evidencia como ela articula identificações e pertencimentos múltiplos, por meio de recursos variados que se alinham tanto a suas experiências pessoais quanto a suas aspirações. Esse repertório diversificado demonstra não apenas sua disposição para expandir competências comunicativas, mas também seu interesse em incorporar elementos culturais globais em seu cotidiano. Nesse contexto, a metáfora das pernas e dos pés como agentes de exploração ou como símbolos do rompimento de fronteiras parece especialmente apropriada para entender o papel dos recursos que Isabel associa a essas partes de sua silhueta, como o K-pop, a língua de sinais americana e as línguas coreanas (rever Figura 4).

Nos retratos de Gustavo (Figura 5) e João (Figura 6), a variedade de línguas registradas não é tão extensa quanto a de Isabel. No entanto, ambos apresentam aspectos importantes para compreensão da diversidade sociolinguística que pode coexistir em uma mesma sala de aula.

Figura 5: Retrato linguístico produzido por Gustavo.



Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

No retrato de Gustavo (Figura 5), observa-se a presença de recursos como o Português, Libras, gestos, mímica, apontamentos, objetos do ambiente (bilhete, papel). Gustavo também menciona pessoas (ouvintes), lugares (escola, ônibus) e atividades (futebol, brincar).

Quadro 6: Apresentação individual do retrato linguístico de Gustavo.

34	Gustavo: Aqui na cabeça, no raciocínio, eu coloquei o Português e a Libras, o bilinguismo,
35	porque eu aprendi a Libras e aprendi o Português também, então o bilinguismo resume isso.
36	Só. Depois, eu pintei essa outra parte em azul, as mãos, para representar a Libras, os gestos,
37	a mímica, esse conjunto de modalidades. Aí, nessa outra parte, eu coloquei a frase “Vamos
38	jogar alguma coisa, futebol?”, para representar um momento em que os ouvintes me
39	ajudavam com recursos gestuais e um pouco de Libras. Isso com oito anos de idade. Já aqui
40	eu marquei a situação do ônibus em que eu uso gestos, apontamentos, porque a
41	comunicação é difícil, então eu mostro bilhete, o papel, pela dificuldade de comunicação.
42	O motorista do ônibus vê e faz apontamentos, porque ele é ouvinte. Aí eu mostro um papel,
43	ele aponta para algo e aí eu já sei. Em relação aos pés, eu marquei os ouvintes e, novamente,
44	a Libras, porque junto com os meus amigos ouvintes, na interação, eu consegui que eles
45	aprendessem a se comunicar comigo e isso me deixou muito feliz, então, por isso, eu
46	marquei aqui também ‘Eu sou surdo’ e ‘Libras é muito bom’.
47	Pesquisadora: Você gostaria de destacar algum elemento do seu retrato que seria mais
48	importante para você?
49	Gustavo: Uhm... eu escolho o bilíngue.

Fonte: Registros gerados, transcritos e organizados pela autora.

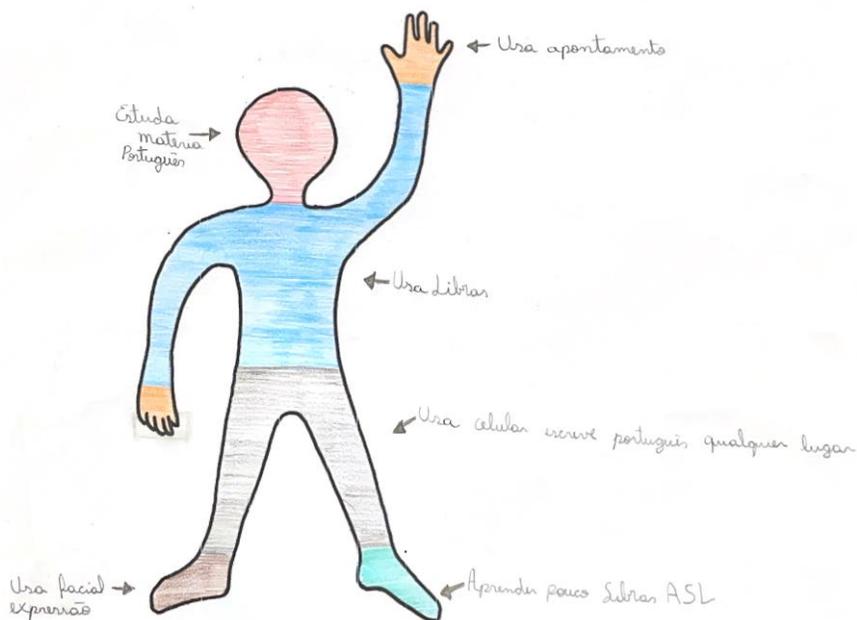
Ao analisar o retrato linguístico de Gustavo e sua apresentação, é possível notar que ele hierarquiza os recursos. Começa destacando o raciocínio bilíngue e as várias modalidades representadas nas mãos (Linhas 34-37/Quadro 6). Em seguida, ainda de cima para baixo, Gustavo organiza sua trajetória linguística e semiótica, mencionando o uso de gestos na infância com os amigos de futebol (Linhas 37-39/Quadro 6) e, posteriormente, o uso de gestos, apontamentos e objetos para comunicação no ônibus (Linhas 39-43/Quadro 6), associando esses registros à dificuldade de comunicação vivenciada (Linhas 40-41/Quadro 6, “*porque a comunicação é difícil*”). Nos pés, ele simboliza a superação dessa dificuldade ao marcar novamente os ouvintes, expressando sua felicidade em se comunicar com amigos ouvintes em Libras e reforçando sua identificação como surdo e com a língua de sinais (Linha 46/Quadro 6 – “*eu sou surdo e libras é muito bom*”).

Embora Gustavo não utilize metáforas explícitas para as partes do corpo que pinta, percebe-se, conforme já apontando por Busch (2021, p. 202), que ele parece escolher as partes mais superiores da figura para ilustrar os recursos que mais valoriza (Linhas 34-37 e 47-49/Quadro 6). A cabeça, associada tradicionalmente à razão, é onde Gustavo representa seu raciocínio bilíngue em Libras e Português (Linhas 34-35/Quadro 6). As mãos, comumente vistas

como símbolo de atividade social, integram o “conjunto de modalidades” (Linhas 36-37/Quadro 6), que ele mais destaca no retrato, como Libras e gestos/mímicas, recursos provavelmente frequentes em seu cotidiano. Na parte inferior da figura, nos pés – que podem simbolizar a liberdade ou desvinculação de espaços limitantes –, Gustavo incorpora, junto de expressões de afeto/conforto (Linhas 45-46/Quadro 6 – “*muito feliz*”; “*muito bom*”), a língua e a identificação que lhe possibilitam esse deslocamento.

João (Figura 6, a seguir), assim como Gustavo, identifica em seu repertório comunicativo a Libras, o Português, apontamentos e objetos do ambiente (como o celular). Além disso, destaca o uso de expressões faciais e seu aprendizado de Língua de Sinais Americana. No entanto, enquanto o repertório de Gustavo remete tanto ao seu passado quanto ao seu presente, o retrato linguístico de João parece focar em seu momento atual, incorporando também suas aspirações futuras.

Figura 6: Retrato linguístico produzido por João.



Fonte: Registros gerados e organizados pela autora.

Quadro 7: Apresentação individual do retrato linguístico de João.

50	João: Na cabeça, eu coloquei o estudo do Português, porque eu faço várias coisas com essa
51	língua, aprendo várias palavras, converso e interajo com as pessoas com essa língua.
52	Depois, nas mãos, eu marquei o uso de apontamentos, porque em qualquer lugar, como no
53	cinema, por exemplo, eu mostro algo, eu aponto e para dizer ‘Eu escolho isso’, eu mostro as
54	coisas. Numa lanchonete também, eu vou fazendo apontamentos e mostrando o que eu
55	quero. No tronco, em azul, eu marquei a Libras, nessa área bem grande, porque eu uso muito
56	para conversar com amigos surdos. Uso para me comunicar. Em preto eu indiquei o uso do
57	celular para escrever em Português, em qualquer lugar, com amigos, no shopping, enfim, em
58	qualquer lugar. Eu pego o celular, escrevo algo, mostro para um amigo, é super comum! Eu
59	também marquei aqui no pé que estou aprendendo um pouco de ASL, eu vejo no YouTube e
60	eu gosto! E, por fim, eu marquei o uso de expressão facial.
61	Pesquisadora: Para você, teria algum elemento do seu retrato que seria mais importante?
62	João: O Português, para conversar, escrever, para ter interação e também a ASL, porque
63	pode ser que eu encontre um surdo e eu gostaria de poder conversar com ele.

Fonte: Registros gerados, transcritos e organizados pela autora.

Da cabeça da silhueta até o pé esquerdo da figura (pintado em marrom), João apresenta seus recursos linguísticos e semióticos, bem como suas práticas de linguagem, assumindo uma *perspectiva da língua(gem) como um objeto* (cf. Busch, 2021, p. 202), útil para comunicação e interação com outras pessoas (Linhas 50-58/Quadro 7). Suas expressões (Quadro 7) reforçam essa interpretação: “*eu faço várias coisas com essa língua*”; a utilidade dos apontamentos “*em qualquer lugar [...] eu mostro as coisas*”, como no cinema ou em uma lanchonete; “*Libras eu uso muito para conversar com amigos [...] uso para me comunicar*”; e o uso do celular para escrever “[...] *em qualquer lugar [...] super comum!*”. No retrato, João também parece demonstrar sua posição em relação às ideologias de linguagem, transitando entre dar lugar de destaque à Libras, em azul no tronco e nos braços da silhueta (Linha 55/Quadro 7 – “*eu marquei a Libras, nessa área bem grande*”), enquanto valoriza o Português, que aparece em toda a cabeça e nas pernas (através do “*uso do celular para escrever em Português*”). O Português, inclusive, é o recurso que ele escolhe destacar dentre os demais representados em sua silhueta, pois é a língua que lhe permite “*conversar, escrever, ter interação*”.

Ao analisar a silhueta de João da esquerda para a direita e de cima para baixo, nota-se que, na última parte – no pé direito, pintado em verde –, é onde ele registra seu afeto e aspiração pelo aprendizado da Língua de Sinais Americana (Linhas 59-60/Quadro

7, “estou aprendendo um pouco de ASL, eu vejo no YouTube e eu gosto!”). Durante a apresentação do retrato, esse foi o único momento em que João sorriu. O aprendizado de ASL é associado à possibilidade de um encontro futuro com um surdo de outro país, com quem ele gostaria de poder se comunicar (Linha 63/Quadro 7, “pode ser que eu encontre um surdo e eu gostaria de poder conversar com ele”). Nesse caso, João escolhe registrar uma *dimensão mais subjetiva/emocional da língua(gem)* (Busch, 2021, p. 202).

Em resumo, ao construírem a narrativa de si mesmos a partir dos retratos linguísticos, visualizo alunos surdos cujos repertórios bi/multilíngues encontram-se constituídos por uma variedade de línguas e recursos semióticos em diferentes modalidades. Esses alunos alternam entre representar os recursos de seus repertórios (a) como objetos úteis ou convenientes para determinadas situações comunicativas e, (b) como elementos vinculados às suas experiências corporais e emocionais com cada recurso. Esse segundo aspecto amplia a percepção que os alunos têm de seus repertórios, especialmente em comparação ao momento da sessão coletiva e à cena cômica, pois permite que, em suas silhuetas, incluam outras línguas/recursos, sentimentos e aspirações que não foram abordados nos outros momentos.

Como defende Busch (2021), nos retratos linguísticos “os repertórios se desdobram em interações situadas concretas nas quais os participantes não se envolvem como ‘páginas em branco’, mas como seres humanos de carne e osso”, o que “inclui uma postura avaliativa em relação a esses recursos” (Busch, 2021, p. 203). Nos retratos linguísticos de Isabel, Gustavo e João, estão representadas vivências e sentimentos associados a vários desses recursos, bem como seus desejos e projeções para o futuro vinculados a determinados elementos comunicativos. Assim, seus retratos linguísticos refletem tanto a imagem corporal que possuem de si mesmos no momento da atividade quanto a forma como a projetam para o futuro.

Considerações finais: retratos linguísticos e as janelas que se abrem

– *Se eu fosse casa escolhia ser janela. Porque a janela é da casa o que não é, o vazio onde ela sonha ser mundo*
(Mia Couto).

Neste capítulo, busquei explorar e refletir sobre os retratos linguísticos produzidos por alunos surdos durante um Curso de Extensão Universitária de Português como L2. Por se tratar de uma atividade investigativa fortemente situada, ampliei a análise para incluir o momento anterior (sessão de discussão coletiva) e posterior (cena cômica) à produção dos retratos linguísticos. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla de como os retratos refletem as percepções dos alunos surdos sobre seus repertórios comunicativos. Com base no que foi explorado, destaco, nestas considerações, as implicações que atividades desse tipo trazem para a formação de professores para atuarem em contextos sociolinguisticamente diversos.

Nos dados analisados neste capítulo, observam-se as interações entre diferentes recursos comunicativos que aparecem nas percepções dos jovens surdos sobre seus repertórios, tanto de forma mais coletiva (percepções levantadas na sessão de discussão e na cena teatral jocosa) quanto de forma mais individualizada (nos retratos linguísticos). Na sessão de discussão coletiva, os repertórios apresentados pelos alunos surdos pareceram mais consensuais, envolvendo a Libras, o Português (oral ou escrito), apontamentos, olhares, expressões faciais e objetos do ambiente. De modo semelhante, na cena teatral jocosa, os alunos transmitiram “significados sérios, enquanto pareciam apenas estar brincando” (Haugh, 2017, p. 164). Nesse momento, o humor e o aspecto lúdico serviram para enfatizar essa diversidade da língua(gem) no contexto da comunicação de surdos, visibilizando as possibilidades plurais e translíngues de interação entre diferentes recursos, sem deixar de, ao mesmo tempo, chamar a atenção para as situações comunicativas

desafiadoras que esses alunos enfrentam em seu cotidiano – isto é, para a *precariedade translíngua* (cf. Dovchin, 2024, p.6).

Já os retratos linguísticos funcionaram como janelas (Busch, 2021) para dar mais nuance à diversidade linguística e às trajetórias individuais de linguagem de cada aluno surdo, ao revelarem também as imagens que constroem de si mesmos. A multiplicidade de recursos comunicativos, experiências, afetos e aspirações projetadas para o futuro se tornaram aparentes nos retratos de maneira bastante subjetiva, como ilustrado nos exemplos de Isabel, João e Gustavo. A metáfora da janela se torna particularmente emblemática para o papel dos retratos linguísticos para a formação do futuro professor, uma vez que, para o licenciando em formação, as percepções sobre a comunicação e os repertórios diversificados e complexos, visibilizadas pelos retratos linguísticos, podem oferecer uma nova perspectiva para compreender o aluno surdo em sua integralidade, como um ser “de carne e osso” (Kramsch, 2009; Busch, 2021), que deverá ser recebido e acolhido em sua futura sala de aula.

Assim como a janela representa o ponto de abertura da casa para o mundo – na metáfora de Mia Couto, é “o vazio da casa que sonha ser mundo” –, os retratos linguísticos podem funcionar, para os professores, como janelas para as experiências de linguagem de alunos surdos: eles oferecem oportunidades para que esses professores: (i) enxerguem e compreendam a complexidade dos repertórios sociossemióticos dos alunos; (ii) vislumbrem uma realidade comunicativa que transcende sistemas linguísticos fixos e isolados e, por fim; (iii) se afastem de categorizações que tratam os repertórios dos alunos surdos como falta, inadequações ou patologias.

Assim como qualquer outro indivíduo, um aluno surdo emprega todos os recursos linguísticos e semióticos à sua disposição para produzir sentidos e atingir objetivos comunicativos da melhor forma possível (Canagarajah, 2018; Dovchin, 2024). Dessa maneira, esse aluno pode lançar mão de uma gama ampla de recursos disponíveis “com base no acesso e na exposição à tecnologia, à mídia digital, à cultura popular, à educação, à cultura, às ideologias [...] e assim por diante para criar

significados na comunicação” (Dovchin, 2024, p.2). Nesse processo, sua trajetória sóciohistórica e linguística diversa, possibilita diferentes interações – dinâmicas e criativas – de recursos que compõem seu repertório. Os retratos linguísticos permitem, portanto, aos futuros professores compreenderem que os repertórios dos alunos surdos precisam ser valorizados em sua diversidade e potencialidade, mesmo que seja da *precariedade translíngue* que emerge o criativo da interação entre recursos linguísticos e semióticos (cf. Dovchin, 2024).

Como os retratos linguísticos não são apenas imagens estáticas, dado que os alunos surdos projetam neles desejos, identificações e aspirações, alargam-se as compreensões sobre quem esses alunos são e sobre como se sentem, se veem e se projetam no mundo (Busch, 2021). Para o professor em formação, essa visão é uma oportunidade significativa de enxergar o aluno surdo não apenas como um “aprendente de/por meio de sistemas linguísticos”, mas como um sujeito que sonha, cria e (re)significa sua própria língua(gem).

Os retratos linguísticos de alunos surdos ajudam ainda na compreensão das imagens que esses alunos constroem de si mesmos. Isso porque, ao narrar seus retratos, os alunos surdos “ilustram o impacto da experiência corporal e emocional, da autopercepção e da percepção dos outros, bem como dos desejos e projeções para o futuro” (Busch, 2021, p. 203), em sua comunicação e em como se percebem nas situações de comunicação. Torna-se evidente que, ao se engajarem na produção de sentidos em uma prática comunicativa “situada no tempo e no espaço”, os alunos surdos trazem consigo a história de suas trajetórias de vida, e sua imagem corporal “é responsável por determinar se os recursos comunicativos estão disponíveis e acessíveis em um determinado momento e se podem ser utilizados como parte do repertório espacial” (Busch, 2021, p. 203). Cabe assim, ao professor, compreender que a comunicação e a interação com um aluno surdo ocorrem com/a partir do próprio aluno e não simplesmente a partir “códigos ou sistemas linguísticos isolados” (Dovchin, 2024, p. 2).

Desse modo, como professores, ao interagir com alunos surdos, precisamos assumir uma parcela de responsabilidade pelas imagens que eles constroem de si mesmos, pois é também em nossas interações que eles percebem a si próprios e aos outros. As imagens de si, como as expressas nos retratos linguísticos de Gustavo, Isabel e João, apontam para a necessidade de uma formação docente e uma educação que reconheçam e respeitem (Anker; Afdal, 2017, p. 57) a pluralidade sociolinguística, garantindo que os repertórios diversos dos alunos surdos não sejam relegados ao lugar da anormalidade ou da patologia, porque não correspondem às expectativas linguística prévias ou porque lhes são atribuídos menor valor (Blommaert, 2020). Esse respeito à diversidade, de acordo com Anker e Afdal (2017), deve ir além do discurso verbal, corporificando-se em formas de comportamento, prosódia, olhar, postura e movimentos corporais, por meio de processos bi/multilíngues e multimodais de acolhimento da diversidade sociolinguística na sala de aula.

Referências

ANKER, T.; AFDAL, G. Relocating respect and tolerance: a practice approach in empirical philosophy. **Journal of Moral Education**, v. 47, n. 1, p. 48-62, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1360847>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BLOMMAERT, J. Jan Blommaert on linguistic diversity and inequality. **Vídeo apresentado por Jan Blommaert**. [25 jul. 2020], 2020. 1 vídeo (6 min 10 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aVrD5JUcWDw>. Acesso em: 12 set. 2024.

BUSCH, B. The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources. **International Journal of Multilingualism**, v.18, n.2, p.190-205, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898618> Acesso em: 28 out. 2024.

BUSCH, B. The language portrait in multilingualism research: theoretical and methodological considerations. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, 2018. Disponível em: <https://wpull.org/product/wp236-the-language-portrait-in-multilingualism-research-theoretical-and-methodological-considerations/>. Acesso em: 07 out. 2024.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, v.33, n.5, p.503–523. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056> Acesso em: 28 out. 2024.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v.39, n.1, p.31-54, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041> Acesso em: 20 out. 2024.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, 15/Especial, p.385-417, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015> Acesso em: 10 out. 2024.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, R. S. M. (org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COETZEE-VAN ROOY, S.; PETERS, A. A portrait-corpus study of language attitudes towards Afrikaans and English. **Language Matters**, v. 52, n. 2, p. 3–28, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10228195.2021.1942167>. Acesso em: 27 out. 2024.

COFFEY, S. Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. **The Modern Language Journal**, v.99, n.3, p.500-514, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/modl.12235> Acesso em: 20 out. 2024.

DE MEULDER, M.; KUSTERS, A.; MORIARTY, E.; MURRAY, J. J. Describe, don't prescribe: the practice and politics of

translanguaging in the context of deaf signers. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 40, n. 10, p. 892–906, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181> Acesso em: 15 ago. 2024.

DOVCHIN, S. Beyond translanguaging playfulness: translanguaging precarity. **Language in Society**, p. 1-28, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0047404524000708> Acesso em: 28 out. 2024.

DRESSLER, R. *In the classroom: exploring linguistic identity in young multilingual learners*. **TESL Canada Journal**, v.32, n.1, p.42-52, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i1.1198> Acesso em: 12 set. 2024.

DUGGAN, N.; HOLMSTRÖM, I.; SCHÖNSTRÖM, K. Translanguaging practices in adult education for deaf migrants. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 1, e202359764, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359764>. Acesso em: 20 out. 2024.

HAUGH, M. Jocular language play, social action and (dis)affiliation in conversational interaction. *In*: BELL, N. (Ed.) **Multiple perspectives on language play**. De Gruyter Mouton, 2017.

HOLMSTRÖM, I.; SCHÖNSTRÖM, K. Deaf lectures' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. **Applied Linguistics Review**, v.9, n.1, p.89-111, 2018.

KALAJA, P.; PITKANEN-HUHTA, A. ALR special issue: visual methods in Applied Language Studies. **Applied Linguistics Review**, v.9, n.2-3, p.157-176, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005/>. Acesso em: 28 out. 2024.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRUMM, H.J.; JENKINS, E.M. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Eviva, 2021.

KUSTERS, A. Gesture-based customer interactions: deaf and hearing Mumbaikars' multimodal and metrolingual practices. **International Journal of Multilingualism**, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1315811>. Acesso em: 20 ago. 2017.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M. Language portraits: investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. **FQS**, v.20, n.3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239> Acesso em: 10 out. 2024.

KUSTERS, A.; SPOTTI, M.; SWANWICK, R.; TAPIO, E. Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. **International Journal of Multilingualism**, v.14, n.3, p.219–232. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651/>. Acesso em: 10 out. 2024.

LAU, S.M.C. Language, identity, and emotionality: exploring the potential of LP in preparing teachers for diverse learners. **The New Educator**, v.12, n.2, p.147-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1062583> /. Acesso em: 27 set. 2024.

MAY, S. (Ed.) **The multilingual turn**: implications for SLA, TESOL and bilingual education. New York & London: Routledge, 2014.

NOGUEIRA, A. Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. In: CABELLO, J.; LINS, H.A.M. (org.) **Mídias, infâncias e diferenças**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017, p. 17-28.

NOGUEIRA, A. S. “O surdo não ouve, mas tem olho vivo.” – A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.957926/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 3, p. 673–694, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180301-DO0118/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 291–310, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.337/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NOGUEIRA, A.S. “É para escrever o português ou a libras?": nuances da translíngua na educação linguística de surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 1, e202359805, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359805/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

NOGUEIRA, A.S. O (in)esperado na descrição e compreensão da complexidade sociolinguística de práticas translíngues de alunos surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, e202259471, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202259471/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Intercâmbio**, v. 28, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19639/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PRASAD, G. Portraits of plurilingualism in a French International school in Toronto: exploring the role of visual methods to access students’ representations of their linguistically diverse identities. **The Canadian Journal of Applied Linguistics**, v.17, v.1, p.51–77, 2014.

RYMES, B. Marking communicative repertoire through metacommentary. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.) **Heteroglossia as practice and pedagogy**. Springer, 2014.

RYMES, B. **Communicating beyond language. Everyday encounters with diversity.** Routledge, 2014.

SOARES, C. T.; DUARTE, J.; GÜNTHER-VAN, D. M. M. “Red is the colour of the heart”: making young children’s multilingualism visible through language portraits. **Language and Education**, v. 35, n. 1, p. 22–41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911/>. Acesso em: 20 out. 2024.

STAVRAKAKI, A.; MANOLI, P. Exploring migrant students’ attitudes towards their multilingual identities through language portraits. **Societies**, v. 13, n. 7, p. 153, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc13070153>. Acesso em: 20 out. 2024.

SWANWICK, R. **Languages and languaging in deaf education: a framework for pedagogy.** Oxford University Press, 2017.

SWANWICK, R. Translanguaging as scaffolding for learning in bilingual bimodal classrooms. **Anais do 22th International Congress of the education of the deaf – “Educating diverse learners: many ways, one goal”** Atenas, Grécia, 2016.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. **International Journal of Multilingualism**, v.14, n.3, p.233-249, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808/>. Acesso em: 23 out. 2018.

Capítulo 6

Textualidade diferida na educação de surdos: conceitos e práticas pedagógicas

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Leonardo Peluso

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos de *textualidade diferida* e *letramento multimodal operante* como fundamentos para as práticas pedagógicas em língua brasileira de sinais (Libras), nos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta defende o uso da Libras como língua de ensino e instrução, com o intuito de apoiar os docentes no uso de instrumentos de avaliação que poderão colaborar em suas práticas de ensino, visando promover a compreensão e a produção sinalizada dos alunos surdos em um contexto de educação plurilíngue.

Inicialmente, o capítulo aborda reflexões teóricas e práticas sobre o conceito de *letramento multimodal*, considerando a Libras como constitutiva do sujeito surdo e das práticas educativas, como o meio material central nesse processo. Utilizando vídeos como recurso pedagógico, busca-se facilitar a apropriação da *textualidade diferida* por crianças surdas, fundamentando essa abordagem em estudos acadêmicos e na análise de documentos e currículos oficiais. O uso de vídeos permite que os alunos acessem o conteúdo por meio de uma língua de modalidade gestuovisual, essencial para seu desenvolvimento educacional.

Na sequência, o texto aponta a importância de incentivar os docentes a analisar criticamente materiais didáticos e paradidáticos, além das metodologias de ensino, estratégias e recursos de aprendizagem voltados para o público surdo. As práticas avaliativas ganham destaque, pois desempenham um

papel fundamental na análise da compreensão e produção discursivo-textual em Libras, permitindo que os professores avaliem de forma mais direta o desenvolvimento linguístico-educacional dos alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, apresentamos alguns processos avaliativos que podem ser usados nas práticas pedagógicas com surdos, sempre considerando as suas experiências, vivências e saberes, bem como apoiados das experiências e saberes de seus professores, sobretudo aqueles que já atuam na área.

Espera-se que os leitores reflitam sobre estas e outras estratégias pedagógicas diferenciadas com foco nas singularidades surdas, apoiados por materiais que auxiliem no desenvolvimento de práticas educativas e avaliativas que sejam mais favoráveis para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, busca-se incentivar a produção de planos de ensino e aulas que integrem estratégias pedagógico-visuais, com a Libras como língua de instrução, central no processo de ensino-aprendizagem.

Ao final, e para encerrar a apresentação deste texto, destaca-se também a relevância do *letramento multimodal* na educação de surdos, compreendido como parte do desenvolvimento de uma *cultura pluriletrada*. Essa cultura é construída a partir de uma *textualidade diferida*, que inclui vídeos em Libras, textos em português e textos em Libras por meio do *SignWriting*. Essa abordagem, a nosso ver, permite que as crianças surdas se apropriem dos conhecimentos escolares de maneira mais significativa, a partir de sua língua matriz, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais nessa fase da escolarização.

Textualidade diferida e a importância do letramento multimodal por meio de videograções em Libras: compreensão e produção textual

Nesta parte do texto, apresenta-se o conceito de *letramento multimodal* no contexto dos estudos surdos, adotando a perspectiva social da surdez, que propõe uma “pedagogia surda”. Essa

pedagogia valoriza as especificidades visuais das pessoas surdas e o uso que atualmente fazem dos vídeos em Libras como forma de desenvolvimento de sua textualidade diferida, com ênfase no uso das línguas de sinais nas práticas educativas. Mantém-se a ideia central do uso dos vídeos em Libras como meio de expressão e aprendizagem, especialmente no contexto da educação de surdos, em que as línguas de sinais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e discursivas.

O uso do conceito de letramento multimodal retoma e discute o conceito de letramento visual, que tem ampla circulação na educação e, particularmente, na educação de surdos. Nesse sentido, os conceitos de letramento multimodal e visual são relevantes na educação de surdos por envolverem diferentes modos de comunicação e expressão, como a língua de sinais e outras formas visuais de linguagem. Prefere-se o uso do termo *multimodal* a *visual*, pois compreende-se que a visualidade, ou mesmo o uso de materialidades visuais, é inerente às práticas de letramento. No entanto, o conceito de multimodal abrange não apenas a visualidade, mas também a integração de diversos modos de comunicação, como imagens, representações gráficas, produções videogravadas, além de outros recursos verbais e não verbais que constituem as variadas formas de linguagem. Essa abordagem amplia o entendimento do letramento para incluir múltiplas formas de expressão e interação, especialmente relevantes na educação de surdos.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p. 13).

Assim, a abordagem fundamentada no conceito de *letramento visual*, conforme Campello (2007) e Martins (2010), está alinhada aos marcadores culturais surdos (Lopes, 2007) e às características de constituição dos *sujeitos/ethos surdos* (Pagni; Martins, 2019), baseadas na modalidade espaço-gesto-visual das línguas de sinais. No entanto, os termos *letramento* ou *alfabetização visual* apresentam um problema em si, dado que todo letramento ou alfabetização é necessariamente visual (exceto a escrita em Braille). Como aponta Olson (1991), a escrita supõe a transição do ouvido para o olho, de modo que falar em letramento visual implica, por si só, uma redundância. Em contrapartida, o termo *letramento multimodal*, utilizando o conceito de discurso multimodal que aparece em Canale (2023), abrange um processo pelo qual os estudantes adquirem a capacidade de compreender/ler nos diferentes suportes em que pode aparecer um texto/discurso¹ (vídeos em Libras, escrita em Libras por meio do SignWriting, escrita em português) ou de decodificar os múltiplos componentes semióticos que integram uma textualidade/discurso.

O discurso escrito, por sua vez, implica a capacidade de decodificar de forma articulada a escrita, a tipografia, os signos não verbais (por exemplo, *emoticons*), os vídeos integrados por meio de *QR codes* ou links, os hiperlinks, o uso do espaço, as cores, a materialidade na qual o discurso se assenta (rocha, papel, suporte digital), para mencionar os mais destacados. Já o discurso videogravado implica a capacidade de decodificar o discurso verbal

¹ Embora, por vezes, apareça a palavra “texto”, ela está sendo utilizada dentro de uma dupla relação, considerando tanto a perspectiva bakhtiniana quanto a foucaultiana. Para Bakhtin, o texto é sempre uma manifestação dialógica, parte de uma rede de interações e influências sociais e históricas. Ele vê o discurso como algo vivo, dinâmico e constitutivo, em constante diálogo com outros discursos e vozes, refletindo a relação social e interativa da linguagem. Já para Michel Foucault, o discurso como um conjunto de práticas sociais que não apenas refletem, mas produzem realidades, moldando as subjetividades e a maneira como os sujeitos se posicionam e são posicionados no mundo. Foucault considera o discurso como um mecanismo de poder que regula e organiza o conhecimento, instituindo formas de ser e estar no mundo.

gravado, as imagens, a relação figura-fundo e todos os componentes semióticos que estão interagindo nessa produção discursiva. Com isso, afirma-se que o *letramento multimodal* é essencial para a educação de surdos, já que eles interagem com uma variedade de suportes e linguagens, especialmente em uma educação plurilíngue que envolve Libras, português e outras línguas.

Dessa forma, utiliza-se o conceito de *letramento multimodal* para destacar a importância da *textualidade diferida*, construída a partir de vídeos, como uma prática de letramento digital aplicada, nesta reflexão, a textos em Libras. Esse enfoque busca promover a apropriação da leitura sinalizada pelos alunos surdos e incentivar a produção de discursos em Libras, práticas que devem ser especialmente estimuladas nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste trabalho, não se levarão em conta as outras formas de *letramento multimodal*: aquele que se concentra na escrita em português e aquele que se concentra na escrita da Libras por meio do SignWriting. O interesse é focar no letramento, a partir dos vídeos em Libras.

Para introduzir essa temática, apresenta-se o conceito de *textualidade diferida* (Peluso, 2007, 2019, 2020, 2022), que desvincula o processo de letramento da escrita e propõe que os vídeos em Libras funcionem de maneira semelhante aos textos escritos em português na construção da cultura letrada.

Segundo Peluso (2007, 2019, 2020, 2022), a produção em videogravação, quando realizada com a intenção de atingir um interlocutor potencial que terá acesso ao material gravado em um momento distinto daquele da enunciação original, promove uma separação entre autor e texto. Essa separação possibilita a circulação e o registro do enunciado de forma análoga ao que ocorre com a tecnologia da escrita. Portanto, trata-se dois tipos de registros: a representação gráfica da produção verbal e o registro gravado das enunciações produzidas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Descrição da textualidade diferida e suas tecnologias.

TEXTUALIDADE DIFERIDA	
ESCRITURA	GRAVAÇÃO

Fonte: Elaborado com base nas produções de Peluso (2020, 2022).

No contexto da Libras, devido à sua modalidade gestuovisual, a *textualidade videogravada* emerge como uma materialidade fundamental para o registro das produções enunciativas dos sujeitos, que são constituídos como agentes sinalizantes de discursos. A apropriação desse conceito pela escola é essencial, pois permite que o enunciado seja de fato *diferido*, ou seja, que ele se desvincule do tempo real de sua produção, possibilitando a sua circulação, disseminação, registro e retomada posterior.

Além disso, a adoção da *textualidade diferida em Libras* exige uma expansão descritiva e analítica, necessitando de estudos e pesquisas que caracterizem os elementos sistematizadores que distinguem os diferentes gêneros produzidos em videogravação. Entre esses gêneros estão a receita, o texto informativo, o texto jornalístico, o texto jurídico, as produções literárias, como contos, fábulas e outros textos ficcionais.

Seguem exemplos de alguns gêneros videogravados em Libras, em produções que circulam socialmente e que podem ser usadas como materiais de apoio pedagógico:

Figura 1: Diferentes gêneros textuais em videogravações em Libras.



1. Poesia

2. Musical



3. Fábula



4. Biografia



5. Crônica



6. Texto explicativo/lenda

Fonte: #CasaLibras UFSCar (2024).

A apropriação dos elementos geradores que estruturam e diferenciam os variados gêneros do discurso em vídeos em Libras que circulam socialmente, assim como a compreensão desses elementos, é o que se chama de *letramento multimodal operante* pelo estudante surdo. Operante porque, na perspectiva aqui adotada, esse letramento multimodal potencializa/opera/atua na compreensão e na produção de sentidos em diferentes textos sociais. Portanto, define-se o *letramento multimodal operante* como a capacidade do sujeito de interpretar e criar significados a partir dos vídeos em Libras que circulam socialmente. Como já foi mencionado, neste trabalho, interessa aprofundar o letramento a partir de vídeos, mas não se ignora que o letramento multimodal também inclui o manuseio de discursos escritos em português e em Libras, nos quais se articulam escrita, imagens, vídeos, signos não verbais, espaço, cores e todos aqueles diversos produtos semióticos que fazem parte de um texto. Essa habilidade permite ao indivíduo emergir, integrar-se e atuar nos contextos de significação construídos coletivamente.

Esse letramento é fundamental para a formação de um autor e criador competente de textualidades diferidas em Libras. Nesse

contexto, acredita-se que a escola deve incorporar o uso de materiais videogravados com alunos surdos desde a educação infantil, explorando os elementos textuais da Libras presentes nos discursos e nas imagens produzidos em *textos diferidos videogravados*. Essa prática deve ser realizada com maior intencionalidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

O desenvolvimento do *letramento multimodal operante*, no contexto da *textualidade diferida*, pressupõe que o educador explore com seus alunos a imagética envolvida. Essa abordagem facilita a apropriação de uma *alfabetização* que articula múltiplos produtos semióticos, permitindo a compreensão dos componentes que integram o texto e o contexto enunciativo, interligados pelos enunciados verbais e não verbais presentes na produção.

Essa abordagem representa uma demanda e um compromisso para o educador de surdos nessa etapa, que deve atuar como um agente promotor da leitura de textos videogravados. Ao trabalhar com esses materiais, o educador contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de produzir enunciados em gravações, promovendo, assim, sua competência comunicativo-informativa por meio dessa tecnologia.

Sobre o uso de videograções em Libras e a qualidade imagético-visual para alunos surdos, serão discutidas duas distinções: 1) *materiais em Libras*; e 2) *materiais para Libras*.

Os *materiais em Libras* são aqueles em que o autor desenvolve um projeto de enunciação e uma proposta discursiva alinhados à materialidade da Libras. Isso significa que há uma organização discursiva característica em Libras, na qual o texto e o conteúdo, originalmente produzidos em línguas orais, são adaptados levando em consideração elementos culturais e linguísticos específicos. Além disso, o discurso central da produção deve evidenciar e destacar a Libras. A Figura 2 traz um exemplo:

Figura 2: Libras em Casa – Conhecimento sobre as bandeiras.

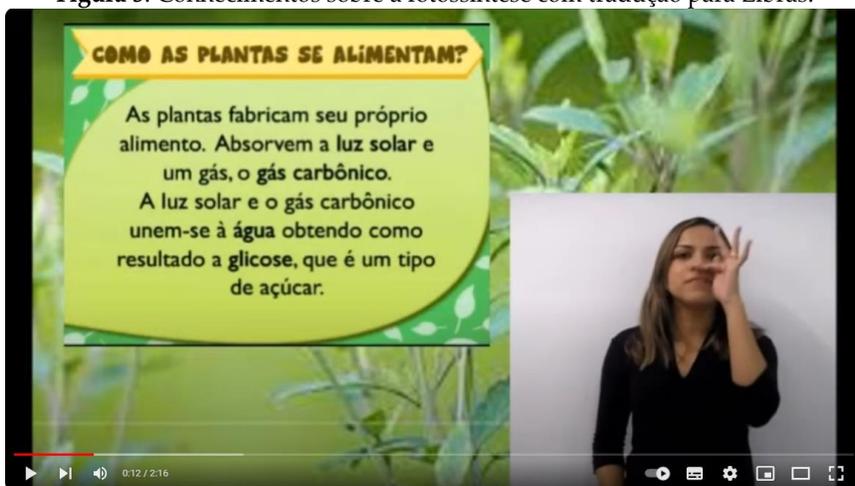


Fonte: Bandeiras *et al.* (2023).

No vídeo da Figura 2 (link nas referências), percebe-se que o autor do discurso organiza o projeto enunciativo levando em conta a estrutura gramatical e a organização estrutural específica da Libras. Além disso, a proposta discursiva considera elementos culturais relevantes para crianças surdas. A falta de acesso aos conteúdos em língua de sinais pode limitar o conhecimento de assuntos e saberes que circulam socialmente e que, para essas crianças, podem parecer corriqueiros, mas não são. É possível observar que a Libras está centralizada no vídeo pela posição do enunciador, que a utiliza como língua de produção da videogravação. A língua portuguesa aparece na tradução oral disponível por meio do áudio do material.

Agora, será analisada uma produção que foi acessibilizada para pessoas surdas, ou seja, trata-se de um *material adaptado para Libras*. Veja-se o exemplo da Figura 3:

Figura 3: Conhecimentos sobre a fotossíntese com tradução para Libras.



Fonte: Fotossíntese (2016). Link de acesso:
<https://www.youtube.com/watch?v=joa-SMiqZUA>

A produção apresentada na Figura 3, embora acessível a alunos surdos sinalizantes, é um material didático originalmente elaborado em língua portuguesa, com a adição de uma janela de tradução em Libras. O foco da análise não são as escolhas tradutórias da intérprete, que podem ter sido adequadas para a versão em Libras. No entanto, há limitações no projeto enunciativo, pois as imagens, a apresentação dos textos e a organização discursiva foram concebidas na língua-fonte, o português. Embora esse tipo de produção ofereça algum acesso para alunos surdos, ela não atende completamente às demandas da modalidade bilíngue e à necessidade de materiais didático-pedagógicos produzidos em Libras desde o início do projeto, com base nos marcadores linguístico-culturais específicos dessa modalidade.

Sugere-se que, ao selecionar materiais, os educadores de alunos surdos priorizem produções que tenham sido originadas diretamente em Libras, ou seja, materializadas desde seu projeto discursivo e planejamento do discurso nessa língua, mesmo que possam ter sido inspiradas em textos-fonte de línguas orais. Na próxima parte, esse tema será aprofundado, com a apresentação de

estratégias de apoio para práticas pedagógicas com alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Será discutida a apreciação de *videogravações com qualidade imagética na produção de sentido*, sem o apoio do uso verbal de uma língua, e se explorará como o *letramento multimodal operante* pode facilitar a compreensão textual em Libras e a produção de textos nessa língua.

Avaliação da compreensão e da produção textual em Libras: fundamentos para a promoção do conhecimento de alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental

Após a análise da perspectiva adotada para o *letramento multimodal operante* na educação de surdos e da relevância do *ensino em Libras*, nesta unidade serão apresentadas diferentes abordagens para a avaliação do desenvolvimento de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental. O foco será a aquisição da Libras e a apropriação dos conteúdos escolares por meio dela.

A adoção de práticas pedagógicas que valorizem a aquisição da Libras como base para o aprendizado dos conteúdos escolares é fundamentada na perspectiva de Soler e Martins (2024). As autoras destacam as distinções e complementaridades entre a língua matriz e a língua adicional, assim como a correlação entre elas na vida cotidiana. A língua de sinais (língua matriz) e a língua portuguesa (língua adicional) desempenham funções distintas e essenciais para o sujeito surdo. A língua matriz, considerada a “língua do coração” e do afeto, é crucial para o desenvolvimento das funções constitutivas, proporcionando conforto subjetivo. Por outro lado, a língua portuguesa, vista como a “língua política”, é a via pela qual as informações cotidianas e de massa são disseminadas socialmente. Sendo uma língua majoritária, o uso funcional da língua portuguesa, especialmente na modalidade escrita, torna-se inevitável para as pessoas surdas no Brasil, devido à falta de um reconhecimento político efetivo da Libras no país. Isso significa que ainda não existe uma política linguística que assegure a Libras como língua política para as pessoas surdas em todos os espaços e

serviços nacionais. Embora existam conquistas nesse âmbito, elas resultam das lutas das comunidades surdas e atingem alguns espaços e serviços, especialmente na esfera educacional.

Ainda que as pessoas surdas apontem ressalvas às políticas inclusivas, destacando que nelas há um privilégio de práticas “para” Libras, em vez de práticas “em” Libras, o reconhecimento da modalidade bilíngue nas políticas educacionais, especialmente após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 2021 (Brasil, 2021), impõe às escolas a responsabilidade de promover uma *educação em Libras*. Isso se torna ainda mais relevante porque o aprendizado é mais efetivo quando ocorre por meio da nossa língua afetiva, a língua matriz.

Portanto, o uso da língua matriz e o estímulo da apropriação de saberes por ela são fundamentais. Destaca-se a importância de investir inicialmente na compreensão da estrutura textual antes de avançar para a produção textual em Libras. Essa abordagem é crucial, pois as habilidades de compreensão servem como pilares para a aquisição das competências e funções da escrita e do registro, sendo essenciais para a formação de um sujeito capaz de produzir textos.

Diante disso, surge a seguinte questão: como trabalhar videograções com crianças surdas que estão em processo de aquisição da Libras? Esta é, sem dúvida, uma questão extremamente relevante. A resposta está na importância do uso de *videograções com qualidade imagética para a produção de sentido, mesmo sem o apoio da linguagem verbal*. Portanto, como dica de uma estratégia que tem se mostrado funcional, sugere-se iniciar a exploração visual de vídeos que apresentem ações em movimento em produções midiáticas. Essa abordagem deve partir da exploração visual para a construção de sentidos, sem o suporte da oralidade de uma língua. A linguagem corporal e expressiva, articulada com os objetos e imagens na edição, promove a produção de sentidos.

Veja-se, na Figura 4, um exemplo de curta-metragem que apresenta a qualidade imagética apreciada:

Figura 4: Curta-metragem sobre a importância da relação afetiva e do cuidado com o outro.



1. Vovó em frente a uma máquina de doces.



2. Pega uma moeda para comprar algo.



3. Coloca a moeda na máquina e seleciona o item.



4. O item trava na máquina e ela fica nervosa.

Fonte: Snack (2018). Link na íntegra:

<https://www.youtube.com/watch?v=6YSxJnqCr8I>

Nos quatro quadros recortados do curta-metragem, há a representação das ações da vovó de forma ilustrativa, apenas pelas imagens de suas interações com os objetos e personagens. Em nenhum momento do vídeo há interações verbais, apenas interações utilizando a linguagem corporal e expressiva. A partir do enquadramento produzido pelo editor, das expressões corporais e faciais e das reações e comportamentos dos personagens, é possível compreender o curta, mesmo sem o apoio da oralidade de uma língua. Com essa produção, elucida-se o tipo de mídia, uma textualidade diferida sem recursos verbais, que pode ser usada e que se recomenda como a primeira textualidade a ser explorada com alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Somente após trabalhar com a percepção visual de elementos em partes pausadas do vídeo com os alunos, o professor poderá ampliar o repertório deles por meio de explicações sinalizadas em

Libras, desenvolvidas coletivamente em sala de aula. Pausar as imagens, criar sinais específicos para cada personagem e incorporar os comportamentos deles ajudará os alunos a entender como descrever, em palavras/sinais (léxicos), os eventos observados no curta-metragem.

Apresentar vídeos com o uso verbal da Libras e enunciações complexas exige dos alunos uma compreensão prévia do funcionamento da língua e das interações por ela mediadas. Dada a aquisição tardia da linguagem, pode ser que o aluno ainda não possua o foco ou as habilidades necessárias para se engajar adequadamente com a textualidade diferida apresentada. Portanto, é fundamental pensar em estratégias didáticas para o *letramento multimodal de textualidades diferidas em Libras*. Inicialmente, isso deve incluir o uso de mídias com qualidades imagéticas sem recursos verbais das línguas orais e de sinais. Essa abordagem se alinha com a perspectiva ontológica da surdez apresentada por Pagni e Martins (2019), ao destacarem que o *ethos surdo* se constitui por uma expressividade corporal distinta da produzida por ouvintes, como efeito do “acontecimento” da surdez e da produção do signo “não ouvir” nas relações que ele (o sujeito surdo) estabelece com o mundo.

Para auxiliar na proposição da avaliação do desenvolvimento da leitura de imagens e na *apropriação letrada da textualidade diferida em Libras*, tanto na compreensão quanto na produção, sugerem-se os seguintes princípios, que podem orientar as estratégias pedagógicas de professores bilíngues:

Quadro 2: Propostas de passos pedagógicos para trabalho com a textualidade diferida em Libras com alunos surdos dos anos iniciais.

1. Uso de mídias (A) com qualidade imagética sem apoio de recursos verbais.
2. Diálogo entre o docente e os alunos surdos com o apoio das cenas reproduzidas nas mídias (A), complementado por dramatizações realizadas pelo educador de algumas ações selecionadas das mídias utilizadas.
3. Inserção de novas mídias (B) produzidas em Libras (com planejamento discursivo para que seja textualidade diferida) com uso de recursos técnicos e linguísticos favoráveis para crianças surdas.
4. Seleção e análise coletiva de alguns elementos técnicos e linguísticos das textualidades diferidas das mídias (B) com uso verbal da Libras, ou seja, com

recursos linguísticos em Libras de modo a ativar inicialmente a percepção compreensiva de tais elementos pelos alunos, para, posteriormente, avançar para práticas de produção textual em Libras pelos alunos surdos.

Fonte: Produzido pelos autores.

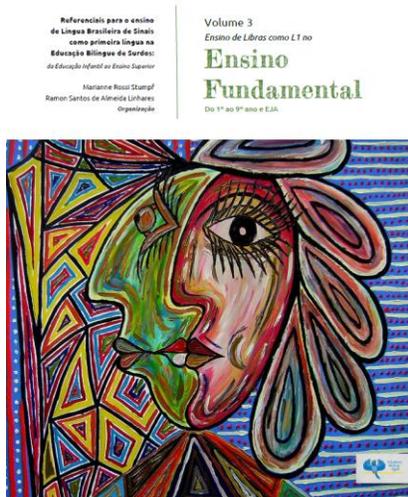
Com esses princípios norteadores, o professor bilíngue pode também construir estratégias de avaliação do desenvolvimento do estudante surdo. Essa avaliação dependerá do registro das produções enunciativas dos alunos em Libras, utilizando videografações. Portanto, o uso de equipamentos de filmagem e de meios audiovisuais para a transmissão de vídeos é fundamental na educação de estudantes surdos.

Para concluir esta seção, apresentam-se algumas diretrizes formativas que oferecem possibilidades para a composição de propostas avaliativas, bem como alguns instrumentos para avaliar o desenvolvimento da compreensão e produção de narrativas por alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Inicia-se apresentando o volume 3 dos *Referenciais para o ensino de língua brasileira de sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos: da educação infantil ao ensino superior*, da editora Arara Azul, organizado pela Profa. Marianne Rossi Stumpf e pelo Prof. Ramon Santos de Almeida Linhares, com autoria de muitos professores e pesquisadores, surdos e ouvintes, de diversas universidades públicas do Brasil (Stumpf; Linhares *et al.*, 2021)². Trata-se de uma produção coletiva que trouxe princípios norteadores para a proposta curricular do ensino em e da Libras. Selecionou-se o volume específico ao ensino fundamental, anos iniciais e finais.

² Para ter acesso ao documento na íntegra, acesse o link: <https://editora-arara-azul.com.br/vol-3-ensino-de-libras-como-l1-no-ensino-fundamental/>.

Figura 5: Imagem da capa do volume 3 dos *Referenciais para o ensino de língua brasileira de sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos*.



Fonte: Stumpf; Linhares *et al.* (2021). Link de acesso: <https://editora-arara-azul.com.br/vol-3-ensino-de-libras-come-l1-no-ensino-fundamental/>

Como esse capítulo foca o ensino de surdos e as práticas educativas nos anos iniciais, os conteúdos dessa etapa de ensino foram o recorte de apresentação aqui.

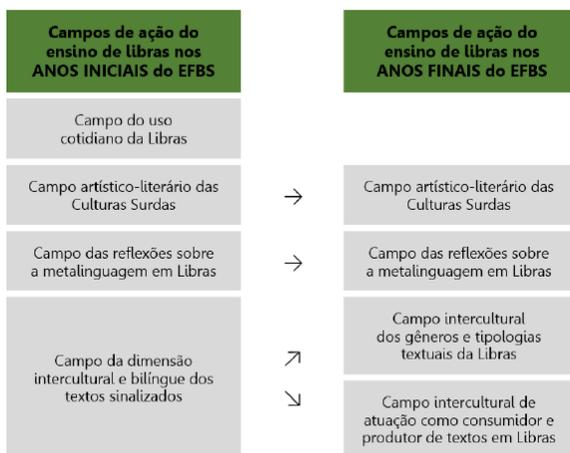
Há uma vasta discussão sobre as concepções de língua e as práticas educativas baseadas na língua de sinais. Nesse contexto, é essencial reforçar dois aspectos fundamentais: o ensino e a aprendizagem da Libras e o ensino e a aprendizagem em Libras. Essa distinção é relevante porque permite refletir sobre os instrumentos de avaliação que o educador bilíngue pode utilizar para analisar o aprendizado dos elementos textuais e gramaticais da Libras, dentro de um contexto de ensino que privilegia o uso da língua em situações reais. Esse conhecimento linguístico, a nosso ver, propicia ao aluno acesso à materialidade da Libras para que consiga aprender e apreender conteúdos por ela. Além disso, é crucial avaliar a qualidade da produção textual em Libras no ensino dos conteúdos curriculares dos anos iniciais. Essa análise possibilita ao educador compreender a apreensão dos conteúdos

escolares por meio das produções textuais em Libras realizadas pelos alunos surdos.

Nessa direção, destaca-se a imagem a seguir, que traz elementos diferenciadores que devem ser adotados pelos educadores bilíngues para a avaliação de seus alunos.

Figura 6: Ensino fundamental e ensino da Libras.

Figura 3.1: progressão dos campos de atuação do estudo de Libras no Ensino Fundamental Bilingue de Surdos (EFBS).



Fonte: elaborada pelos autores (2021).

Fonte: link de acesso do conteúdo na íntegra: https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/07/Vol_03_Libras_L1_2022.pdf

Nessa proposta de referencial curricular, prevê-se que o educador trabalhe com práticas enunciativas baseadas no contexto familiar e de interesse dos alunos, utilizando referências do cotidiano deles. Isso inclui a adoção de materiais artístico-literários usados nas comunidades surdas, ou seja, textualidades diferidas que foram produzidas de forma adequada para o público infantil surdo. Além disso, é fundamental considerar os aspectos da interculturalidade, adotando uma perspectiva cultural que integre marcadores das comunidades surdas em práticas intertextuais com produções sinalizadas. Quanto a essa concepção de ensino e avaliação com a Libras como língua de instrução, o referencial nos oferece a seguinte perspectiva:

A Libras no Ensino Fundamental bilíngue deve assegurar ao estudante surdo o entendimento de suas origens culturais, a compreensão de como a Libras foi constituída e sua relevância para entrar e significar o mundo à sua volta, possibilitando a clareza do que é ser surdo e o reconhecimento da Libras como componente curricular pelo sistema educacional. A educação bilíngue deve materializar a Libras no cotidiano da escola. Na fronteira linguística da comunicação e na linha divisória da precisão educacional da compreensão do outro, podem estar os limites do olhar do estudante surdo e os limites pedagógicos envolvidos no ensinar. O ensinar exige a Libras como língua comum entre quem intermedeia a aprendizagem e quem aprende (Stumpf; Linhares *et al.*, 2021, p. 97).

Dentro dessa concepção, é fundamental que o educador destaque em seus planejamentos as duas dimensões que devem ser avaliadas nos alunos surdos nessa etapa de ensino: a compreensão e a produção em Libras. Esses processos são complementares, mas são distintos entre si. É preciso definir claramente o que se espera do aluno surdo em cada uma das etapas dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, em termos tanto de compreensão quanto de produção.

O material apresentado serve como um excelente referencial de apoio para o docente. Nele, o educador bilíngue encontrará conteúdos descritivos, organizados em eixos específicos para cada ano dessa etapa escolar. Recomenda-se esse material como um guia para a organização de temas e tópicos, auxiliando na avaliação dos conteúdos trabalhados com os alunos surdos.

Alguns instrumentos de avaliação, ainda em desenvolvimento, têm sido empregados na formação de educadores bilíngues para avaliar a compreensão e a produção em Libras. Esses instrumentos serão detalhados no próximo item, em que se apresentam dados específicos sobre o planejamento pedagógico para o ensino de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Planejamento pedagógico e ensino em libras nos anos iniciais do ensino fundamental: produção de materiais pedagógicos para o ensino de alunos surdos

Para concluir os estudos neste capítulo, abordam-se, nesta parte do texto-base, as possibilidades de materiais que podem ser utilizados por professores de alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses materiais visam auxiliar o professor em seu planejamento pedagógico e na avaliação da compreensão e da produção em Libras de seus alunos.

Vale retomar o conceito de videogravação com imagética favorável à apropriação de eventos, sem depender do uso verbal de uma língua. Para alunos do primeiro ano do ensino fundamental, esse recurso deve ser utilizado pelo educador bilíngue como um elemento-chave no processo de aquisição da *textualidade diferida*. O processo começa com a compreensão dos fatos apresentados na produção visual, seguindo a sequência de ideias que ela traz. A partir disso, o educador pode trabalhar os eventos, narrando-os em Libras para os estudantes e propondo atividades pedagógicas que permitam avaliar a sua compreensão. Inicialmente, o educador pode utilizar recortes de cenas da produção visual, que os alunos surdos organizarão em uma sequência cronológica. É necessário que o aluno desenvolva um repertório mais amplo em Libras para expressar sensações e nomear questões mais reflexivas da proposta visual, indo além dos eventos imediatos demonstrados na produção. No entanto, o desenvolvimento verbal em Libras é adquirido à medida que o estudante interage com interlocutores, como aponta Vygotsky (1996, 1998, 2007) em seus estudos sobre a mediação entre pares, que favorece o desenvolvimento da linguagem. O professor é, sem dúvida, esse mediador essencial, e por isso é fundamental que ele tenha um domínio da Libras, para atuar como um interlocutor em potencial.

Sendo assim, pode-se afirmar que estes processos mentais superiores se desenvolvem por meio da socialização, portanto, por meio da mediação.

Vygotsky (2007) fala em funções psicológicas superiores para distanciar das funções elementares, que estariam presentes desde os animais. O autor afirma que “as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (Vygotsky, 2007, p. 53). A socialização, de fato, surge como o grande diferencial humano, como uma questão que, historicamente, tornou o homem aquele ser capaz de estabelecer relações e se desenvolver psicologicamente por meio delas (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019, p. 5).

Vygotsky (1996, 1998) tem vários estudos que demonstram a importância do aumento de vocabulário e do uso da língua para a ampliação de conceitos no pensamento. Dada a realidade de falta de interlocutores em potencial nos lares de crianças surdas, que são, em sua maioria, filhas de pessoas ouvintes sem conhecimento da Libras, a sala de aula bilíngue torna-se um espaço essencial para essa troca e ampliação no uso e nas funções da linguagem (Vygotsky *et al.*, 1988). Se é pela língua que o sujeito apreende conhecimentos, o professor bilíngue que trabalha com alunos surdos e percebe a aquisição tardia de linguagem precisa criar estratégias que favoreçam o ganho linguístico, para que seja possível trabalhar com os conteúdos básicos da etapa escolar em que atua.

Sobre a importância da língua na apropriação do saber, compartilha-se a citação a seguir:

[...] não é apenas um meio para compreender os demais, senão também a si mesmo [...] o pensamento em conceitos revela os profundos nexos que subjazem na realidade, permite conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. [...] Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre, no mundo visível para ele, as leis dos nexos que contém (Vygotsky, 1996, p. 70-71, trad. nossa).

Reconhecendo a importância da língua e, por meio dela, dos sentidos produzidos pelos conceitos oriundos de palavras e sinais na compreensão do mundo e da realidade concreta, é que o sujeito internaliza, interpreta e dá significado ao mundo. Por isso, é fundamental que o planejamento pedagógico para alunos surdos

nos anos iniciais valorize a apropriação da Libras, tanto no uso verbal quanto em seu registro por videografações.

Passa-se a apresentar alguns instrumentos que podem auxiliar os educadores surdos e de surdos, nessa etapa escolar, a avaliar a compreensão e a produção de textos videogravados em Libras.

A primeira proposta compartilhada aqui refere-se a um instrumento de avaliação apresentado na tese de doutorado de Aline Baggio Montes, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlo, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Lacerda. A tese apresenta uma versão de instrumento para a avaliação de textos narrativos em língua de sinais, que pode ser utilizado em contextos escolares.

Com base no estudo de pós-doutorado de Lacerda (2020), realizado em colaboração com pesquisadores da Espanha, a autora desenvolveu uma primeira versão em Libras do instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais, o NarVaL-Libras/Prod. Esse instrumento, sob a orientação de Lacerda, passou a ser utilizado na pesquisa de doutorado de Montes (2023), para um maior refinamento, considerando as especificidades da Libras, e a ser organizado de modo mais didático para uso dos educadores. Tanto o estudo de Lacerda (2020) quanto o de Montes (2023) foram influenciados pelas pesquisas de Mertzani, Terra e Duarte (2020), especialmente em relação à proposta de instrumento apresentada.

O NarVaL-LSC/Prod foi elaborado e aplicado em 2018, na escola Tres Pins, na Catalunha/Espanha (Jarque *et al.*, 2018). Em seguida, a autora brasileira que colaborou para a criação do instrumento elaborou uma versão traduzida e adaptada para uso da Libras, no contexto das escolas brasileiras, denominado 'Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção' (NarVaL-Libras/Prod) (Lacerda, 2020). Além do uso dessa versão para a coleta de dados referentes ao relatório de pesquisa, Montes e Santos (2021) utilizaram esse instrumento para um estudo investigativo de narrativas de adultos surdos. Tais estudos favorecem aprofundamento de discussões que resultam então em nova pesquisa (Montes & Lacerda, 2022) que propõe uma versão revisada do instrumento para uso da Libras, com uma proposta de ilustração por meio de vídeos (Montes; Lacerda, 2023, p. 4).

Montes e Lacerda (2023) apresentam uma proposta interessante, que pode ser utilizada por educadores bilíngues para avaliar a compreensão de narrativas em Libras por alunos surdos. As autoras destacam que o instrumento foi elaborado com base naquele produzido pelos pesquisadores da Espanha. Nesta citação a seguir, Montes e Lacerda (2023, p. 4) apresentam elementos importantes do instrumento proposto. Ele, segundo as autoras,

[...] desenvolvido, adaptado e revisado está dividido em seis dimensões, nove níveis e 24 indicadores que podem receber uma pontuação de zero, um, dois ou três, selecionando a declaração que melhor descreve a situação observada. A pontuação total do instrumento pode chegar a 72 pontos. As seis dimensões são: estrutura textual, fluxo da informação e estrutura da sentença, vocabulário, predicados verbais, gestualidade, articulação e prosódia. Mesmo sendo uma avaliação por critérios, com análises da macro e microestrutura, os estudos que utilizaram esse instrumento (Montes & Lacerda, 2022; Montes & Santos, 2021) estando em desenvolvimento, procuram não trabalhar com afirmações fechadas, considerada a individualidade de cada criança participante, marcada por seu nível socioeconômico e cultural e por suas vivências. O nível macroestrutural refere-se à capacidade de construir uma representação hierárquica dos elementos principais da história, incluindo a sequência de eventos, introdução dos personagens, cenário da cena, menção de ações complicadoras, o clímax da história e uma resolução. Em relação aos componentes microestruturais da narrativa, trata-se de elementos usados no nível da palavra e da oração e incluem dispositivos para o controle de formas de referência, coesão do enredo, uso de dispositivos gramaticais para coesão no nível da frase e comentários avaliativos (Montes; Lacerda, 2023, p. 4).

No âmbito do desenvolvimento de instrumentos para a avaliação da textualidade diferida em Libras por alunos surdos, Martins (2023), em sua pesquisa de pós-doutorado, desenvolveu um instrumento voltado à avaliação da *produção textual em Libras* a partir de videografações de alunos surdos, destinado ao uso de professores bilíngues dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse instrumento permite a análise das dimensões técnicas e linguísticas das produções videogravadas de crianças surdas sinalizando em Libras. A criação do instrumento foi realizada em colaboração com professores bilíngues

da rede municipal de educação de Guarulhos, utilizando vídeos nos quais as crianças surdas narram seus finais de semana.

Com base no pressuposto do ensino em Libras e na necessidade de que os professores bilíngues atuem no desenvolvimento da Libras em sua dimensão enunciativa, por meio de registros de produções em Libras, propõe-se o desenvolvimento de planos de ensino e projetos transversais nos anos iniciais do ensino fundamental que valorizem práticas narrativas realizadas pelas crianças surdas. Nessas práticas, o educador pode avaliar tanto a compreensão quanto a produção em Libras de seus alunos surdos. É por meio desse processo que as crianças surdas adquirem uma língua matriz e conquistam autonomia, utilizando a linguagem para aprender os conteúdos curriculares de outras áreas de conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais, como Ciências, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Artes.

Nesse sentido, busca-se, aqui, explorar possibilidades de práticas educativas que coloquem a língua de sinais no centro dessa etapa de ensino, estabelecendo-a como um mecanismo fundamental para o ensino e a aprendizagem de crianças surdas. Por isso, interessa refletir aqui sobre a composição de práticas pedagógicas baseadas em projetos transversais e a produção de materiais de apoio que possam ser utilizados como instrumentos de avaliação, em e por meio da Libras, das produções dos discentes surdos. Esses instrumentos ajudam o professor bilíngue a mensurar os processos de apropriação de saberes dos seus alunos, organizando práticas interventivas adequadas para essa etapa, levando em consideração a especificidade do ensino para alunos surdos.

Considerações finais

Neste capítulo, foram abordados conceitos fundamentais, como a *textualidade diferida*, o ensino em Libras e o uso de instrumentos de avaliação em Libras tanto da compreensão quanto da produção de alunos surdos, como pilares para práticas

pedagógicas voltadas à proposta e adesão da pedagogia por projetos transversais. A pedagogia por projetos transversais pressupõe que o educador planeje atividades pedagógicas integradas por um tema gerador e, no contexto da modalidade bilíngue, garanta que os materiais utilizados estejam em Libras.

É essencial considerar a aquisição tardia de linguagem por parte dos alunos surdos, e, para avançar na compreensão da *textualidade diferida em Libras*, iniciar com o uso de materiais que possuam uma qualidade imagética, não verbal, em produções que sejam atrativas para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que o educador bilíngue compreenda que os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade bilíngue para surdos pressupõem outras tarefas além daquelas estabelecidas para o ensino de alunos ouvintes. Quais são essas tarefas? Primeiramente, é necessário criar um espaço pedagógico que estimule a aquisição da Libras, promovendo práticas pedagógicas que levem o aluno a desenvolver habilidades de compreensão e produção discursiva em Libras, com ênfase na *textualidade diferida*. Isso inclui garantir um espaço de uso da língua de forma real e funcional e propiciar práticas por meio do letramento multimodal em Libras, essencial para a apropriação dos gêneros discursivos que circulam socialmente nessa língua.

Além disso, é crucial que o educador compreenda o equívoco de tentar alfabetizar alunos surdos em língua portuguesa nos mesmos moldes aplicados a alunos ouvintes, bem como o problema conceitual de falar em “alfabetização de surdos em língua portuguesa”. A alfabetização tal como se conhece, ainda que entrelaçada por práticas de letramento, foca a compreensão do código escrito em relação à pauta sonora, e é adequada para ouvintes, que não enfrentam impedimentos orgânicos para construir essas relações. A alfabetização pressupõe a aquisição de uma língua materna ou matriz – não sendo o caso da língua portuguesa para alunos surdos.

Nesse caso, para os surdos, a Libras, como língua matriz, é essencial, pois é por meio dela que constroem sua base linguística

e cognitiva. Assim posto, o aluno surdo não passará pelo processo de alfabetização na língua portuguesa, pois, além de ser uma língua adicional para ele, a sua apropriação não ocorre por processos relacionais que envolvem a pauta sonora, mas por uma compreensão visual de sua representação gráfica.

Para deixar mais evidente, reforça-se que, para esses alunos, a aprendizagem da língua portuguesa deve ser encarada como um processo de letramento multimodal, com metodologias pensadas para falantes de línguas adicionais ou de segunda língua, levando em conta sua experiência linguística prévia em Libras, permitindo que eles desenvolvam habilidades em português de maneira funcional e contextualizada.

Portanto, é essa língua (a Libras) e a apropriação dos discursos videogravados nela que promoverão o acesso aos conteúdos curriculares, à medida que a modalidade bilíngue avance e mais materiais escolares sejam produzidos em Libras. Isso significa que o compromisso primordial dos educadores bilíngues nessa etapa de ensino é garantir a aquisição da Libras e de sua textualidade diferida. A língua portuguesa, por sua vez, deve ser ensinada como uma língua adicional, com práticas de letramento que permitam aos alunos surdos apropriar-se dela de forma funcional, sem que se espere o mesmo processo de alfabetização tradicional realizado com alunos ouvintes.

Esses são alguns dos conhecimentos apontados neste estudo, e que se espera sejam produtivos para a implementação de práticas pedagógicas em modalidades de ensino plurilíngues para alunos surdos, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

#CASALIBRAS UFSCar. **Canal do YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/videos>. Acesso em: 17 out. 2024.

BANDEIRAS (Parte 1) – Libras em casa. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo **Canal Portal SE – Programa Saberes em Casa Guarulhos**. Disponível em: <https://youtu.be/U8nw5eLFsCI?share> d. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CANALE, G. **A multimodal and ethnographic approach to textbook discourse**. New York and London: Routledge, 2023.

CONCEIÇÃO, E. F. V.; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTO, M. P. R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. 1-14, 2019.

FOTOSSÍNTESE – Libras. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo **Canal Intérpretes de Libras Educacional**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=joa-SMiqZUA>. Acesso em: 17 out. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Experiência de auto avaliação docente mediada por uma escala de avaliação de interlocução no espaço escolar para o contexto da Educação Bilíngue de Surdos**. (Relatório final de Pesquisa. Proc. Fapesp. 2017/25171-3). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/São Paulo/Brasil, 2020. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/99928/experiencia-de-autoavaliacaodocentemediada-por-uma-escala-de-avaliacao-de-interlocucao-no-espaco-e/> Acesso: 29 jun. 2023.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MARTINS, V.R.O. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas**. Relatório parcial de pesquisa de pós-doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-Doutorado Sênior Processo: 101801/2022-0, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2023.

MERTZANI, M.; TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS: componente curricular como primeira língua**. Rio Grande: Editora da FURG, 2020. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov>. Acesso em: 18 out. 2024.

MONTES, A.B. **Instrumento de avaliação de texto narrativo em língua de sinais: uma versão para o uso no ambiente escolar**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18033/Tese%20%5bMontes%2c%202023%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 jun. 2023.

MONTES, A. L. B.; LACERDA, C. B. F de. Libras no contexto escolar: instrumento ilustrado de avaliação de narrativas sinalizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0049, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/cSqhRghPKdJngPXDHbvMCgJ/?lang=pt> Acesso em: 18 out. 2024.

OLSON, D. La cultura escrita como actividad metalingüística. *In*: OLSON, D.; TORRANCE, N. (ed.). **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 1991, p. 333-358.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do *ethos* surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

PELUSO, L. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329/pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PELUSO, L. Escritura, videograbaciones y cultura letrada. *In*: MARTINS, V. R. O.; TORRES, R. C.; NICHOLS, G. (org.). **#CasaLibras** – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PELUSO, L. Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado. *In*: Congreso Latinoamericano Para El Desarrollo De La Lectura Y La Escritura, 9.; Congreso Internacional De La Sociedad De Dislexia Del Uruguay, 2., 2007, Montevideo (org.). **Entre el sueño y la realidad**: nuestra América Latina alfabetizada. Montevideo: Sociedad de Dislexia del Uruguay, 2007, p. 313-320.

PELUSO, L. **La escritura y los sordos**: entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo: TUILSU, 2020. Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SNACK, A. **Animated short film**. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Leafy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6YSxJnqCr8I&t=5s>. Acesso em: 17 out. 2024.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. O. **Língua matriz & língua adicional**: relações entre línguas e a experiência do aprender surdo. São Paulo: Dialética, 2024.

STUMPF, M.; LINHARES, R.; LUCHI, M. *et al.* O. **Referenciais para o ensino de língua brasileira de sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos:** da educação infantil ao ensino superior. 1. ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2021. (Coleção Ensinar e Aprender em Libras, v. 5).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** psicologia del adolescente: problemas de la psicologia infantil. Madrid: Visor: MEC, 1996. t. 4.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Capítulo 7

Libras, inclusão e empoderamento: professora surda em sala de aula regular

Alexandra Mara Pereira
Edilaine Buin

Introdução

Este capítulo busca mostrar, por meio de episódios significativos de uma sequência de ensino desenvolvida em uma sala de aula regular de 5º ano de uma escola pública, como a presença da Libras, por meio da atuação de uma professora surda, pode efetivamente impulsionar o movimento de despatologização da surdez e, de modo mais amplo, *da diferença*. Embora a sequência tenha sido elaborada com o objetivo de contribuir com o processo de inclusão duas alunas surdas em uma sala com outros 34 alunos ouvintes (o que de fato se alcançou), neste capítulo, o foco recai sobre duas professoras envolvidas na pesquisa: a regente ouvinte e a convidada surda. A presença desta foi essencial para quebrar paradigmas cristalizados, como a resistência em aceitar sujeitos que diferem da maioria em posições de destaque, como a do professor em sala de aula.

Não é de hoje que membros da comunidade surda vêm disputando esses espaços. Isso se inicia pela luta constante das pessoas surdas pelo reconhecimento e legitimidade das línguas de sinais, um movimento que se intensificou desde a década de 1980. Historicamente, essa trajetória permite que os indivíduos surdos sejam vistos não apenas como “sujeitos patológicos”, mas como parte de uma rica cultura e identidade, estruturada em uma língua própria. Sacks (2010) enfatiza que a percepção dos surdos como um

“povo” é fundamental para a despatologização da surdez, abandonando o olhar médico em favor de uma perspectiva antropológica e sociológica.

Reconhecer a língua brasileiras de sinais (Libras) como uma língua natural foi uma conquista crucial para potencializar o movimento da despatologização da surdez. Segundo a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A lei legitima o status linguístico da língua de sinais brasileira como língua de pensamento e comunicação da pessoa surda, garantindo a Libras como L1, e a língua portuguesa como L2, na sua modalidade escrita. Segundo Sousa (2017), a criação da lei representa um avanço significativo nos direitos linguísticos dos surdos e uma ação política importante para a valorização da Libras e a promoção da inclusão social.

Após a aprovação, a Lei n. 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina uma série de providências, tais como o ensino da Libras em Cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, estabelecendo a formação necessária para professores, instrutores de Libras e intérpretes.

Em 2015, houve a criação da Lei n. 13.146 – Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) –, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No que tange ao surdo, existe a responsabilidade do poder público em assegurar e ofertar educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, em escolas ou classes bilíngues e em escolas inclusivas, bem como garantir a presença de tradutores e intérpretes de Libras,

informando ainda qual deve ser a formação desses profissionais para atuação na Educação Básica e no Ensino Superior.

Conforme os documentos legais supracitados, o intérprete é garantido no âmbito educacional em todos os níveis de escolaridade. Segundo Quadros (2007), o profissional que atua como intérprete de língua de sinais na educação deve ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. Porém, sua função parece não estar muito clara nesse ambiente educacional. Ainda é possível escutar falas como: “‘fulano’ é aluno do professor intérprete”. O autor (op.cit.) expõe uma abordagem semelhante: “[m]uitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito” (p. 60).

É seguramente constatado por nossas experiências em sala de aula que a presença do tradutor e intérprete de Libras não garante a inclusão do aluno. Não é incomum observar situações em que surdo e intérprete ficam isolados das atividades em que a maioria participa ativamente.

A presença do intérprete na sala de aula representa um avanço das políticas públicas para a inclusão, mas, como se vê, não é garantia de fato da inclusão. O olhar para a surdez como patologia sustenta a ilusão de que essa presença garante, por si só, o desenvolvimento cognitivo e intelectual do estudante surdo. Isso contribui fortemente para manter a responsabilidade por não aprender com o próprio estudante, ao qual são atribuídos todos os déficits.

As famílias ouvintes de crianças surdas geralmente percebem a surdez como uma questão patológica, independentemente de a criança ter nascido surda ou ter perdido a audição ao longo do tempo. Essa perspectiva contribui para que as crianças surdas não tenham as mesmas oportunidades que as ouvintes.

Se essas crianças tivessem a chance de desenvolver a língua de sinais da mesma forma que as crianças ouvintes adquirem sua língua materna – ou como aquelas que se tornaram surdas após o período inicial de aquisição da linguagem – certamente não

perderiam um período crucial em seu desenvolvimento. É importante ressaltar que mais de 90% dos surdos nascem em famílias de ouvintes, o que enfatiza a necessidade de utilizar o canal visual para começar a observar o mundo e inferir sentido a partir do que veem (Goldfeld, 2002).

Algumas crianças chegam à escola com poucas experiências significativas de aquisição de língua de sinais e de língua portuguesa, situação considerada a mais grave em questão de desenvolvimento, como é o caso da surdez pré-linguística¹. A falta de interação com os pais, na mais tenra idade, leva a prejuízos gravíssimos no desenvolvimento da linguagem, caso esse em que se enquadram as duas crianças surdas participantes da pesquisa.

Trata-se de crianças com surdez severa ou profunda; nessas condições, a língua de sinais ganha destaque como uma língua a ser mais naturalmente adquirida, que pode servir para todas as suas necessidades comunicativas e cognitivas (Sacks, 2010; Goldfeld, 2002; Moura, 2014). No entanto, para que haja sucesso na aquisição dessa língua e, conseqüentemente, na comunicação entre o surdo e seus familiares, é necessário que a família também aprenda a língua. Infelizmente, o que se sabe é que essa não é a realidade na maioria das famílias de pais ouvintes com filho(s) surdos.

Para um bom desenvolvimento da linguagem da criança surda, é necessário propiciar as mesmas condições que são oferecidas naturalmente às crianças ouvintes. Ou seja, é importante que a criança surda tenha a possibilidade de ver a língua de sinais circulando por diferentes sujeitos, que terão formas diferentes de se comunicar, possibilitando que ela experimente a linguagem

¹ Surdez pré-linguística: condição de surdez adquirida antes do período de aquisição da língua, na modalidade oral ou na língua de sinais. Há muitas diferenças entre os casos de surdez. Para Sacks (2010, p. 17), o termo “surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial”. Para o autor, conhecer os diferentes graus de surdez é imprescindível para saber de quem estamos falando e com quem vamos desenvolver um trabalho.

formal e a informal, a infantil, que perceba as emoções por meio das expressões, do uso de gírias, enfim, que possa aprender de uma forma natural, assim como as crianças ouvintes aprendem a sua língua. De acordo com Moura (2014),

[...] para que um desenvolvimento de linguagem se dê de forma plena, é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos [...] O que deve estar sempre claro é que a aquisição da linguagem se dá em situações espontâneas, e não em circunstâncias artificiais (Moura, 2014, p. 19).

O ideal é que a criança que nasce surda tenha contato com a língua desde sempre, mas em geral não é o que ocorre. Conforme discute Moura (2014), a responsabilidade pela aprendizagem da língua recairá sobre a escola. Segundo a autora, “será no espaço escolar que ela [a criança] poderá adquirir a língua e, portanto, desenvolver a sua linguagem” (p. 18). Conscientes disso, buscamos promover na sala de aula mencionada, na oportunidade do desenvolvimento da pesquisa-ação, o ensino da Libras para os ouvintes a fim de promover momentos de interação significativos entre eles e os surdos.

A fim de que a Libras aparecesse de forma espontânea, tal como uma língua natural, buscamos ensiná-la usando o teatro e o conto *Chapeuzinho Vermelho* como instrumentos pedagógicos, de modo a possibilitar a interação entre surdos e ouvintes, em um trabalho coletivo entre professor regente, intérprete e professora surda. A pesquisa contou com a participação de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, composta de 36 alunos entre 9 e 16 anos, dos quais 34 eram ouvintes e 2 eram surdas.

Para a análise qualitativa que compõe este capítulo, contamos com a videogravação do desenvolvimento da sequência de ensino durante o segundo semestre de 2018, com as gravações das entrevistas realizadas com as professoras, os depoimentos da professora surda, os questionários avaliativos dos alunos envolvidos e as anotações no caderno de campo da pesquisadora mestranda.

Para demonstrar como a inserção da Libras pode contribuir para o movimento de despatologização da surdez, o capítulo é organizado em quatro partes. Primeiro, apresenta-se a sequência de ensino desenvolvida pelas professoras e pela intérprete participantes da pesquisa, integrando “Libras, literatura e teatro na sala de aula”. Em seguida, são discutidos episódios significativos dessa sequência em “Cenas singulares no desenvolvimento das atividades”. Depois, apresentam-se os resultados de uma avaliação da sequência realizada pela comunidade envolvida na atividade. Por fim, são expostas reflexões inspiradas pela experiência.

Libras, literatura e teatro na sala de aula

Os dados coletados para o trabalho, que se insere no campo aplicado dos estudos linguísticos, foram gerados após práticas pedagógicas utilizando a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e a contação de história e o teatro como estratégias pedagógicas. As *aulas de e em Libras* foram inseridas na disciplina de Língua Portuguesa, semanalmente. O trabalho está fundamentado na perspectiva da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), ou sociointeracionista, como proposto por Goldfeld (2002).

A pesquisa surge do cenário que assola a maioria das salas de aulas com alunos surdos: a falta de comunicação entre o aluno surdo e os outros agentes da escola. Englobam-se, aqui, alunos, professores, diretores, coordenadores e outros, ou seja: ancorar a “inclusão” do aluno surdo na garantia do intérprete de Libras causa, na verdade, um isolamento e, por vezes, uma dependência desse profissional para que o aluno se sinta, minimamente, pertencente àquele espaço.

O trabalho foi desenvolvido com a turma do 5º B do período matutino de uma escola da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Dourados, situada na periferia da cidade. A escola foi inaugurada em junho de 2018 e iniciou suas atividades letivas no 3º bimestre, sendo, portanto, um espaço novo para todos os envolvidos. Como foi dito na introdução, na turma focalizada havia 36 alunos

matriculados, dos quais 34 eram ouvintes e 2 eram surdas. A turma apresentava vasta heterogeneidade de ordem social, econômica e cultural; em relação às idades, eram alunos de 9 a 16 anos, na sua maioria, oriundos de escolas públicas municipais. Todas as crianças dessa turma ingressaram em sua inauguração, portanto, a maioria delas, incluindo as alunas surdas, além da troca do sistema de ensino, da rede municipal para a rede estadual, passou também pela troca de profissionais intérpretes de Libras.

O quadro 1 apresenta os participantes da pesquisa: a professora regente, a intérprete (uma das autoras deste trabalho), a professora surda e, de modo geral, as alunas surdas e os alunos ouvintes.

Quadro 1: Perfil geral dos participantes.

Professora regente	Formação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial e Neuropedagogia. Já cursou Libras, mas manifesta, no início do trabalho, não possuir fluência ou condições para se comunicar diretamente com as alunas surdas.
Professora surda	Graduação em Artes Visuais, Licenciatura em Letras Libras. Especialização em Artes, Psicopedagogia e Educação Especial: enfoque em surdez. Mestre em Letras.
Intérprete de Libras	Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Letras Libras, Especialização em Educação Especial: AEE. Na ocasião do desenvolvimento do trabalho, mestranda em Letras. Seu projeto de pesquisa idealizou e possibilitou o desenvolvimento do trabalho descrito neste capítulo.
Alunas surdas	Aluna 1: 12 anos de idade, apresenta surdez congênita, bilateral. Oriunda de família ouvinte, seu contato com a Libras iniciou-se nas séries iniciais com a presença de intérprete de Libras na escola comum regular. Anteriormente, havia frequentado o AEE. Seguindo os pressupostos de Quadros (2007), a aluna apresenta um nível linguístico de múltiplas combinações, apesar de possuir um léxico pequeno de sinais e ter dificuldades com as marcações em relação a tempo-espço, o que se compreende pela falta de contato com usuários da língua. As observações feitas em sala de aula nos levam a perceber que é uma aluna participativa, independente e expressiva. Em relação à aquisição da língua portuguesa, reconhece um número mínimo de léxicos, o que dificulta a prática de leitura e escrita. Em casa, a mãe diz já ter feito curso

	<p>de Libras, porém, como foram poucas horas, agora já não consegue acompanhar a filha, o que a levou muitas vezes até a escola, solicitando apoio da intérprete para mediar conversas pessoais, pois ela diz que não consegue se comunicar com a filha.</p>
	<p>Aluna 2: 11 anos de idade. Também oriunda de família ouvinte, na qual os pais não são usuários da Libras. O contato com a língua também foi após o acesso às instituições de ensino na educação infantil e por meio do AEE, que atualmente não frequenta. Em observações feitas, a aluna é mais retraída e faz pouquíssimo uso das expressões não manuais, parâmetro linguístico da língua, conforme já mencionado no trabalho. Em relação à língua portuguesa, também não apresenta domínio de leitura e escrita suficiente para desenvolvimento autônomo.</p>
	<p>Demonstravam o mesmo nível linguístico na língua portuguesa na modalidade escrita e na língua de sinais, dados os perfis comportamentais, sendo uma extrovertida (aluna 1) e outra mais introvertida (aluna 2). A boa relação entre elas proporcionou um avanço na fluência da língua de sinais, bem como na interação com os alunos ouvintes, como se observará.</p>
<p>Alunos ouvintes</p>	<p>34 alunos, entre 9 e 16 anos de idade. Eram considerados pela comunidade escolar uma turma muito complexa pela diversidade cultural, e muito indisciplinada. Não possuíam aulas de Libras, e, com exceção de uma aluna que já havia estudado com a aluna A1 em outra escola, não tinham contato com alunos surdos.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A novidade no trabalho pedagógico que a pesquisa idealizou e consumou é a presença da professora surda na sala de aula, concomitantemente à presença da intérprete e da professora regente². No caso desta pesquisa, portanto, contou-se com a participação da professora surda, que funcionou como referência para o grupo, trazendo a cultura e as práticas de letramento da comunidade surda. Ela relata a sua experiência:

² Na impossibilidade da participação de um professor surdo, o processo poderia ser mediado por professores ouvintes bilíngues.

[...] eu percebi a importância do professor surdo dentro da sala de ouvintes... é importante sim porque mostra a identidade, mostra também a identidade linguística da Libras que é diferente, também a identidade de acessibilidade diferente e também a identidade da aceitação da pessoa surda. Toda essa experiência para nós entendermos a função do professor surdo em uma sala ou em uma escola regular.

A presença da professora surda em nossa experiência de pesquisa evidenciou que os alunos ouvintes se sentem mais estimulados a aprender Libras; já as alunas surdas passam a se sentir representadas e, portanto, empoderadas, com perspectiva de atuações futuras. Ou seja, passam a ter no professor um referencial linguístico e educativo. Como enfatiza Martins (2010), o professor surdo bilíngue favorece o processo de construção de conhecimentos por parte das crianças surdas, possibilitado pelos inúmeros diálogos e reflexões metalinguísticas, os quais interferem significativamente no desenvolvimento das elaborações conceituais e na transformação da subjetividade da criança surda.

Para iniciar a sequência de ensino, foram organizados, conjuntamente com as professoras e a intérprete, planos de aula com o objetivo de desenvolver funções comunicativas em Libras, a fim de diminuir as barreiras comunicacionais de situações cotidianas do ambiente escolar. Iniciamos com o tema “material escolar”, partindo de enunciados como “*você pode me emprestar sua régua?*” ou “*você tem caneta azul?*”; enfatizando sempre o uso, colocamos em prática o ensino em situações reais.

Os materiais utilizados incluíram fotocópias distribuídas aos alunos, permitindo que praticassem e utilizassem o conteúdo como suporte para consultas futuras. Além disso, foram empregados o quadro-negro e o giz, que serviram para trabalhar tanto com listas de sinais selecionados pela pesquisadora quanto com vocábulos sugeridos pelos alunos, considerando o ambiente escolar e as ações cotidianas realizadas nesse contexto.

Inicialmente, ensinamos alguns verbos, como TER/NÃO TER, EMPRESTAR/DEVOLVER, ESPERAR e FALTAR. Além disso, com

foco na comunicação e interação, introduzimos cumprimentos básicos, como OI, BOM DIA, OBRIGADA e DE NADA.

Após as primeiras aulas, as práticas comunicacionais começaram a ocorrer logo com o receio de “errar”; muitas vezes, os alunos dirigiam-se primeiro à intérprete – “*é assim mesmo que faz?*” – e, ao resolverem suas dúvidas, voltavam-se para as alunas surdas e, então, faziam suas perguntas ou transmitiam seu recado. Após algumas aulas, os alunos passaram a se arriscar na comunicação diretamente com as colegas surdas, sem mediação direta da profissional. Ter as duas na sala foi um aspecto muito positivo, pela possibilidade de interação entre pares: ou seja, um estímulo para aprendizagem de ambas, sem depender da interação apenas com a intérprete. E, dessa maneira, aluna surda mais extrovertida sempre chamava a colega mais tímida para as interações com os outros colegas ouvintes.

A maior parte das aulas da sequência de ensino se encaixou no planejamento da professora regente. Dentre seus objetivos de ensino, um deles era “trabalhar com a narração, com o corpo, gesticulação, entonação e preparação do espaço a ser utilizado pelas crianças, ampliando os vários sentidos da narrativa”. Assim, ela escolheu o conto *Chapeuzinho Vermelho* para ser o eixo das aulas que envolveram a pesquisa, visando como produto final de sua sequência didática a apresentação de uma cena teatral em Libras. O conto entrou como o item principal, possibilitando a manutenção do que era curricularmente previsto, sem que fosse modificado o planejamento escolar. A língua de sinais, embora fosse o objeto principal em relação aos objetivos pedagógicos e de pesquisa, entrou como elemento coadjuvante, parte das atividades que integravam a frente literária prevista nas escolas dentro do eixo *Linguagens*, como leitura e contação de histórias.

A sala de aula focalizada neste trabalho era social, cultural e economicamente diversa, o que contribuía para muitos problemas relacionados a disciplina e respeito ao outro e ao coletivo. Assim, a literatura, além de ser a porta de entrada para a escuta em Libras, possibilitou a aproximação de sujeitos muito diferentes cultural e

linguisticamente, mas que poderiam se identificar com os personagens, que são representações socioculturais, e se expor (expressar-se) de forma indireta, por meio de assuntos significativos. Concomitantemente, o teatro, além de ser o gênero que deu entrada à fala de todos em Libras, exerceu seu papel como instrumento pedagógico na prática interacional com as crianças, como meio de valorizar as diferenças, promover a coletividade e o bom relacionamento entre os alunos.

No caso da nossa pesquisa, o desafio, além de construir aulas que trouxessem os estudantes para situações significativas ao desenvolvimento das modalidades escrita e oral da linguagem, era acrescido de outro ainda maior: incluir as alunas surdas nessas mesmas situações interativas, envolvendo-as na prática de contação de histórias.

Para chegar ao produto final, a cena teatral em Libras, procuramos dinâmicas em que as crianças tivessem necessariamente que conversar entre si, em uma aprendizagem colaborativa, como valoriza o sociointeracionismo. As crianças brincaram de sinalizar palavras sorteadas (em que uma retirava a palavra e tinha que sinalizar para as outras descobrirem do que se tratava), de telefone sem fio em Libras, bingo, ditado visual, entre outros.

A ideia era que o lúdico trouxesse o ambiente necessário para a interação. Como explica Moura (2014), esse aspecto traz para a sala a forma de estimular a interação na apresentação e nas retomadas de conteúdo. Assim, foi interessante observar que, nas diversas situações lúdicas, as duas alunas surdas tentavam ajudar os alunos ouvintes a aprender a Libras. Ou seja, esse papel não ficava concentrado apenas na figura da professora. Nessas situações, observou-se a interação por meio da língua, pois os alunos ouvintes procuravam as alunas surdas para tirar dúvidas sobre como realizar os sinais.

Cenas singulares no desenvolvimento das atividades

Na tentativa de demonstrar a participação dos alunos, surdos e ouvintes, no processo de interação e aquisição da língua, tentaremos descrever o que ocorreu durante a primeira contação de *Chapeuzinho Vermelho* feita pela professora surda. Os alunos foram levados para a biblioteca, para que pudessem ficar sentados de forma a visualizar a professora surda no momento da contação de história.

Após todos se acomodarem, fizemos a apresentação da professora, e logo em seguida ela começou a contação. Desde o início da narrativa, foi possível observar os alunos imitando a professora na tentativa de aprender os sinais ou até mesmo de acompanhar a história. Mas o que nos chamou a atenção foi o fato de que isso ocorreu durante o período em que a professora sinalizava de uma forma mais “tranquila”, ainda recorrendo ao livro. Sobre esse momento, a professora surda deu o seu depoimento:

A história era da Chapeuzinho Vermelho e a professora já havia ensinado os sinais e eu fui para apresentar a contação própria do surdo dessa história. Então, na primeira contação eu sinalizei próprio da cultura surda, então eu percebi o quê? As crianças, os alunos prestavam muita atenção, percebiam os sinais diferentes, percebi que eles tentavam acompanhar, fazer como eu, mas pelos olhares parecia que eles percebiam as diferenças, parecia que era mais vivo, tinha uma experiência diferente. Sabiam como era diferente o surdo e o ouvinte talvez, mas o surdo usa mais a língua de sinais (Recorte de depoimento da professora surda, 2019).

Possivelmente por perceber a receptividade dos alunos, ela deixou de recorrer ao livro e seguiu a narrativa livremente, fazendo cada vez mais uso das expressões não manuais (ENM), de mudanças do olhar e movimentos corporais que davam entonação às palavras, o que tornou sua narrativa muito mais rica e viva. O acréscimo desses outros elementos está associado linguisticamente à semântica, ou seja, a história ganha vida e sentido de forma visual.

Com o desenvolvimento da contação mais expressiva, os alunos pararam de imitar os sinais e ficaram completamente

envolvidos na história: o olhar extremamente atento, com expressões perplexas e risos espontâneos em função dos acontecimentos. Em um primeiro momento, mostraram curiosidade pelos sinais; depois, embarcaram na narrativa e se deixaram levar, dando indícios de que passaram a compreender plenamente a história narrada em outra língua. Isso ocorreu tanto com os alunos ouvintes quanto com as alunas surdas.

A professora, posteriormente, declarou:

Então os alunos sentiam a diferença, e eu também sentia diferença, porque os alunos tinham mais atenção em mim, porque era uma experiência nova. Então, uma aluna surda, eu senti que ela aceitou, aceitou porque é diferente! Para eles é um momento especial, porque se identificam, professor surdo, sinto que consegue se identificar. E isso é um sentimento bom, tem um sentimento diferente porque percebe que o surdo tem capacidade (Recorte de depoimento da professora surda, 2019).

Embora os objetivos do trabalho estivessem voltados para a inclusão das crianças surdas, percebe-se, na fala da professora, o quão importante foi para ela a experiência. Ela manifesta a insegurança em ser aceita, por fazer parte dos grupos minoritários. Trata-se de algo novo a enfrentar com a inclusão, relacionado à própria autoestima dos (futuros) profissionais surdos. Assim, a cena trouxe um desafio não imaginado quando se elaborou o projeto de pesquisa: a questão da autoestima dos profissionais surdos academicamente legitimados.

A professora surda participante da pesquisa é graduada em Artes Visuais, licenciada em Letras Libras, especialista em Artes, em Psicopedagogia e em Educação Especial, e possui Mestrado em Letras. No entanto, ainda que seja muito habilitada academicamente, o relato mostra que a luta é contínua na busca pela inclusão social. Não bastam os documentos formais e os desafios enfrentados para a conquista desses títulos, pois, ainda assim, percebemos a necessidade da legitimação por parte do *outro*. Ou seja, o reconhecimento da capacidade do surdo é dado, sobretudo, pela aceitação da sociedade.

Em outro trecho do relato da professora surda, ela evidencia a alegria de ter perguntado onde estava a professora intérprete, em Libras, para uma aluna ouvinte, e ter recebido uma resposta também em Libras, ao invés de um esquivamento comum de um ouvinte ao se deparar com um surdo:

[...] eu entrei e perguntei sobre a Alexandra. Uma aluna me viu, e eu perguntei em Libras: “onde está a professora Alexandra?”. E essa aluna me respondeu e eu estranhei, porque respondeu em Libras! E eu senti muito, porque essa aluna me respondeu em Libras: “ela está lá na sala de professores!”. E apontou “Lá, lá!”. E com isso eu procurei, porque me sentia perdida, mas o fato da aluna ter me respondido em Libras me deu um orgulho imenso, porque foi pouco tempo para aprender, era só o segundo encontro com eles, e já conseguiam me responder em Libras, já conseguem compreender que eu sou diferente, que preciso de outra comunicação, então eu me senti muito feliz! (Recorte de depoimento da professora surda, 2019).

É por meio das práticas sociais que as crianças têm a oportunidade de se desenvolver linguisticamente, e não no exercício tipicamente escolar da metalinguagem. Não basta a criança saber Libras e interagir com a intérprete, permanecendo isolada do grupo. A atividade desenvolvida certificou que é possível interagir em Libras com os colegas ouvintes, que não apresentam quaisquer dificuldades para esse novo aprendizado. Todos ganham com isso – novas culturas, novos relacionamentos, novos conhecimentos, os quais possibilitam que as crianças surdas externalizem sua linguagem. Durante as aulas de Libras, assim como nos ensaios do teatro, os alunos ouvintes conseguiam perguntar para as alunas surdas qual a forma de realizar os sinais, assim como as alunas surdas conseguiam tirar as dúvidas sobre a escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, podemos retomar os pressupostos de Lodi (2014):

[...] o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito na e pela linguagem, pois se entende que a trajetória principal do

desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal (p. 168).

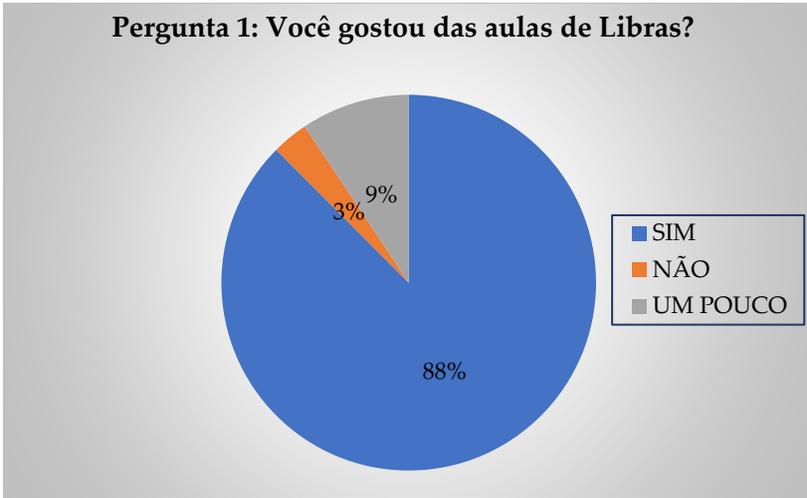
Como explica a autora, a linguagem é essencialmente social e se desenvolve por meio das interações, com processos de significação que ocorrem entre adultos e crianças, bem como entre as próprias crianças. A criança surda só terá a oportunidade de se desenvolver linguisticamente de forma plena quando estiver inserida em um ambiente com pares linguísticos. Cabe à maioria, que possui condições mais favoráveis, construir um ambiente inclusivo para a minoria em situação desprivilegiada. No caso em questão, com o desenvolvimento do projeto, as alunas surdas demonstraram um progresso significativo, conforme foi relatado pelas professoras, tanto na língua de sinais quanto no engajamento com as atividades e/ou com os conteúdos. Esse progresso pode ter sido favorecido pela interação entre elas (e não exclusivamente com a intérprete), mas, principalmente, por estarem linguisticamente engajadas com as professoras e com todo o grupo.

A avaliação da comunidade escolar

A avaliação por parte dos alunos, depois da experiência, foi bastante positiva, o que pode ser evidenciado pelos gráficos que se seguem, construídos com base nos questionários respondidos, os quais tinham por objetivo mensurar a opinião dos alunos em relação à disciplina de Libras e à participação da professora surda.

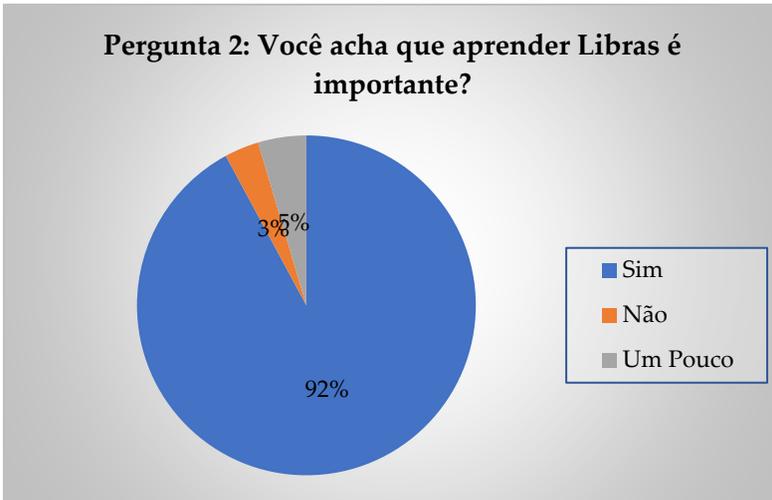
Dos 36 alunos matriculados, 31 responderam ao questionário. Antes que respondessem, houve uma explicação acerca das perguntas, principalmente do item 3, que trata a Libras como disciplina curricular. Foram elaboradas 6 questões: as de números 1, 2, 4 e 5 apresentavam as opções SIM, NÃO, UM POUCO. As questões de números 3 e 6 apresentavam as opções SIM e NÃO, e a questão 7 era discursiva. A partir da análise das respostas ao questionário, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1: Dados da pesquisa (questionário).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

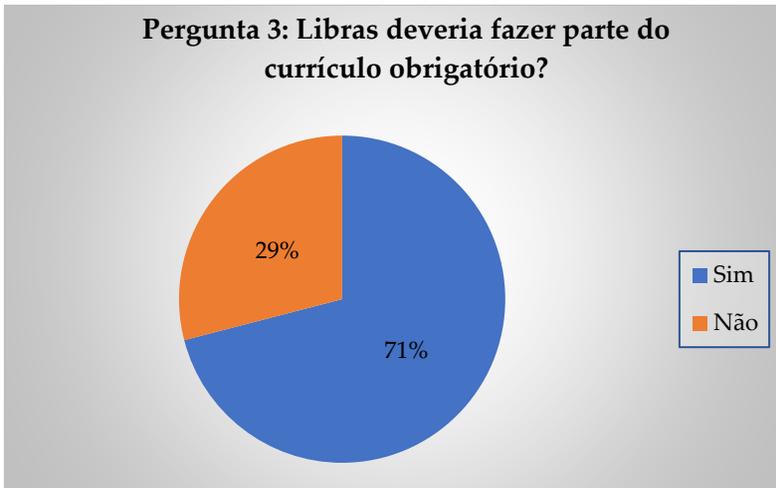
Gráfico 2: Dados da pesquisa (questionário).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 3: Dados da pesquisa (questionário).

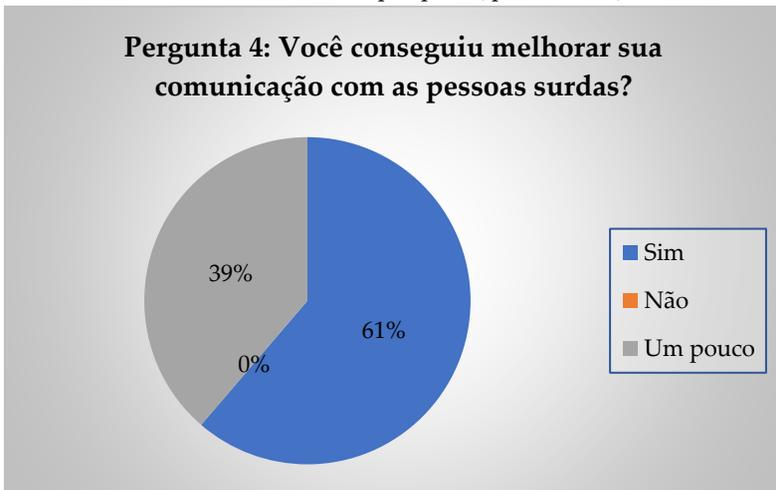
Pergunta 3: Libras deveria fazer parte do currículo obrigatório?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

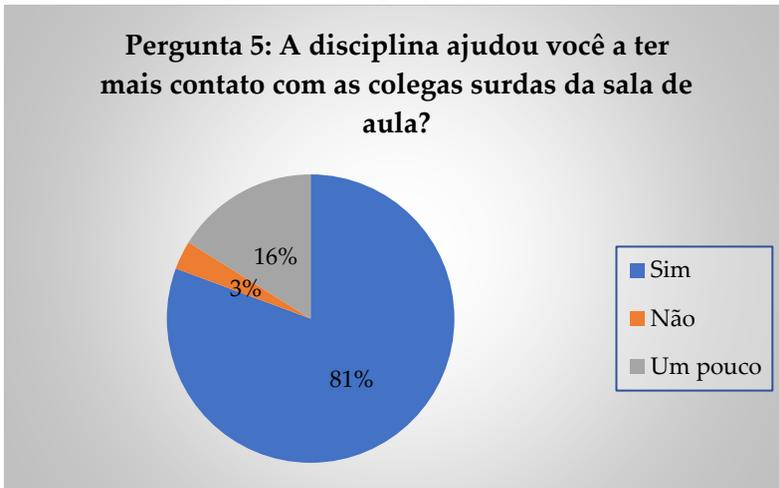
Gráfico 4: Dados da pesquisa (questionário).

Pergunta 4: Você conseguiu melhorar sua comunicação com as pessoas surdas?



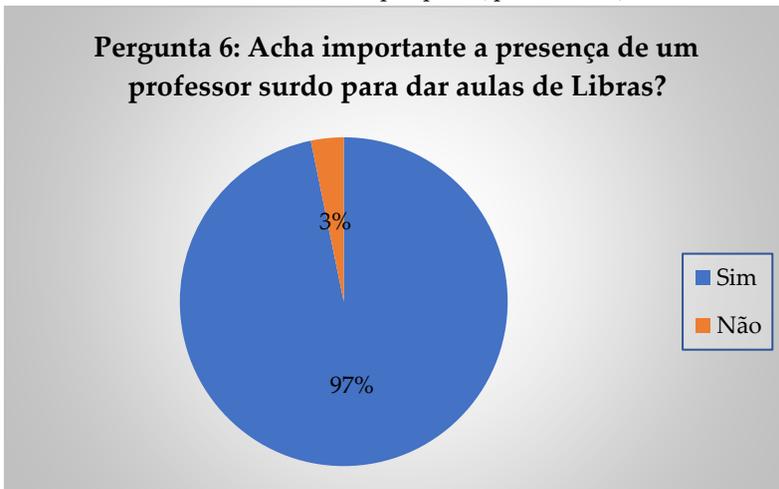
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 5: Dados da pesquisa (questionário).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 6: Dados da pesquisa (questionário).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os gráficos mostram que existe, por parte dos discentes, uma condição favorável à Libras como disciplina, bem como o interesse pela presença do professor surdo. Todos os gráficos acima apontam

para uma maioria significativa que considera positivo tudo o que envolveu a Libras na experiência pedagógica.

As respostas deixadas para a pergunta 7 – “quer deixar alguma sugestão?” – confirmam isso:

Quadro 2: Dados da pesquisa (pergunta 7).

“sim, eu amo libras, eu ensaio todo dia na minha casa, eu acho muito importante a língua de sinais, por isso eu acho que deveria ter mais intérpretes”
“gostaria que libras virase uma matéria Porque é Bom saber que estamos estudando para se comunicarmos com eles”
“sim eu gostei muimto de libras e uma disciplina muimto boa”
“eu queria que tivesse aula de libras todos os dias”
“eu quero mais aula de libras com mais tempo por quê aprendemos mais”
“eu gostaria que tivesse todos os dias libras eu acho legal aprender”
“eu gostaria ter libras em todas as escolas e Escola Para aprender se comunicar com os surdos e mudo”
“eu custaria que estive todo dia libras ia ser muito a gente ia secuminicar com as surdas”
“poderia ter outas aulas de libras”
“eu queria sempe aula de libras”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nas sugestões, percebe-se o interesse pela língua de sinais no ambiente escolar, o que indica uma boa aceitação pelo grupo. O depoimento da professora regente vai na mesma direção:

Ter as aulas de Libras... é... durante o terceiro e quarto bimestre foi assim... é... fantástico porque as crianças puderam interagir com as meninas surdas. Eu pude aprender muita coisa né, que já havia esquecido... é... e... e o projeto, a sequência didática que desenvolvemos o projeto foi maravilhoso porque houve uma interação muito grande, uma dedicação dos alunos e a visita da professora AP³ na turma né para fazer os ensaios simplesmente maravilhoso, porque você é uma pessoa muito bacana que levou as crianças a “tá”, a acreditar que a inclusão é possível depende muito da dedicação dos alunos e ainda mais do professor não, é que se o professor não vê como a inclusão é necessária, as meninas surdas ficam simplesmente conversando só com a professora intérprete e foi maravilhoso foi de um conhecimento muito

³ AP é a sigla que estamos usando para preservar o nome da professora surda.

grande de um aprendizado muito grande para mim para os alunos (Recorte de depoimento da professora regente, 2019, grifos nossos).

Segundo a professora regente, a experiência se constituiu em um grande aprendizado para ela tanto sobre questões de inclusão quanto pelas próprias aulas de Libras, que auxiliaram na comunicação com as alunas surdas no ambiente escolar. O depoimento também revela uma grande aceitação do projeto, inclusive na interação com a professora surda, ao pronunciar-se sobre a importância de o professor perceber que a inclusão é necessária, a fim de não limitar a comunicação das alunas surdas apenas à intérprete, evidenciando que existe uma preocupação em relação à interação com os demais alunos.

A interação e a motivação observadas e relatadas pela professora regente foram de fato confirmadas pela intérprete, pois, além de promover o ensino de Libras e desenvolver a pesquisa, tivemos a possibilidade de acompanhar diariamente essa turma. A ansiedade pela chegada da aula de Libras estava quase totalmente relacionada ao lúdico: o interesse por aprender através do brincar e a possibilidade de maior “movimentação” que o ensino da Libras proporciona deixam os alunos motivados. Outra questão foi a significativa aceitação do teatro, pela vontade demonstrada pelos alunos em participar.

Os dados também mostram que alguns alunos, ainda que em uma proporção menor, não se mostraram interessados pela língua. Na pergunta número 6, ao se posicionar contra a presença da professora surda, o aluno justifica sua resposta da seguinte maneira: *“Porque tem professores que dão aula de libras e se tivesse um professor surdo as meninas que são surdas entenderiam e nos não”*⁴:

⁴ Por tratar-se de resposta dada pelos alunos (inclusive as frases apresentadas no quadro), mantivemos a grafia conforme consta no questionário.

Figura 1: Dados da pesquisa (pergunta 7).

Questionário

1. Você gostou das aulas de Libras?
 sim () não () um pouco
2. Você acha que aprender a Libras é importante?
 sim () não () um pouco
3. Deveria fazer parte do currículo obrigatório?
 sim () não
4. Você conseguiu melhorar sua comunicação com as pessoas surdas?
 sim () não () um pouco
5. A disciplina ajudou você a ter mais contato com as colegas surdas de sala de aula?
 sim () não () um pouco
6. Acha importante a presença de um professor surdo para dar aulas de Libras?
() sim não
Por quê? *Porque tem professores que dão aula de Libras, e se tivesse um professor surdo as meninas que são surdas entenderiam o Português*
7. Quer deixar alguma sugestão?
Não.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É interessante perceber que esse mesmo aluno entra em contradição, uma vez que, nas perguntas anteriores, ele responde SIM, favoravelmente ao ensino de Libras, ou seja, a questão foi em relação a haver um professor surdo. Essa crença ou (des)crença no professor surdo pode ser algo associado com a imagem que se tinha dos surdos e de sua língua, como descrito por Sá (1999):

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhantemente à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito (p. 71).

O discurso de *tudo bem se acontecer, desde que não seja comigo* é algo presente, nos fazendo pensar em algo parecido com: *“tudo bem se tivermos Libras, desde que seja ensinada por uma professora que ouve”* ou, ainda, *“tudo bem se as meninas surdas tiverem professores ouvintes*

que não sejam fluentes na língua, mas eu que ouço não posso ter um professor que não fala". Infelizmente, esse preconceito em relação aos profissionais surdos é algo construído culturalmente pela sociedade majoritária, ou seja, por falantes da língua portuguesa. Mesmo com inúmeras conquistas e avanços legais no que tange ao sujeito surdo, ainda se pode observar o preconceito.

Reflexões finais

Para a Libras entrar na sala de aula sendo reconhecida como natural e viva, sem preconceitos pela maior parte dos alunos, foi crucial integrá-la a atividades significativas. As aulas ministradas em Libras, e não apenas *sobre* Libras, evidenciaram o potencial da língua para promover a interação e a comunicação entre todos os alunos. A imersão no mundo visual da Libras, com suas expressões gesto-visuais e performances corporais, pode contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos (não somente os surdos), expandindo suas formas de comunicação e expressão. Isso nos inspira a considerar a importância de uma formação de professores que focalize a multimodalidade nos ambientes de ensino, onde tradicionalmente se tende a priorizar a modalidade escrita em detrimento da modalidade oral e de outras formas não verbais de interação.

A experiência com a inclusão da Libras narrada neste capítulo encontra eco em outras realidades educacionais, como a de escolas que recebem alunos imigrantes (Guimarães; Buin; Garcia, 2020, 2024). Em um modelo de ensino tradicionalmente monolíngue, da mesma forma que os surdos, os alunos imigrantes que não dominam a língua local ficam, em situações infelizmente não incomuns, marginalizados e excluídos das atividades escolares. A falta de abertura para as diferentes línguas cria barreiras para a comunicação, para a interação e para a participação plena no processo de ensino-aprendizagem, colocando sujeitos que falam línguas desprestigiadas pela comunidade dominante no lugar do déficit.

A necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural, indo além do bilinguismo e caminhando em direção ao multilinguismo⁵, se torna evidente em ambos os contextos. Ou seja, a inclusão da Libras, bem como de línguas faladas por imigrantes recém-chegados no país e de línguas indígenas, como um *direito* e um *recurso* (Ruiz, 1988), pode contribuir para a desconstrução da visão patológica da diferença e para a construção de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e respeitoso à pluralidade linguística e cultural do país.

Referências

ARCOVERDE, S. L. M. A importância do teatro na formação da criança. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, 8., 2006, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 24 jan. 2019.

⁵ Sugerimos o estudo do conceito de *translinguagem* (GARCÍA, O.; KANO, N. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US). O capítulo 5 desta coletânea trata deste conceito.

BRASIL. **Lei n. 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: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jan. 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUIMARÃES, T. F.; BUIN, E.; GARCIA, R. I. D. Práticas de translanguagem com estudantes multilíngues em uma escola de fronteira. **Temas & Matizes**, v. 17, p. 289-314, 2024.

GUIMARÃES, T. F.; BUIN, E.; GARCIA, R. I. D.; RIBEIRO, C. O. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, v. 15, p. 83, 2020.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula:** análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** 2. ed. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUIZ, R. Orientations in language planning. *In*: MACKAY, S. L.; WONG, S. L. C. (ed.). **Language diversity:** problem or resource?. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988, p. 3-25.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos:** a caminho do bilinguismo. Niterói: Eduff, 1999.

SACKS, O. W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SOUSA, D. V. C. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 16 out. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 8

Autismo e universidade: articulações entre subjetividade e neurodiversidade

Maria Angélica Pisetta

A escola sempre foi um ambiente muito difícil de conseguir aprender com professor, na verdade não consigo em um ambiente cheio de pessoas ao meu redor; na sala de aula eu não conseguia me concentrar mesmo, o que me fazia ficar constantemente ansioso e eu sempre tive maior facilidade de aprender as coisas sozinho. Então para mim até hoje professores ... eu espero não ofender ninguém que seja professor, pelo amor de Deus não mas um bom professor ele serve para me fazer entender no que eu tenho que dar ênfase, eles não conseguem me ensinar ... eu simplesmente vejo o foco e depois eu procuro entender a matéria por si só (D. PROEX/UFF, 2022).

Introdução

Pretendemos discutir os aspectos singulares da comunicação de autistas universitários, considerando os desafios que encontram nessa fase da escolarização recém-alcançada por autistas no Brasil. Para discutir essa questão, sublinhamos a importância que o diagnóstico de autismo alcançou nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 70 (Maleval, 2017) e a ampliação da visibilidade da comunidade autista, decorrente de uma série de iniciativas de grupos de mães. Mais recentemente soma-se a essa questão central a definição do autismo como deficiência para todos os direitos legais, a partir da Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012). Essa associação entre aspectos da condição (promoção de direitos sociais e maior visibilidade para a condição) pode trazer um impacto considerável às questões identitárias em torno do autismo.

Considerar o autismo como deficiência para todos os direitos legais também nos situa num terreno político, articulado à defesa

dos direitos humanos, sobretudo em torno de um coletivo que se articula muito recentemente para propor e defender direitos de acesso, permanência e representatividade, num trabalho consistente de superação de estigmas antigos e muito atuantes ainda na sociedade, bem como redesenhar trajetórias escolares de segregação, evasão e exclusão (Pisetta; Brenner, 2022).

Trajetórias acadêmicas de autistas que permitam um reconhecimento social do lugar de “escolares”, incluem ainda questões terapêuticas, já que consideramos que a socialização e a interação social - que na infância se realiza sobretudo na e pela escola, de modo mais abrangente - precisam ser tomadas como experiências subjetivantes, como discutiremos no que diz respeito à experiência universitária de jovens autistas. Dessa forma, articulamos nessa oportunidade muitos campos que conversam na prática escolar e universitária mais diária: política pública educacional; formação de professores; psicologia social; história das segregações de grupos específicos (como autistas e suas famílias); neuropsicologia, na consideração dos modos distintos do funcionamento cognitivo no autismo e ainda psicanálise, na consideração de Maleval (2017), de que a aprendizagem estabiliza o autismo, por meio da lida com a linguagem.

Outro ponto a destacar nessa problematização é o momento histórico atual no campo do autismo, que demanda que a comunidade autista reconheça sua história, seus ganhos e fissuras, para avançar no sentido de maior representatividade e inclusão social e escolar¹, para poder se escutar como comunidade. Afirmar

¹ Consideramos que os movimentos sociais em torno do campo do autismo ampliam a representação e fortaleçam a luta pelos direitos sociais desse coletivo. Nesse sentido, a nomeação do autismo como transtorno não fortalece a comunidade enquanto movimento político de reconhecimento da diversidade. Somamos ao movimento político quando tensionamos a nomeação, e, para tanto, acolhemos os autorrelatos na ressignificação do termo *autista*, para salientar ainda a fragilidade de uma comunidade muito assediada por um mercado situado em torno de sintomas manobrados por medicamentos e terapias diversas. Nesses termos, é sempre uma posição política trabalhar com um coletivo que foi historicamente marginalizado e invisibilizado. Tomar o autismo também como

que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento (DSM-V) é, sobretudo, destacar uma visão descritiva, fenomenológica que, a despeito das considerações que discriminam sintomas exclusivos combinados, nos deixam num campo ainda pouco explorado das constituições subjetivas no autismo. Para longe de desconsiderar as condições biológicas do autismo, adotar de saída como centro da discussão os déficits da interação, da comunicação e sobretudo dos comportamentos e interesses, solapa as questões sociais e subalterniza uma coletividade que convive primeiro com a discriminação e a falta de oportunidades². Essas questões, entretanto, encontram novos desdobramentos no ensino superior, lugar por excelência de pouco acesso para a população em geral e ainda mais para a comunidade autista.

Paes, Paiva Junior, Oliveira e Gieh (2024) salientam as condições que os autistas universitários podem enfrentar no sistema acadêmico. Enquanto por um lado, temos uma possibilidade de exploração dos interesses pessoais de forma muito mais ampla e individualizada do que nos outros segmentos, por outro lado, podemos considerar que no ambiente universitário a demanda de autonomia e performance individual pode trazer, de forma simultânea, exigências múltiplas, que podem ser sentidas como uma sobrecarga social e subjetiva.

uma deficiência para todos os efeitos legais contribuiu sobremaneira para a ampliação da visibilidade e do estudo mais aprofundado do que auxilia o acesso escolar e social dessa coletividade.

² A esse respeito descreveremos uma cena de um dos nossos primeiros trabalhos de extensão no campo do autismo, apresentado no livro *Autismo e experiência com a palavra com grupos de educadores* (Pisetta, 2022). Conversando sobre as resistências mais comuns em relação à falta de formação para a inclusão, no começo de um processo de inclusão escolar de autistas, uma professora de Educação Infantil nos contou que estava muito insegura em relação ao primeiro dia de aula de uma de suas alunas, que ela sabia ser autista, até que viu a mãe da menina junto dela, do outro lado da rua em que as mães aguardavam pelo começo da aula e compreendeu naquele momento, que havia uma segregação social em curso, mais do que um conjunto de sintomas a enfrentar.

As autoras sugerem que os marcos regulatórios no âmbito da inclusão, especialmente no campo do autismo, com o consequente aumento do número de matrículas de graduação de estudantes com necessidades educativas especiais nas graduações brasileiras, promovam iniciativas das universidades no sentido de não apenas garantir a entrada desses estudantes, como também favorecer programas para sua permanência, tendo em vista o crescente aumento da entrada na universidade desse coletivo e ainda o número, também crescente, de autistas sendo diagnosticados já na vida adulta, em virtude dos novos critérios de classificação (DSM-V).

No estudo de Olivati e Leite (2019), intitulado “Experiências acadêmicas de estudantes universitários com TEA, análise interpretativa dos relatos”, as autoras realizam uma pesquisa de campo com autistas universitários sobre suas experiências de entrada na universidade, tendo como eixos do trabalho as palavras-chave: universidade, inclusão e deficiência. Discutem a importância dos programas de inclusão e da formação dos professores para o enfrentamento da exclusão histórica que esse grupo vivencia. Para esse trabalho, os instrumentos utilizados na pesquisa foram compostos por uma ficha de caracterização da amostra e por uma entrevista roteirizada a partir de algumas questões ordenadas em dez categorias:

motivos para ingresso na graduação; informação sobre condição de TEA no processo seletivo; adaptações realizadas durante o processo seletivo; condições de acessibilidade na graduação; relacionamentos no contexto universitário; adaptações no processo de ensino e aprendizagem; fatores relacionados a permanência e a conclusão do curso; demandas decorrentes do diagnóstico; importância do curso de graduação; sugestões de melhoria na universidade (Olivati; Leite, 2019, p. 4).

Interessante notar que com essa roteirização as autoras pretendiam atender a uma série de objetivos que descreveriam os impasses da inclusão de estudantes universitários desde sua origem, ou seja, no acesso à avaliação para a entrada na universidade, até sua participação ativa na caracterização de uma

inclusão mais efetiva; já que como último ponto de articulação do roteiro da entrevista elas pretendiam recolher sugestões de melhoria na universidade, o que só poderia estar calcado de fato em experiência vivida.

Os aspectos destacados pelas autoras, como orientadores da entrevista semi-dirigida, de fato, tocam em pontos essenciais da questão da inclusão de autistas universitários e a explicitação dessas questões estimula o debate universitário, de modo geral, em torno das questões da inclusão na universidade.

Acrescentaríamos, por nossa experiência com autorrelatos de autistas universitários, uma outra categoria, referente ao deslocamento para a universidade, ponto sensível muito importante para a consideração da garantia de permanência, para além do acesso à mesma. Especialmente autistas que experimentam uma necessidade maior de suporte podem não ter desenvolvido ampla autonomia, o que potencializa as dificuldades no deslocamento até o local da universidade ou, ainda, impossibilidade da mudança de cidade e de local de habitação, para mais próximo da universidade. As políticas públicas de acesso desse grupo ao direito de cursar uma universidade deixam de tocar em pontos sensíveis da permanência, se não estiverem atentas a essa condição.

Nesse contexto, é preciso abordar as experiências de autistas universitários que, a despeito da exclusão escolar vivenciada, vieram furando as barreiras institucionais escolares para sua permanência e alcançaram o ensino superior. O que eles têm a nos ensinar sobre essas escolarizações atípicas, costuradas em meio ao despreparo dos professores, ausência de planos educacionais individualizados, dificuldades interacionais provindas do desconhecimento sobre suas condições e, muitas vezes, expectativas e demandas sociais opostas às suas permanências?

Autismo, neurodivergência e modelo social da deficiência: como enfrentamos o estigma da doença mental

Olá a todos, meu nome é A., pessoal mais íntimo me chama de A., eu sou autista, tenho 23 anos, sou jovem e estudo Jogos Digitais. O que gosto de fazer no meu tempo livre é, bem dizer, poder ver alguns filmes, séries e jogar videogame e quando dá praticar algum esporte, tipo futebol, também acompanhar esportes, como corridas de automobilismo e futebol (Nos conte como é ser autista?) Não digo que é fácil, bom é ter muito apoio da família, eu descobri bem cedo, eu descobri com um ano e oito meses e então nem lembro o descobrimento, minha mãe teve essa sorte e desde então principalmente minha mãe me apoia muito [...] Desde sempre eu soube que eu era autista, sempre (A., PROEX/UFF, 2022).

Em nota de rodapé, de outro trabalho (Pisetta, 2017), discutimos a importância de situar o campo do autismo a partir do reconhecimento das principais epistemologias presentes na concepção da condição. Em contraposição ao modelo médico, herança da concepção psicopatológica que situa o autismo, sobretudo, na perspectiva do déficit (Pisetta, 2022), o movimento da neurodiversidade nasce na mesma época do movimento social da deficiência, a partir dos anos 1970. Esses movimentos contribuem com o campo do autismo numa perspectiva de defesa dos direitos humanos, ao propor que estamos diante de um emaranhado de relações sociais desiguais que situam determinados grupos de pessoas como “doentes”, quando se trata, no limite, de diferenças cruciais no modo de perceber e interpretar o mundo, que foram subalternizadas, sobretudo, por uma escolarização deficitária (ancorada numa maioria não neurodiversa) e por relações sociais historicamente restritas ao meio familiar ou institucional.

Nesses termos, o modelo social da deficiência sustenta que a lógica comparativa promove a segregação, situando muito mais numa perspectiva social de desigualdade uma característica qualquer, que foi considerada com valor social menor. Assim, essa perspectiva ressitua uma série de condições que seriam tomadas como deficitárias, em alguma medida social, acarretando

medicalização da vida e das relações sociais, num reducionismo da vida e de nossas fragilidades sociais civilizatórias:

O modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o indivíduo deficiente como sujeito dependente. Mike Oliver denomina esse modelo de 'modelo da tragédia pessoal'. Para os teóricos do modelo social, a deficiência não é uma tragédia pessoal; é um problema social e político. Ela não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. Para eles, só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos (Ortega, 2009, p. 68).

Assim, a teoria social da deficiência colabora muito para o campo da inclusão social e escolar de autistas, quando aponta para a dicotomia normal-patológico que impõe à lesão (física ou não), uma condição social de invalidez, implicando em segregação e destituição de direitos. Nesses termos, "a deficiência é algo imposto sobre a lesão" (Ortega, 2009, p. 68). A teoria social da deficiência colabora especialmente para a sustentação teórica de um autismo como "autismo cerebral na base de uma identidade autista" (Ortega, 2009, p. 68), que desemboca ainda no estabelecimento de um coletivo que se organiza em torno dessa distinção: "Para os teóricos dos estudos da deficiência, essa afirmação permite um deslocamento do discurso dominante da dependência e anormalidade para a celebração da diferença e o orgulho da identidade deficiente" (Ortega, 2009, p.69).

Ortega (2009) discute os avanços sociais obtidos pela comunidade autista e os principais condicionantes desse movimento. Dentre eles, indica a recusa à proposição psicanalítica de alguns autores dos anos 1950; (especialmente Kanner e Bettelheim), acerca da etiologia psíquica do autismo numa pretensa psicose, nascida da relação insuficiente com mães psicologicamente distanciadas de seus filhos. Essa recusa sistematizada na comunidade autista, segundo Ortega, trouxe autorreconhecimento

e identificação, que concorreu com outros indicadores para o incremento da comunidade. São muitas as críticas a esse modelo subjetivista de causação do autismo e sabemos quanto ele impactou toda uma geração de famílias de autistas, pressionadas pela expectativa de etiologia essencialmente psicogênica, que culpabilizava sobretudo mães, já muito abaladas pela realidade do enfrentamento do autismo, numa sociedade excludente e preconceituosa.

Do mesmo modo, Maleval (2017) destaca quanto a essa proposição, que equiparar o autismo à psicose falha no aspecto social; pela condenação das famílias de autistas a mais segregação e preconceito. Mas essa proposição se mostra também inviável em termos diagnósticos; já que o desenvolvimento da vida dos autistas, desde os anos 1940, a nada se equipara ao curso das psicoses, faltando sobretudo as alucinações e delírios, que foram concebidos como sintomas necessários para o diagnóstico de psicose. Para Maleval (2017), é preciso também analisar com cuidado, nessa crítica, a identificação que se faz comumente entre o trabalho de Bettelheim e o pensamento psicanalítico da época (anos 1940), sendo o primeiro tomado como referência da psicanálise. O autor sublinha que outros psicanalistas estavam debruçados a pensar a etiologia do autismo em outra perspectiva, num período em que as hipóteses genéticas também careciam de sustentação. Do mesmo modo, ainda hoje publicações relacionam equivocadamente as ideias de Kanner (como o conceito de “mãe geladeira”), e de Bethelheim, a produções recentes da psicanálise, o que nos alerta para questões políticas e comerciais no campo do autismo. Segundo Maleval:

os diagnósticos e os resultados terapêuticos de Bettelheim foram contestados. Suas teses ficaram marginais no campo da psicanálise freudiana. É paradoxal que esse franco atirador seja hoje em dia citado pelos detratores da psicanálise como o mais representativo dessa (Maleval, 2017, p. 53).

Sua tese mais conhecida; (que como Kanner responsabiliza unicamente o ambiente pela ocorrência do autismo), acaba por cerrar não apenas um destino social de exclusão e preconceito, como estabelece uma direção para o tratamento marcada apenas pela “vontade de procurar para a criança um entorno favorável” (Maleval, 2017, p. 53), desconsiderando assim as características do autismo como condições psíquicas legítimas e ainda inexploradas em termos psíquicos, nesse período do trabalho da psicanálise. Segundo Maleval (*Idem*), as abordagens psicanalíticas acerca da condição sugerem o autismo como uma patologia muito grave, com prognóstico desfavorável, até a virada dos anos 1970, quando o incremento para remedicalizar a psiquiatria fez o movimento epistemológico inverso à teorização psicanalítica, centrando-se na descrição dos sintomas. No mesmo período, ganham força as ciências cognitivistas e os estudos sobre o funcionamento cerebral; e isso muda tudo no campo do autismo. Atualmente, vemos uma franca contribuição dos movimentos de mães, inclusive nas redes sociais, para as mais ricas discussões acerca da etiologia, do tratamento e da inclusão nesse campo.

Rios (2017) também destaca a importância do trabalho dos grupos de mães para o crescimento do coletivo autista e o incremento que esse movimento trouxe à pesquisa e aos tratamentos mais eficazes para esse campo no Brasil, onde o ativismo dessa comunidade alcançou metas que antes eram apenas desejos (como a aprovação da Lei Berenice Piana, promulgada em 2012, que prevê acesso a serviços de saúde, educação e assistência social). A autora ainda tensiona o impacto das lutas de mães e pais de autistas frente aos tipos de tratamentos e confrontos com perspectivas de especialistas na condução desses tratamentos.

Singer, J. (1999) cunha o termo neurodivergência, com o objetivo de marcar a diferença autista como identidade a ser cultivada e defendida numa sociedade que a classificava apenas como doença a ser superada. Sua experiência com o autismo, aliada aos movimentos da teoria social da deficiência, produz um caldo cultural em que a coletividade autista encontra importante

incremento social. Uma série de outras transformações sociais também inspira o movimento nascente, como o fortalecimento de mães de autistas, sustentado também pelo feminismo, que se estrutura mais decisivamente a partir dos anos 1970, e a crescente organização de grupos de pessoas com deficiência, num ativismo que define a diferença como resistência ao discurso médico, até então dominante.

Trata-se então, no que diz respeito à neurodivergência, de diferenças fundamentais do funcionamento neurológico, que abrange uma série de condições, que mais tarde, inclusive, se estruturam mais em termos clínicos, como o Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). A atipicidade de seus funcionamentos, para longe da classificação médica, pode ser pensada, assim, como variações da experiência humana, indicando todo um campo cultural marginalizado e desconhecido enquanto produção humana.

Nessa mesma esteira, o movimento critica duramente as tentativas de cura do autismo e os métodos que visam extinguir marcas comportamentais da identidade autista, indicando a discriminação como a base dessas iniciativas, instrumentalizadas pelo discurso médico. Os autorrelatos de autistas adultos, especialmente sobre suas escolarizações e seus tratamentos, impulsionam o movimento, indicando a marginalização da cultura autista. Como fonte bibliográfica no campo do autismo (e de outras condições neurodivergentes), os autorrelatos também tiveram papel determinante e se configuram como essencial num território ocupado por uma lógica comparativa, que proporciona acesso limitado a alguns indivíduos em detrimento de outros. Para além da necessidade de sustentar o lugar de fala de grupos excluídos, sobretudo autistas, a indicação de autorrelatos não apenas contempla relato de experiência ou narrativa acerca de uma comunidade, representada por um indivíduo, mas, sobretudo, apresenta aspectos novos à teorização socioemocional da condição, fazendo avançar os saberes sobre ela.

Trazemos aqui um trecho escolhido de um autorrelato que marca exatamente uma mudança na perspectiva de psicoterapia, em que Donna Williams, escritora autista muito importante no movimento, inicia novo tratamento, com Dr. Marrek, psicanalista lacaniano, mais avisado do saber trazido pela escritora:

O que é bom é que eu não tenho de ficar respondendo ‘sim, sim, sim’ quando falo com o senhor; pelo contrário, eu posso dizer ‘desculpe, mas não estou entendendo’ ou ‘o senhor poderia reformular?’ E, além disso, o senhor não fala muito rápido, e a sua voz e o seu ritmo são bastante regulares (o que é menos problemático e permite que eu me concentre) (Williams, 1996, p.92, *apud* Maleval, 2017, p. 310).

Como sublinha Lacan, o psicanalista se define também por estar à altura do espírito de sua época. Nesses termos, é preciso ir além no enfrentamento do mal estar na cultura. No que diz respeito ao terreno da subjetividade, a psicanálise deu alguns passos que nos interessam quando queremos entender o quê da singularidade comparece em cada autista para situá-lo no mundo. Nesse sentido, a psicanálise sustenta hoje que não podemos prescindir de uma teoria do sujeito no campo do autismo, pois isso nos deixaria clinicando apenas no âmbito dos sintomas e engrossando o caldo do discurso médico, pelo qual o autismo continua a ser ainda compreendido como doença a ser curada. Mas há muito caminho a percorrer, sobretudo porque é preciso, nesse terreno, retornar às questões da origem, sem incorrer nos mesmos erros de autores como Kanner e Bethelheim. De que sujeito se trata? Há diferenças na estruturação desse sujeito em relação às outras estruturações?

De uma visão do autismo como psicose, passando pela malfadada concepção da mãe geladeira na base constitucional do autismo, trabalhamos com a proposta inovadora de Maleval acerca de uma quarta estrutura psíquica (ao lado da neurose, da perversão e da psicose, já teorizadas por Freud (1925/2011)). Nesse sentido, a psicanálise contribui, sobretudo, com a concepção de que não nos reduzimos às determinações orgânicas (genéticas em última instância), tampouco somos apenas um produto da interação do

biológico com o ambiente, nos nossos primeiros anos de vida. Há algo não comum que se estabelece singularmente e também está em questão na experiência particular de cada autista no mundo. Nesses termos, o trabalho de Maleval é indispensável na tentativa de, não apenas abarcar os avanços do campo psicanalítico, mas de considerar a subjetividade como fundo axiomático que pensa o autismo para além de evidências descritivas:

A proposição de outra abordagem psicanalítica da estrutura do autismo [procura] ficar mais perto da nova clínica espectral. Ela é esboçada em 1988, num artigo intitulado 'Do autismo de Kanner à síndrome de Asperger'. A tese que propúnhamos ali se esforçava para apreender a especificidade do autismo a partir de duas características capitais: de um lado, o transtorno da enunciação, na pendência de uma carência da identidade primordial; do outro, uma defesa específica com base num objeto extracorpóreo, próprio para constituir a matriz de um Outro de síntese (Maleval, 2017, p. 82).

O autor ilumina assim a necessidade de a psicanálise trabalhar em suas lacunas na compreensão do autismo a partir de premissas que podem ser evidenciadas em outros campos, como a concepção clínica mais geral sobre uma continuidade entre os casos de autismo, do mais consistente em termos de manifestações sintomáticas aos menos consistentes, que pode ser apreendido no conceito de espectro, amplamente aceito no campo do autismo. Estaria aí a indicação de um modo de lidar com o autismo que não diz respeito apenas à existência de sintomas correlatos, mas a um modo de funcionamento padrão que pode ser pensado como estrutura?

Subjetividade, autismo e psicanálise

Essa ciência me fascinava porque era o que parecia uma evasão verdadeira, um meio de fugir dos imbecis do meu colégio. Além disso, assim como os prefixos telefônicos que continuavam a me fascinar eu estimava o fato de ser um saber reservado aos iniciados. Eu havia restabelecido minha autoridade. Astronomia preenchia igualmente uma parte do vazio causado pela minha solidão. Tinha a ver com fenômenos que se situavam bem longe, e isso me ajudava a escapar da minha atual situação. Adorava estudar os planetas,

porque assim era mais fácil imaginar que eu estava longe. Eu me refastelava nos meus sonhos. De vez em quando me perdia na contemplação das fotos de Marte, daí decolava como um foguete e me encontrava no próprio planeta, numa paisagem árida de crateras desoladas. Lá de Marte, eu olhava a Terra, tão distante. Ohio estava lá, em algum lugar, mas longe demais para me incomodar. Era um universo que só pertencia a mim mesmo e nele eu me sentia livre, regenerado. Em momentos iguais a esse, o meu sofrimento e a minha angústia se dissipavam lentamente e eu acabava me encontrando num estado de espírito próximo do normal (Barron,1992, p. 247 *apud* Maleval, 2017, p. 240).

Barron (1992 *apud* Maleval, 2017), nos convida a refletir se a subjetividade no autismo seria consistentemente diferenciada a ponto de pensarmos uma estruturação típica dessa condição, para além das questões sociais características, como os desafios da interação e da socialização e a existência de interesses atípicos.

No que diz respeito aos laços sociais universitários, o autor também nos impulsiona a pensar a importância da sistematização teórica dos campos de saber para a estabilização de sintomas e construção de relações sociais mais sólidas e resilientes aos desencontros que a universidade também proporciona. A esse respeito, A. também nos auxilia a pensar a importância dessa sistematização, numa outra direção, falando de sua experiência de ser autista universitário, estudando jogos digitais. Ele esclarece como enfrenta dificuldades acadêmicas, sobretudo, com o estudo da programação:

A parte que eu tenho mais dificuldade, eu admito, é na parte de programação. [...]. (Como você enfrenta essas dificuldades?) De início, eu tento conversar com a minha mãe [e com minha mediadora]. Aí, depois que já está tudo esclarecido, eu normalmente procuro uma pessoa particular, ou então para ter umas aulas extras. E, quando isso é inútil, que, por sorte, ainda não chegou, às vezes, eu tento achar tempo para ver as aulas anteriores (A, PROEX/UFF, 2022).

Aqui podemos notar que a sistematização acadêmica de uma área de saber promove a construção de medidas de interpretação do mundo, como também estimula encontros com outros, através

dos interesses compartilhados. Para A. isso trouxe a necessidade de uma “transformação”, título que ele deu à sua fala pública, para ilustrar o processo de entrada na universidade, fazendo um corte em relação à escolarização na escola básica, permeada por desencontros.

Começamos nossa discussão destacando que no campo do autismo, a socialização e a interação social precisam ser pensadas como experiências subjetivantes, que tocam sensivelmente o autismo em sua estrutura. Nesse aspecto, o laço social que o ambiente acadêmico proporciona pode conduzir a aprendizagens mais complexas, na forma de uma lida com a linguagem. A essa estruturação Maleval denomina *Outro de síntese* (que poderíamos contrapor ao Outro de análise, como Freud sustentou, com o princípio do inconsciente e Lacan contextualizou com a perspectiva do Outro como linguagem). O autor argumenta que isso se dá numa construção progressiva por meio da aprendizagem; e não intuitivamente, como poderíamos considerar, por exemplo, no campo da neurose, marcando um trabalho psíquico distinto das outras estruturas: “Um trabalho como esse de tratamento de seu Outro de síntese – fundamentado não em experiências internas, mas na aquisição de signos visuais, na definição de conceitos e na assimilação de regras” (Maleval, 2017, p. 313).

Nesse sentido, a psicanálise também se apresenta como uma epistemologia que amplia a visão sobre os modos de relação que estabelecemos, no caso entre autistas e não autistas; na academia, lugar por excelência da inclusão. Sendo assim, a psicanálise oferece a sustentação de um espaço de escuta dessas experiências singulares que autistas estabelecem com a linguagem, quase de forma artesanal. Para além dessa escuta sensível e singularizada, ela também se propõe a uma intervenção que não (des)subjetive o autismo a uma condição deficitária, como vemos em alguns discursos médicos.

Isso implica também considerar que tudo que é produzido pelo autista e com ele é marcado por essa diversidade (neurodiversidade) radical, não obedecendo a estratégias

universalizantes pré-fabricadas e antidemocráticas. Nesses termos, trabalhar com autistas é também fomentar a cultura autista e aprender com ela e, por isso, é sempre no seio de uma novidade que o trabalho com autistas avança. Ainda estamos por construir essa sociedade e essa cultura inclusiva, por meio de ofertas que não partam de uma perspectiva de redução da sua experiência existencial, ancorada no ideal normativo e comportamental.

As relações com a linguagem constituem o ponto de apoio em que Maleval (2011/2017) trabalha no sentido de buscar uma teorização consistente para o autismo enquanto distinção psíquica. A esse respeito, precisamos considerar como exemplar o trabalho realizado por Grandin (*apud* Maleval, 2017), na construção da “máquina do abraço”; objeto autístico complexo, utilizado na criação do gado, que auxilia no abate dos animais - ao promover uma tranquilização no momento anterior à morte do animal. Trata-se não apenas de um objeto autístico complexo (idealizado e produzido por uma autista); mas que tem uma função socialmente reconhecida. Nesse aspecto, o trabalho psíquico realizado com a linguagem se mostra de modo muito distinto e indica um campo de pesquisa ainda pouco explorado:

na qualidade de criança autista a dificuldade em falar era um dos meus maiores problemas, embora eu entendesse tudo que as pessoas diziam minhas respostas eram muito limitadas. Eu tentava, mas na maior parte das vezes não saía nada, e havia ocasiões em que eu conseguia pronunciar palavras como gelo com toda clareza. Isso geralmente ocorria em momentos como no acidente de carro, quando a tensão foi mais forte que a barreira que geralmente me impedia de falar. Esse é apenas um dos aspectos enigmáticos frustrantes e desconcertantes do autismo infantil, que tanto perturbam os adultos (Grandin, 1983 *apud* Maleval, 2017, p. 225).

Algumas inferências podem ser pensadas a partir das contribuições que os autorrelatos trazem. A primeira é salientar que a dificuldade de comunicação, que se estabelece pelo uso da fala, pode não estar presente por outras vias de comunicação, o que nos coloca a todos a demanda de construir e inventar medidas de

acesso que reduzam esse impacto. Outro ponto sensível que Grandin nos auxilia a pensar é a angústia que adultos não autistas sentem diante das dificuldades da comunicação experimentadas por eles, quando convivem com autistas. Especialmente, em situações pedagógicas, que são historicamente sustentadas pelo uso da voz e pela audiência silenciosa e atenta, o encontro com uma pessoa que não fale ou pareça não ouvir pode suscitar angústia e inibição comportamental (Pisetta, 2022). Assim, destacamos que as relações dos autistas com a voz, a palavra e a linguagem estão no cerne da interação social, e para Maleval (2017) constituem também os alicerces estruturais da condição, indicando uma distinção subjetiva no coletivo autista.

Essa distinção estabeleceria uma relação diferenciada com os objetos pulsionais voz e olhar, iniciais na vida psíquica, o que implica dizer que autistas apresentam uma lida específica com a linguagem e a palavra e, desse modo, uma dinâmica de existir no mundo, que se apresentará em todas as suas interações e produções singulares.

Os alicerces teóricos dessa premissa (de que há um modo distinto na lida com a linguagem e a palavra) são, em primeiro lugar, uma dissociação inicial entre a voz e a linguagem, implicando que falar não é o mesmo que comunicar. Nesses termos, precisamos sustentar a voz como uma estrutura: como objeto pulsional e também como percepção. Maleval (2015) extrai dos autorrelatos, muitos exemplos clínicos do uso da voz para outras finalidades, que não a comunicação, como obtenção de prazer na ecolalia e forma de autorregulação. É notável como autistas diferem entre si, mas apresentam alguma experiência marcante (desenvolvimental) com a comunicação, o que se mostra, para o autor, como uma consequência lógica do trabalho subjetivo que executam na síntese de muitos acontecimentos e ideias aparentemente desconexas com esses eventos.

Todas essas ocorrências são pensadas como formas diferenciadas e singulares de dissociação entre a voz e a linguagem, marcando o caminho singular que cada autista fará em sua

experiência particular com a língua. Maleval (2015; 2017) avança indicando o autismo como modo de lida com a linguagem e forma psíquica de estruturação subjetiva, perspectiva que auxilia muito no trabalho com autistas e redimensiona o trabalho orientado pela psicanálise nesse campo:

As monografias clínicas e os relatos autobiográficos excluídos da literatura científica internacional sobre o autismo apontam muito frequentemente o engodo dessa suposição [de que parece necessário se opor às ditas 'obsessões' do sujeito autista, bem como cumpriria privá-lo, tão logo quanto possível, do seu objeto autístico] – fortalecida, é verdade, por muitos psicanalistas quando consideram o autismo um funcionamento arcaico, e não uma posição subjetiva específica (Maleval, 2017, p. 354-355).

Referências

BRASIL. Decreto n.11.793, de 23 de novembro de 2023 - Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Lei n 12.764 de 27 de Dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024a.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024b.

BRASIL. Decreto n 7.611 de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao
>. Acesso em: 20 jan. 2024c.

FREUD, S. A perda da realidade na neurose e na psicose (PC d. Souza, Trans.). **Obras completas (1923)**, v. 16, p. 214-221, 1925.

DE PAULA, N. D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

LACAN, J. **Posição do Inconsciente**. Editora Jorge Zahar, Rio Grande do Sul, 1988.

MALEVAL, J. C. Por que a hipótese de uma estrutura autística? **Revista Opção Lacaniana online**, n. 2015, ano VI, n. 18, p. 1-40, 2015.

MALEVAL, J. C. **O autista e sua voz**. Editora Blucher, São Paulo, 2017.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-5. **American Psychiatric Association**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, 26(47), 557-572, 2013.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v 25, n 4, 729-746, 2019. <https://doi.org/0.1590/s1413-65382519000400012>.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, 14, 67-77, 2009.

PAES, J. T.; PAIVA JUNIOR, P. R. S. de; OLIVEIRA, C. R. de *et al.* Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior:

perspectivas e desafios no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Saberes Múltiplos**, 9(17), 19-26, 2024.

PISETTA, M.; BRENNER, G. O autismo como transtorno e a medicalização da vida. *In: Revista Humanidades e Inovação*, vol. Vol.9, n.24 (2022), 2023.

PISETTA, M. **Autismo e experiência da palavra em grupo de educadores**. Pedro e João editores, 2022.

PISETTA, M. Conversação com professores de educação infantil sobre suas experiências com alunos autistas incluídos em classes regulares. **Anais do evento do XII Colóquio internacional do LEPSI: A escola: consumida ou consumada?**, São Paulo, 2017.

PISETTA, M. Escuta de professores de autistas incluídos na educação infantil. **Anais do V Seminário Internacional de Inclusão em Educação – Universidade e Participação: Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica**. <http://lapeade.com.br>, 2019.

PROEX/UFF. Mesa: Psicanálise e autismo: questões diagnósticas e intervenções. **Colóquio Autismo na Universidade**. Disponível em <https://www.youtube.com/live/FyRPH9u-d2E?si=FuDfejeQ5shl94Lg>. Transmitido em 28/04/2022. Acesso em: 16/10/2024.

RIOS, C. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. 212-230, 2017.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexandra Mara Pereira

Bacharelado em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais - Tradução e Interpretação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN. cursou Mestrado em Linguística Aplicada pela UFGD, na área Linguística e Transculturalidade. Possui título de proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais pela UFSC/MEC. Atuou como tradutora/intérprete de Libras no âmbito educacional da Educação Básica e Ensino Superior. Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Atuou como coordenadora e intérprete da Central de Interpretação de Libras na Prefeitura Municipal de Dourados, atuando em contextos comunitários, atualmente é Professora de Apoio Educacional Especializado, também no município de Dourados.

Aryane Santos Nogueira

Doutora em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da mesma universidade. Professora e pesquisadora de Educação de Surdos e Libras na Faculdade de Educação da UNICAMP, atuando na Graduação e Pós-Graduação. Suas pesquisas e publicações abordam temas como translinguagem, (multi)letramentos, linguagens e tecnologias, educação linguística e educação bi/multilíngue de surdos, comunicação em contextos surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença (CNPq/UNICAMP).

Cléber Mapeli Serrador

Mestrando em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Escolar junto ao Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença (CNPq/UNICAMP). Graduado (Licenciatura) em Pedagogia pela Uninove - Universidade Nove de Julho - São Paulo, Graduado (Licenciatura) em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Anhanguera, Especialista em Estudos Literários pela Faculdade Anhanguera de Campinas e Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Literatura no Centro Paula Souza – São Paulo.

Daniele Silva Rocha

Pedagoga pela UNESP (Marília – SP), Mestra e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, Sorocaba-SP, Brasil.

Edilaine Buin

Professora e pesquisadora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-CNPq), com pesquisas na área de aquisição de escrita, dos letramentos e do multilinguismo. É bolsista produtividade CNPq e vice-líder do Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (CNPq). Foi coordenadora de área do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), de 2014 a 2018, e tutora do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET) da UFGD, de 2019 a 2021. Mestre e Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, na área de aquisição de escrita e de linguística textual, respectivamente. Realizou estágio de Pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (2011-2014), em Língua Portuguesa, e na Universidade Federal de Santa Catarina (2022-2023), em Políticas Linguísticas.

Francisco Arquer Thomé

Graduado em Língua Portuguesa e Jornalismo, Especialista em Estratégias de Comunicação. Possui licenciatura em Pedagogia e um "grado superior" em Tecnologia Web, obtido na Espanha. Atualmente, cursa Mestrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde desenvolve uma pesquisa do tipo estado da arte sobre o conceito de autonomia do aprendiz no ensino-aprendizagem de segunda língua.

Julie Anne Binns

Graduada em Fonoaudiologia e Pedagogia. Mestranda no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença (CNPq/UNICAMP). Atualmente atua como professora bilíngue na rede pública de ensino. Tem experiência em atendimentos de dificuldade de aprendizagem e na educação e reabilitação de surdos.

Leonardo Peluso

Docente da Universidad de la República (Udelar). Especialista em Linguagem e Educação Intercultural, com Mestrado e Doutorado em Educação, focados na inclusão de surdos. Coordena o Grupo "Textualidad diferida y cultura pluriletrada," que pesquisa as interações entre surdos e ouvintes em contextos escolares, promovendo a educação bilíngue e intercultural. É responsável pelo projeto "Textualidad Registrada en LSU (TRELSU)," que documenta a Língua de Sinais Uruguaia (LSU), visando práticas pedagógicas inclusivas e valorização da cultura surda.

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual

de Campinas e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença (CNPq/UNICAMP).

Maria Angélica Pisetta

Psicanalista, professora de Psicologia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, Líder do grupo de pesquisa Psicanálise, Educação e Inclusão, sediado no PPGE/UFF. Atualmente conduz o projeto de pesquisa e extensão “Autistas e superdotados adultos: bordas e sínteses na escolarização”. É Mestre e Doutora em Psicologia. Especialista em Psicologia Clínico-institucional. Pós-doutorado em Educação.

Monalisa Aparecida do Carmo

Doutoranda em Educação na UNICAMP. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa. É cofundadora e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Gênero e Raça (Educagera - UFV). Também integra o Grupo de pesquisa em Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU - UNICAMP).

Nouze Volcimus

Pedagoga e mestranda em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Rafael de Arruda Bueno José Miguel

Mestre e doutorando em Educação pela Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador de programas educacionais e docente bilíngue de surdos na Prefeitura de Guarulhos, Guarulhos-SP, Brasil. Docente na Fatec de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes-SP, Brasil.

Rachel Ferreira Oliveira Santos

Professora da Prefeitura Municipal de Valinhos. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Doutoranda na mesma universidade, pesquisando

sobre a formação inicial de professores. Pesquisa (multi)letramentos, línguas(gens) e tecnologias em contextos minoritários.

Raquel Domingos Alves

Pedagoga, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Autora de poesias e livro infantil.

Reginaldo de Oliveira Coelho

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente realiza Doutorado Sanduiche junto a Universidade Lusófona de Lisboa. Pós-Graduado em Tradução e Interpretação de Libras/Português pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). Pós-Graduado em LIBRAS e Educação de Surdos pela Faculdade Integrada Espírita (UNIBEM). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS). Atualmente é professor titular de Libras no Instituto Federal de São Paulo, Câmpus São José dos Campos.

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Pós-doutorado Sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2023-2024). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta IV no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (DPsi/UFSCar). Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq). Coordenadora e criadora do programa de pesquisa e extensão #CasaLibras (UFSCar/FAPESP/PROEX).

Viviane Rodrigues da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Ages. Desde 2019 vem desenvolvendo ações enquanto Psicóloga Social, atuando no âmbito da Política de Assistência Social. É integrante do Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU-UNICAMP). Tem interesse por temáticas envolvendo psicanálise, linguagem, relações étnico-raciais, infâncias e novas formas de subjetivação.

Este livro resulta das discussões realizadas no "Seminário Avançado II — Linguagem na Diferença", oferecido como disciplina no Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP e proposto pelo Grupo de Pesquisa Linguagem na Diferença (CNPq/UNICAMP). A obra busca ampliar os debates sobre as múltiplas formas de linguagem e suas relações com as questões de diferença. Ao fazê-lo, propõe um espaço de diálogo sobre as implicações educacionais e sociais dessas interações.



ISBN 978-65-265-1799-4



9 786526 517994 >