

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gilvane Belem Correia

EDUCAÇÃO ESPECIAL, COMUNICAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR:
A aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo
compartilhado

Porto Alegre
2022

Gilvane Belem Correia

EDUCAÇÃO ESPECIAL, COMUNICAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR:

A aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo compartilhado

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Correia, Gilvane Belem
Educação Especial, Comunicação e Currículo Escolar:
A aprendizagem como decorrência da experiência
corporificada em um mundo compartilhado / Gilvane
Belem Correia. -- 2022.
138 f.
Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação Especial. 2. Aprendizagem. 3.
Comunicação. 4. Experiência corporificada. 5. Inclusão
Escolar. I. Baptista, Claudio Roberto, orient. II.
Título.

Gilvane Belem Correia

EDUCAÇÃO ESPECIAL, COMUNICAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR:

A aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo
compartilhado

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora” e aprovada em
sua forma final.

Porto Alegre, 25 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profa. Dra. Clarissa Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

AGRADECIMENTOS

São Tomás de Aquino classifica a gratidão em três níveis: superficial, intermediário e profundo. O nível profundo de gratidão, segundo esse filósofo, é aquele em que ocorre a construção de um vínculo, em que o agradecido se sente comprometido. Tão consciente está da grandeza do benefício recebido, que se sente voluntariamente “obrigado” a alimentar a relação que o transformou. É nesse terceiro nível que quero agradecer a todas/os que contribuíram com este momento da minha trajetória.

Em gratidão ao meu orientador, Professor Claudio Roberto Baptista, e ao Grupo NEPIE/UFRGS, pela presença e apoio constantes, me sinto “obrigada” a cultivar o afeto e a reciprocidade que nos mantêm unidos em torno de um ideal de vida e de profissão: a produção de conhecimento sobre ações e políticas que fortaleçam a educação em sua perspectiva inclusiva.

Em gratidão à banca avaliadora formada pelas professoras Sonia Lopes Victor e Clarissa Haas e pelos professores Marcos Cezar de Freitas e Rodrigo Lages e Silva me sinto “obrigada” a honrar suas qualificadas contribuições a minha formação acadêmica, investindo em leituras e vivências que me possibilitem continuar compartilhando ideias consigo e contribuindo com o diálogo e com a difusão de ideias no âmbito da educação.

Em gratidão a minha família, que sustentou momentos difíceis de uma travessia de transformações não apenas profissionais e acadêmicas, mas sobretudo pessoais, me sinto “obrigada” a continuar investindo na mudança de mim mesma sempre que a convivência com o outro me parecer difícil.

Em gratidão pela oportunidade de realizar os estudos de doutoramento em um programa público de pós-graduação de reconhecida excelência acadêmica, como o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu UFRGS), me sinto “obrigada” a estar disponível para contribuir, em qualquer tempo e lugar e no que estiver ao meu alcance, com a promoção da educação pública e inclusiva do meu país.

Em gratidão pela política de expansão das universidades públicas promovida pelo governo Lula da Silva que gerou a oportunidade, antes pouco viável, para uma

professora do interior do Rio Grande do Sul (como eu) cursar mestrado e doutorado, o que se tornou possível ao compor o quadro de uma dessas universidades e ser beneficiada por sua política de incentivo à formação, me sinto “obrigada” a refletir permanentemente sobre minha atuação cotidiana, fazendo dessa atuação uma cruzada pela defesa dos direitos de todos e todas à escolarização no ensino comum com vistas à construção compartilhada de um mundo que evolui com as diferenças.

Muito Obrigada!

As regras do universo que acreditamos conhecer
estão profundamente enterradas
em nossos processos de percepção.
(BATESON, 1986, p. 42)

Nossa cognição emerge do *background* de um mundo
que vai além de nós, mas que não pode ser encontrado
separadamente de nossa incorporação.
(VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 223)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo interativo e comunicacional implicado na aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial em contextos educacionais do ensino comum. Diante de narrativas que afirmam que algumas pessoas não aprendem, principalmente aquelas que não dominam a leitura e a escrita, este estudo busca compreender como são invisibilizadas as aprendizagens que sempre ocorrem e como seria possível percebê-las. Com base no pensamento sistêmico, representado principalmente por Gregory Bateson e Francisco Varela, parte-se da premissa que estar vivo é condição propiciadora de aprendizagem. Interroga-se: Como o corpo pode estar relacionado com uma dimensão comunicacional que estaria para além da leitura e da escrita como forma de compartilhar conhecimentos? De que modo ocorrem as interações entre sujeitos que não sabem ler e escrever em um ambiente em que a escrita ocupa papel central na comunicação entre os atores sociais? Como ocorre o processo de emergência de um sujeito em um contexto linguístico? Como acontecem experiências compartilhadas entre sujeitos que se comunicam de forma identificada como “diferente”? De que maneira podemos conceber a comunicação a fim de construir um processo pedagógico que possibilite uma experiência compartilhada entre todas as pessoas? Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que utiliza a técnica narrativa associada à revisão de literatura baseada na combinação de descritores como educação especial, inclusão escolar, deficiência, aprendizagem, comunicação, corpo, emoção e currículo escolar. São relatados episódios envolvendo 11 estudantes do ensino comum público dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Ao considerar que a perspectiva narrativa parte da subjetividade do pesquisador, o trabalho analítico se utiliza da “metodologia de primeira pessoa”, de teor fenomenológico, para empreender uma “atenção para si” e exercitar a disponibilidade para a experiência de “deixar vir” novas possibilidades de significação e de narrar-se a si e ao mundo. Os contextos analisados indicam que a aquisição de uma língua tem sido considerada condição prévia para aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como revelam, tendencialmente, não se cogitar a possibilidade de conexão entre comportamentos e contextos de interação. Discute-se a premissa que: ao aguardar que o sujeito preencha requisitos para participação em atividades curriculares, negligencia-se a oferta de experiências que tornariam possível o desenvolvimento de tais conhecimentos, mantendo indefinidamente o processo circular de produção da aparente incapacidade individual. Propõe-se, como um desafio para a didática, a exploração do que se chamou “palavra-imagem” como “padrão que liga” diferentes formas de comunicação no processo de alfabetização no ensino comum, além de enfatizar que as experiências corporais e as emoções constituem o “contexto” que produz os comportamentos e mesmo as aprendizagens consideradas mais abstratas.

Palavras-chave: educação especial; aprendizagem; comunicação; experiência; corpo; inclusão escolar.

ABSTRACT

This study aims to analyze the interactive and communicative process involved in special education students' learning in regular education contexts. In the face of narratives that claim that some people do not learn, especially those who have not mastered reading and writing, this study seeks to understand how the learning that always takes place is made invisible and how it would be possible to perceive them. Based on systemic thinking, most notably advocated by Gregory Bateson and Francisco Varela, it is assumed that being alive is a prerequisite for learning. The following questions are raised: How can the body be related to a communicative dimension that goes beyond reading and writing as a means of sharing knowledge? How do interactions occur between subjects who cannot read and write in an environment where writing plays a central role in communication between social actors? How does the process of subject emergence occur in a linguistic context? How do shared experiences occur between subjects who communicate in ways that are labeled "other"? How can we conceptualize communication to create a pedagogical process that allows all people to have a shared experience? This is a qualitative study using the narrative technique of literature review based on a combination of descriptors including special education, school inclusion, disability, learning, communication, body, emotion, and curriculum. Episodes of 11 students from general public schools in the states of Rio Grande do Sul and Santa Catarina are reported. Considering that the narrative perspective starts from the researcher's subjectivity, the analytical work uses the "first person method" with phenomenological content, in order to obtain an "attention to self" and to practice readiness for the experience of "letting come" new possibilities of meaning and narration of oneself and the world. The contexts analyzed suggest that language acquisition is seen as a prerequisite for learning school content and that the possibility of a connection between behaviors and contexts of interaction tends not to be considered. The premise is discussed that: waiting for the subject to meet the requirements for participation in curricular activities neglects the provision of experiences that would enable such knowledge to be developed, thus perpetuating indefinitely the circular process of producing the apparent individual incapacity. As a challenge for didactics, it is proposed to explore the so-called "word-picture" as a "standard" that connects the different forms of communication in the literacy process in the common classroom, and furthermore to emphasize that bodily experiences and emotions constitute the "context" that produces the behaviors and even the learning that is considered more abstract.

Keywords: special education; learning; communication; experience; body; school inclusion.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el proceso interactivo y comunicativo que interviene en el aprendizaje de estudiantes que requieren de una educación especial en contextos educativos de enseñanza tradicional. Ante las afirmaciones de narrativas que indican que algunas personas no aprenden, especialmente aquellas que no dominan la lectura y la escritura; este estudio busca comprender cómo se invisibilizan los aprendizajes y cómo sería posible percibirlos. Con base en el pensamiento sistémico, representado principalmente por Gregory Bateson y Francisco Varela, y partiendo de la premisa de que estar vivo es una condición que favorece el aprendizaje. Se formulan los siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede relacionar el cuerpo con la dimensión comunicativa, más allá de la lectura y la escritura como forma de compartir conocimientos? ¿Cómo se producen interacciones entre sujetos que no saben leer y escribir en un entorno en el que la escritura desempeña un papel principal en la comunicación entre actores sociales? ¿Cómo se produce el proceso emergente de un sujeto en un contexto lingüístico? ¿Cómo se producen las experiencias compartidas entre sujetos que se comunican de una manera denominada "diferente"? ¿De qué manera podemos concebir la comunicación de modo a construir un proceso pedagógico que permita una experiencia compartida entre todas las personas? Esta investigación de carácter cualitativo utiliza la técnica narrativa asociada a la revisión bibliográfica que combina descriptores como: educación especial, inclusión escolar, discapacidad, aprendizaje, comunicación, cuerpo, emoción y currículo escolar. Se relatan las experiencias de 11 estudiantes de educación pública tradicional de los estados de Rio Grande do Sul y Santa Catarina. Al considerar que la perspectiva narrativa parte de la subjetividad del investigador, el trabajo analítico utiliza la "metodología de la primera persona", de carácter fenomenológico, para emprender una "atención a sí mismo" y practicar la experiencia de "dejar acontecer" nuevas posibilidades de sentido y de narración de sí mismo y del mundo. Los contextos analizados indican que adquirir una lengua se ha considerado una condición previa para el aprendizaje de los contenidos escolares, además revela una negación a la posibilidad de conexión entre los comportamientos y los contextos de interacción. Se discute como postulado que al esperar que el sujeto cumpla con los requisitos para participar en las actividades curriculares, se descuida ofrecer experiencias que posibilitarían el desarrollo de esos conocimientos, manteniendo indefinidamente el proceso circular de producción de la discapacidad individual. Se propone, como desafío para la didáctica, la exploración de lo que se ha llamado "palabra-imagen" como "padrón que vincula" diferentes formas de comunicación en el proceso de alfabetización en la educación tradicional, además de destacar que las experiencias corporales y las emociones constituyen el "contexto" que produce comportamientos e incluso aprendizajes considerados más abstractos.

Palabras clave: educación especial; aprendizaje; comunicación; experiencia; cuerpo; inclusión escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – O CONVITE	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO – AS ESCOLHAS QUE PRODUZEM O QUE É VISTO.....	21
2.1 O PONTO DE PARTIDA – AS PRESSUPOSIÇÕES E AS INTENCIONALIDADES	21
2.2 A NARRATIVA COMO MÉTODO E COMO TÉCNICA DE PESQUISA	24
2.3 A METODOLOGIA DE PRIMEIRA PESSOA COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISE	25
2.4 DE PARCEIROS DE VIAGEM – REVISÃO DE LITERATURA	32
3 O QUE VEM ANTES? PRIMEIRO A LÍNGUA, DEPOIS A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM?	36
3.1 O CONTEXTO COMO METAMENSAGEM.....	38
3.2 A EMERGÊNCIA NO MUNDO DA LINGUAGEM.....	40
3.3 A EMERGÊNCIA NO MUNDO DA ESCRITA.....	43
3.4 A LÍNGUA DE “INSTRUÇÃO”	46
4 EM BUSCA DE UM METANÍVEL	57
4.1 EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE PESSOAS CEGAS E VIDENTES..	58
4.2 EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE PESSOAS SURDAS E OUVINTES	62
4.3 O CENÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E AS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS..	66
5 O ENTRELAÇAMENTO DO “LINGUAGEAR” E DO EMOCIONAR.....	74
5.1 O QUE ELE QUER COMUNICAR?.....	74
5.2 PARCERIAS DE CONVERSAÇÃO.....	78
5.3 O CORPO E A TEATRALIDADE DA VIDA	90
5.4 PARTICIPANDO DA ORQUESTRA.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – “O TODO MAIOR É BASICAMENTE BELO” (BATESON, 1986, p. 26)	100
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO A – QUADRO REFERENTE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES INVESTIGADAS	130
ANEXO B – QUADRO REFERENTE AOS ARTIGOS INVESTIGADOS.....	133

1 INTRODUÇÃO – O CONVITE

Esta tese ambiciona se oferecer ao leitor como um convite para olhar a aprendizagem desde uma perspectiva diferente daquela que tem se estabelecido como hegemônica e que parece única e “natural”, qual seja, a que situa a cognição como operação representacional realizada pelo cérebro que, para tal, necessitaria de certas condições, consideradas ideais.

Trata-se de olhar “para si” a fim de questionar sobre “como” se produz aquilo que parece estar fora de nós, aquilo a que chamamos “conhecimento” e de cuja suposta “transmissão” se ocuparia o currículo escolar¹. Discute-se a “invenção” do conhecimento, como ação coordenada de produzir sentidos para viver juntos em um processo circular que não possui início nem fim e que, tampouco, exige pré-condições para a sua produção, que não seja o viver compartilhado.

A ideia de invenção tenta sustentar algo que não está dado a priori, não tem que ser descoberto, mas que supõe movimento visceral de percurso. Não tem início nem fim, é como um rizoma, como a grama que se alastra e se esquece de apontar seu início. Invenção é uma palavra que se opõe à origem, mas se sustenta no devir, no processo constante de procura. (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 5)

Ao analisar contextos de aprendizagem vivenciados por 11 estudantes de diferentes níveis educacionais no período de 1997 a 2022, a pesquisa se traduz em um exercício de olhar “para si” assumindo a percepção como atuação corporal que cria um mundo. Nesse sentido, o que está sendo percebido em relação à aprendizagem escolar seria também o produto de um processo de atuação compreendido como experiência coletiva.

¹ Existe um amplo debate teórico sobre currículo que tem sido organizado em três grandes linhas classificatórias, a depender de como concebem o conhecimento: teorias tradicionais, críticas ou fundacionais e pós-críticas ou pós-fundacionais. Vale pontuar que, no âmbito deste trabalho, o termo currículo diz respeito a tudo o que acontece na escola. Como referem Ferraço e Carvalho (2012, p. 7), “o currículo não pode ser pensado unicamente como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O currículo se expressa como práticas políticas de expressividade (conversações e narratividade), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7).

O conceito comunicação permeia este trabalho em vários níveis: desde um modo de pensar “em termos de padrões que ligam” as coisas do mundo (BATESON, 1985, 1986; BATESON, 1994) em uma perspectiva de “atuação corporal pré-verbal”, como propõem Francisco Varela e Colaboradores, até a produção de uma língua como compartilhamento de sentidos por meio do corpo. Parte-se da premissa de que “viver juntos” seria condição de desenvolvimento da espécie humana, e qualquer aparente impedimento para que isso aconteça constituir-se-ia como oportunidade de mudar a si e ao mundo (como “coisa” produzida).

Tal prerrogativa não é compatível com a ideia de aquisição de um conhecimento já produzido e que deveria ser interiorizado, mas com a reformulação permanente dos seres aprendentes, por meio da experiência compartilhada, no encontro entre modos diferentes de estar no mundo que caracterizam a humanidade.

A reflexão que envolve a relação entre educação especial e currículo escolar permeada pelos conceitos aprendizagem e comunicação, emerge diante de uma discussão que tem sido recorrente no âmbito escolar e constitui o desafio enfrentado por esta pesquisa: trata-se de analisar uma dificuldade que se anuncia para promover a participação efetiva de estudantes de etapas mais avançadas da escolarização, que não sabem ler e escrever (supostamente em razão de alguma deficiência), no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Com base em estudo anterior realizado no curso de mestrado (CORREIA, 2016), percebo que essa pergunta também permeia, de forma muito recorrente, a produção científica que se ocupa da aprendizagem escolar dos sujeitos nominados como “público-alvo da educação especial²”. Aponta-se a ocorrência de escassa interação dos estudantes com deficiência no currículo comum, principalmente daqueles não alfabetizados que participam de grupos-aula de etapas posteriores ao período de alfabetização, nas quais o domínio da leitura e da escrita ganha centralidade como condição para a escolarização. Em relação a esses estudantes, há referências de que iriam à escola “apenas para se socializar”.

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo da educação especial envolve pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As experiências de aprendizagem oferecidas a quem iria à escola “apenas para se socializar”, desde os níveis iniciais da escolarização, têm sido relatadas por muitos pesquisadores como “elementares e repetitivas”, (PLETSCH, 2009, p. 191); “infantilizadoras” (MOSCARDINI; OLIVEIRA, 2017); “descontextualizadas” (GUADAGNINI, 2018); denotativas de “um sentimento de conformidade e caridade” como expresso pela afirmação de uma professora: “um pouquinho já está ótimo para eles” (ARAÚJO, 2019, p. 134).

Pletsch (2014, p. 12) ratifica o que havia sinalizado em 2009: “Alunos com deficiência intelectual ou múltipla não estão desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que garantam o seu efetivo desenvolvimento”. Surgem expressões como “inclusão no papel” (PLETSCH, 2020), referente ao que ocorre em alguns sistemas escolares em que estudantes com deficiência têm permanecido apenas no espaço das salas de recursos, e “exclusão por dentro” (BEZERRA, 2017, p. 494), que o autor considera como “sabotagem” institucional em relação à apropriação de conteúdos por parte de estudantes com deficiência no ensino comum.

Em estudo anterior (CORREIA, 2016), foi possível inferir que essa forma de conceber a escolarização dos sujeitos nomeados como público-alvo da educação especial estaria associada a uma concepção de deficiência e de aprendizagem. Trata-se de um conhecimento. Transformar essa concepção passa, de acordo com nosso modo de entender, pela assunção de um processo reflexivo diante do currículo escolar de modo geral, admitindo-o como resultado de uma tautologia historicamente produzida: os sujeitos considerados incapazes não participam efetivamente do currículo porque supostamente não conseguiriam acompanhar o “ritmo” dos demais. Ao não ser possibilitada a eles a participação no processo de ensino e aprendizagem, a expectativa de que a aprendizagem não ocorra se confirma, dada a falta de investimento. O sistema educativo, por sua vez, não constrói novas referências de processo educativo, e esse movimento cíclico se perpetua. Ao não se investir em reformulações do processo educativo, pode-se transformar um prognóstico em diagnóstico, pois não se favorecem avanços que resultariam da participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, também o sistema pode perder a oportunidade de aprender por meio da reestruturação da sua organização. Tal perspectiva pessimista não se concretiza plenamente porque o sistema vivo é

dinâmico e sempre há um elemento novo para provocar nele um desequilíbrio de modo a fazê-lo se reorganizar e evoluir como um todo. No caso da educação, esses elementos são representados por “pessoas que, contrariando todas as expectativas, conseguiram chegar às formas mais elevadas da cultura e da criação” (MEIRIEU, 2005, p. 42), por educadores que, diante do discurso dos “realistas” que não creem na educabilidade de todos ou que propõem “renúncias” diante de “limites objetivos” nas aprendizagens, questionam: “Com que direito você diz que esta ou aquela criança não pode ter êxito?” (MEIRIEU, 2005, p. 41). É o que tem acontecido com a democratização da educação pública brasileira que, não obstante todas as críticas e dificuldades inerentes a qualquer “processo”, vai construindo sua trajetória e aprendendo, na condição de sistema, a se transformar na prática.

Experiências pedagógicas amplamente conhecidas no mundo, como aquelas desenvolvidas pelo francês Célestin Freinet (1896-1966), pelo italiano Don Lorenzo Milani (1923-1967) e por muitos outros estudiosos que investiram no desenvolvimento de propostas educativas que mostram uma consistente busca de aproximação entre a criatividade didática, a invenção de propostas metodológicas e a participação dos atores envolvidos, demonstram que todas as pessoas podem aprender os conteúdos escolares.

Merecem também destaque as práticas pedagógicas de oito professoras norte-americanas retratadas na obra da pesquisadora afro-americana Gloria Ladson-Billings. Dentre os alunos afro-americanos que participavam das turmas pesquisadas por Ladson-Billings (2008), muitos haviam sido encaminhados para atendimento especializado com a sentença de que nunca aprenderiam a ler. Mas diante da firme determinação das professoras do ensino comum sobre sua educabilidade, manutenção de expectativas positivas e investimento em uma metodologia que agregava “sentido” à produção escrita daqueles estudantes, eles aprendiam a ler e escrever e participavam efetivamente do currículo comum.

Ladson-Billings (2008) apresenta o perfil das profissionais pesquisadas, bem como as práticas por elas construídas e as associa a uma perspectiva cultural, em que essas docentes resgatam e valorizam os saberes da comunidade afro-americana como importante fator de engajamento para a busca da excelência acadêmica, elemento fundamental na luta contra o racismo naquele país. Diante do fracasso dos

estudantes afro-americanos nas escolas “integradas” e do sucesso observado em escolas que respeitam sua cultura, a autora, no início de sua pesquisa, evoca uma dúvida que muitas vezes paira naquele contexto e que também se constitui como uma discussão histórica no âmbito da educação especial: será melhor que esses estudantes estudem em escolas separadas? Concluírá, no final, que não se trata de uma opção por escolas separadas, mas da ressignificação da escola a partir da reflexão acerca do pensamento educacional que sustenta e reproduz o atual modelo.

No âmbito desta pesquisa, parte-se da premissa que todos aprendem. Que qualquer expressão do ser aprendente – até mesmo a ausência de resposta – seria resultado de seu processo de adaptação. Seria também a matéria-prima a ser transformada pelo próprio sujeito no percurso de aprendizagem que, de acordo com o que se propõe neste trabalho de pesquisa, é o exercício da autonomia do organismo para adaptar-se, ou seja, um sucessivo transformar-se na relação com o meio, que também se transforma.

Para Gregory Bateson (1985, p. 197): “‘aprendizaje’ es un fenómeno comunicacional”:

A priori puede argumentarse que toda percepción y toda respuesta, toda conducta y todas las clases de conductas, todo aprendizaje y toda genética, toda neurofisiología y endocrinología, toda organización y toda evolución – cualquier objeto de estudio en su totalidad – tiene que considerarse de naturaleza comunicacional, y por consiguiente sujeto a las grandes generalizaciones o leyes” que se aplican a los fenómenos de comunicación. Estamos, pues, advertidos que esperablemente encontraremos en nuestros datos aquellos principios de orden que propone la teoría fundamental de la comunicación. La Teoría de los Tipos Lógicos, la Teoría de la Información y análogas, serán, así es de esperar, nuestras guías. (BATESON, 1985, p. 199).

Bateson (1986) utiliza a metáfora da máquina a vapor e do termostato para conceber os sistemas vivos como “autocorretivos”, mas afirma que “não é fácil, entretanto, apontar para qualquer parte do sistema que seja o órgão sensorial que reúne informação e influencia a ação corretiva” (BATESON, 1986, p. 121).

Para Francisco Varela, que com Gregory Bateson compõe as duas principais referências teóricas da presente pesquisa, a aprendizagem não é um processo de representação do mundo externo por meio do cérebro:

O ponto-chave é que esses sistemas não operam por representação. Em vez de representar um mundo independente, eles atuam em um mundo como um domínio de distinções inseparável da estrutura incorporada do sistema cognitivo. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 149)

Tanto Bateson (1986) como Varela, Thompson e Rosch (2003) demonstram que não há partes do corpo exclusivamente responsáveis por ações específicas; na falta de uma, o todo se reorganiza para dar conta da atividade do organismo.

Com base na teoria enativa³, parte-se do pressuposto de que os seres vivos são mundos autônomos de significação. De acordo com essa abordagem,

[...] o que torna os organismos vivos seres cognitivos é que eles incorporam ou realizam um certo tipo de autonomia - eles são internamente auto construtivos de forma a regular ativamente suas interações com seus ambientes. (THOMPSON; STAPLETON, 2009, p. 24)

Nessa perspectiva, ao falar ou sinalizar em Libras com outra pessoa, procura-se na memória do corpo algo a que se possa associar os movimentos e ruídos produzidos, atribuindo um significado para eles. Nem sempre esse significado é aquele compartilhado pelo grupo com o qual se está interagindo e no qual o sentido foi produzido como experiência compartilhada. Esse desencontro inicial pode causar a impressão de que a pessoa “não aprende”.

Na interação, emerge um processo de troca comunicativa, de tessitura conjunta, que pertence ao “devir” da convivência em grupo. Assim, não haveria apenas simples “decodificação” realizada pelo cérebro como detentor dessa capacidade, mas uma atribuição de sentidos, que estaria influenciada pela experiência anterior (memória, emoções, imaginação) do sistema (seja individual ou coletivo) e aberta para criar sentidos a partir de novas experiências de interação e socialização.

A cognição não é um evento que acontece dentro do sistema; é o processo relacional de criação de sentido que ocorre entre o sistema e seu ambiente.

³ O conceito “enação” significa “atuar”. “Propomos o termo atuação para [...] enfatizar a convicção crescente de que a cognição não é a representação de um mundo preconcebido por uma mente preconcebida mas, ao contrário, é a atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 26)

Na linguagem de Maturana e Varela (1980, 1987), a cognição pertence ao 'domínio relacional' no qual o sistema como uma unidade se relaciona ao contexto mais amplo de seu meio, não ao 'domínio operacional' dos estados internos do sistema (por exemplo, seus estados cerebrais). (THOMPSON; STAPLETON, 2009, p. 26)

Com base nessa premissa, esta pesquisa propõe uma análise que busca contribuir com a compreensão de um fenômeno educativo que, de acordo com muitos estudiosos, se mostra como uma suposta ausência de aprendizagem e que é motivo de inquietação para tantos professores – e opta por fazê-lo focalizando na dimensão da comunicação.

Em um já citado estudo precedente (CORREIA, 2016), houve a problematização dos conceitos aprendizagem, conhecimento e deficiência que estariam no âmago do pensamento educacional e na base do investimento direcionado aos estudantes que têm a deficiência como uma de suas características humanas. O conceito aprendizagem que emerge do pensamento sistêmico diz respeito à autoprodução e autorregulação do ser em sua relação com o meio, o que pressupõe que o fato de estar vivo indica que o organismo está mantendo sua adaptação e, portanto, está aprendendo.

Diante dessa pressuposição, na presente pesquisa já não caberia perguntar: por que há pessoas que supostamente não aprendem? Ou: como fazer para que aprendam?

Se não é possível não aprender, a questão deixa de ser se aprendem ou não aprendem, mas “como é possível perceber a aprendizagem que sempre acontece?”. Trata-se de uma questão comunicacional? Considerando a posição de centralidade que a escrita ocupa no contexto escolar, e uma vez que algumas pessoas não leem e não escrevem, que outra dimensão comunicacional pode ser vislumbrada nessa relação? *Como o corpo pode estar relacionado com uma dimensão comunicacional que estaria para além da leitura e da escrita como forma de compartilhar conhecimentos?*

Ao direcionar a atenção para estudantes que vivenciavam essa situação no cotidiano da escola em que eu trabalhava no ano de 2017, percebi que, de fato, eram muitos os adolescentes que não dominavam a leitura e a escrita e que se encontravam nas etapas mais avançadas da escolarização, imersos em uma relação de pouca

interação com o currículo comum, ocupados com atividades diferenciadas do restante da turma e muito simplificadas em relação às aquelas, como apontavam os autores que contribuíram com as reflexões associadas à pesquisa realizada no curso de mestrado (CORREIA, 2016).

Esse olhar mais atento para aquele contexto específico possibilitou perceber algumas “informações de diferença”, como diria Bateson (1986, p. 35). Dentre elas, destaca-se a história de Pedro⁴, que cursava o quinto ano do Ensino Fundamental, não sabia ler e escrever, possuía diagnóstico de deficiência intelectual e, no Projeto Escola Aberta⁵, era campeão de xadrez, além de ser um dos atletas que representavam a escola em campeonatos oficiais de futebol. O fato de Pedro ser um ótimo jogador de xadrez pareceu-me um indício muito forte de sua capacidade intelectual, o que constituía um paradoxo ao se pensar que ele havia sido diagnosticado com deficiência intelectual, e isto era utilizado como justificativa para que não aprendesse a ler e escrever.

A curiosidade provocada por esse fenômeno levou-me a perguntar se eu havia presenciado, durante a minha experiência profissional, histórias como essa sem, no entanto, perceber os paradoxos existentes. E desejei revisitar minha trajetória profissional, munida de uma lente teórica diferente daquela fornecida pela formação inicial, em busca de algo eventualmente não percebido.

Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar o processo interativo e comunicacional implicado na aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial em contextos educacionais do ensino comum.

Parte-se da compreensão que a aprendizagem sempre ocorre, uma vez que cada organismo aprendente realiza a sua adaptação, significa suas vivências a partir de seu contexto experiencial, dada a necessidade de manter uma coerência interna, embora nem sempre esse equilíbrio provisório do ser corresponda ao que um

⁴ Pedro é um nome fictício, assim como os demais nomes escolhidos para se referir aos atores envolvidos nesta pesquisa.

⁵ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de escolas públicas de Educação Básica localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Em parceria, a comunidade escolar e a do entorno ampliam sua integração planejando e executando atividades educativas, culturais, artísticas e esportivas (BRASIL, 2010a).

observador externo – como um professor – consideraria representativo de uma aprendizagem.

Como se convencionou pensar que ao currículo escolar cabe “preencher” um ser ainda “vazio” com conhecimentos que a humanidade produziu ao longo de muito tempo, é comum que se desconsidere que esse ser já está repleto de experiências de vida, que constituem o seu contexto de sentidos e nas quais os significados sociais atribuídos ao seu corpo possuem grande influência. Quanto maior a diferença entre essas experiências e aquelas que compõem o currículo escolar, mais provável o estranhamento, para o qual se tem encontrado uma solução: atribuí-lo a um problema de aprendizagem que estaria localizado na pessoa, mais especificamente no seu cérebro. Ao se pensar assim, constrói-se um processo educacional paralelo e calca-se o investimento em atividades pedagógicas simplificadas, distanciando o sujeito da possibilidade de vivenciar a experiência curricular compartilhada, o que, por sua vez, o mantém alijado dos significados compartilhados no currículo escolar e parece confirmar que ele apresenta um “problema”. O currículo escolar funcionaria como o “fundo” a partir do qual algumas “figuras” se projetam e aparecem mais que outras, dadas as suas diferenças em relação às experiências e expectativas contempladas nesse contexto. A questão central deste estudo ultrapassa a dicotomia “aprende ou não aprende” e focaliza em “como” é realizada a leitura da aprendizagem, o que, em nosso entender, envolveria o fenômeno comunicacional.

Busca-se refletir sobre as trocas comunicativas: de que modo ocorrem as interações entre sujeitos que não sabem ler e escrever em um ambiente em que a escrita ocupa papel central na comunicação entre os atores sociais? Como ocorre o processo de emergência de um sujeito em um contexto linguístico? Como acontecem experiências compartilhadas entre sujeitos que se comunicam de forma identificada como “diferente”? De que maneira podemos conceber a comunicação a fim de construir um processo pedagógico que possibilite uma experiência compartilhada entre todas as pessoas?

Tal abordagem situa a investigação em uma perspectiva qualitativa, que se aproxima das chamadas metodologias de primeira pessoa, ao evocar, em forma de narrativa, memórias de uma profissionalidade que envolve quatro tipos de atuação: na Educação Básica pública, como docente dos anos iniciais e finais do Ensino

Fundamental, supervisora pedagógica e gestora de sistemas educacionais; na Educação Superior pública, como profissional responsável pelo apoio pedagógico a discentes e docentes.

A narrativa, como metodologia de pesquisa, é assim definida por Aragão (2004):

Nesse contexto, assumimos 'narrativa' (a) como o termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e, além disso, (b) como designativo dos padrões de investigação que vão ser utilizados para estudo da experiência.

[...]

De modo geral, tendemos a chamar de 'história' ou 'relato' ao fenômeno, e de 'narrativa' à investigação e à feição final do texto daí resultante. Assim, quando dizemos que nós vivemos 'vidas relatáveis' e contamos as histórias dessas vidas, precisamos dizer, para explicitar, que os pesquisadores que são 'investigadores narrativos' buscam recolher 'essas vidas' - com base em memórias - para, por sua vez, descrevê-las e contar histórias sobre elas, escrevendo seus relatos de experiências várias em narrativas. (ARAGÃO, 2004, p. 1-2)

Assim, as histórias e/ou relatos evocados na presente pesquisa se referem a memórias pessoais de atuação da pesquisadora e contam com a participação de alguns conarradores para evocá-las colaborativamente.

Ao se inserir em uma perspectiva de primeira pessoa, a narrativa expressa o que emerge ao pesquisador narrador em sua experiência de pesquisa quando este, atento para a forma como costuma significar as coisas, tenta suspendê-la para que algo ainda não percebido possa advir. Seria o que Depraz, Varela e Vermersch (2006, p. 84), ancorados na pragmática de Edmund Husserl, chamam de "deixar vir".

É o paradoxo segundo o qual eu posso voltar deliberadamente minha atenção para o interior, não para aí buscar alguma coisa, mas para acolher o que pode se manifestar, ou o que eu sou capaz de deixar se manifestar. (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 83)

Sade (2009) explica que:

A metodologia de primeira pessoa é aquela na qual o dado é fenomenológico, no sentido daquilo que aparece para o sujeito, como experiência, a partir da atenção que o sujeito porta sobre si próprio, sobre isso que ele pode acessar de sua experiência no momento presente em que ele experimenta ou a posteriori (retrospectivamente). Ela pressupõe a relação do sujeito consigo mesmo em função de uma atenção a si. (SADE, 2009, p. 46)

Este trabalho, organizado em quatro capítulos, registra reflexões que foram emergindo na interlocução com Gregory Bateson e Francisco Varela e colaboradores nessa empreitada de trilhar os caminhos da memória em busca de novos sentidos para uma experiência passada e presente sempre passível de ser reconstruída. Pois, como afirma Sade (2009, p. 48), “o sujeito não pré-existe à experiência, ele emerge a partir dela”.

No capítulo 2, apresenta-se o *Referencial teórico metodológico – As escolhas que produzem o que é visto*, explicitando a visão de ciência assumida pelo pensamento sistêmico e as escolhas que definiram o caminho de pesquisa.

O capítulo de número 3, intitulado *O que vem antes: Primeiro a língua, depois a interação e a aprendizagem?* aborda a função ocupada pela língua – falada, escrita ou sinalizada – na cultura escolar, que parece considerá-la como condição prévia para a interação e a comunicação.

No capítulo 4, *Em busca de um metanível*, exercita-se um pensar em termos de “padrão que liga” pessoas cegas, surdas, ouvintes e videntes e suas diferentes possibilidades sensório-motoras que, diante de experiências compartilhadas, fariam emergir sentidos comuns como conhecimentos, línguas e linguagens.

A reflexão proposta no capítulo 5, intitulado *O entrelaçamento do languagear e do emocionar*, aborda o caráter “pactuado” da comunicação – que dá origem às línguas e adquire sentido na afecção mútua e na experiência do viver cotidiano de um grupo.

Nas *Considerações Finais* reúnem-se ideias que “emergiram” da narrativa e do próprio exercício de narrar. Uma síntese que corresponde a um “instante” da elaboração pessoal da pesquisadora, uma breve pausa no caminho de sucessivas reelaborações inerentes ao processo de compartilhar a vida com outras narrativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO – AS ESCOLHAS QUE PRODUZEM O QUE É VISTO

“Para sabermos as coisas que estão sendo vistas,
temos que nos perguntar pelos paradigmas
daqueles que estão vendo”
(VASCONCELLOS, 2013, p. 39)

Agrada-me comparar o percurso desta pesquisa com uma caminhada como aquela que realizam os peregrinos do Caminho de Santiago de Compostela (Espanha) em busca de um encontro consigo mesmos. Assim como acontece em uma jornada como a de Compostela, foi preciso selecionar apetrechos para levar na mochila, decidir sobre como e quando utilizá-los; necessitou-se de parceiros de viagem e da ajuda de guias mais experientes. É sobre essas escolhas que trata este capítulo.

Minayo (2009, p. 14) define metodologia de pesquisa como

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2009, p. 14)

Para Kincheloe (2007, p. 17), o método de pesquisa se constitui, também, como “uma tecnologia de justificação, ou seja, uma forma de defender o que afirmamos saber e o processo por meio do qual o sabemos”. Portanto, os achados desta pesquisa são consonantes com o caminho escolhido e com os procedimentos utilizados.

2.1 O PONTO DE PARTIDA – AS PRESSUPOSIÇÕES E AS INTENCIONALIDADES

Ouve-se de educadores e toma-se conhecimento por meio de pesquisas científicas que muitos estudantes nominados como “público-alvo da educação especial” estariam apartados do que se desenrola no contexto sala de aula comum, envolvidos com atividades simplificadas e reducionistas – principalmente aqueles que não dominam a leitura e a escrita.

Bateson (1986, p. 31) afirma que “a ciência, como a arte, a religião, o comércio, a guerra e mesmo o sono, é baseada em *pressuposições*” e considera desejável que o cientista conheça suas pressuposições. Este estudo parte da pressuposição que, principalmente nas etapas mais avançadas da escolarização, nas quais se espera que o estudante se comunique por meio da língua escrita e a interação entre professor e aluno ocorre prioritariamente por meio dessa modalidade da língua portuguesa, pode parecer que estudantes que não dominam a língua escrita, ou a utilizam de forma muito rudimentar, não estejam aprendendo os conteúdos escolares porque não conseguem expressar-se por meio da escrita. Ao serem alvo de um currículo paralelo, esses sujeitos se mantêm cada vez mais alheios às experiências compartilhadas e confirmam, de certa forma, a suposição de que possuem “problemas de aprendizagem”.

Com a intenção de contribuir para o trabalho articulado entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum diante desse desafio, e pressupondo tratar-se de um fenômeno comunicacional, esta investigação utiliza a metodologia de pesquisa narrativa para produzir histórias que oferecem elementos contextuais para se pensar a comunicação no processo de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo interativo e comunicacional implicado na aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial em contextos educacionais do ensino comum.

Três desses estudantes apresentam, como uma de suas características humanas, a surdez. Cursaram o Ensino Fundamental em escolas comuns da Rede Municipal de Dom Pedrito/RS e de Caçapava do Sul/RS, nos anos de 1997, 2006 e 2022, respectivamente.

Cinco alunos participaram de turmas do ensino comum de cinco escolas de Educação Básica pertencentes à Rede Estadual do Rio Grande do Sul localizadas na cidade de São Borja/RS no período de 2014 a 2021: uma criança que participa de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental e se encontra em conflito no contexto escolar em razão de não atender às expectativas de aprendizagem estabelecidas pela escola; dois adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental com diagnóstico de deficiência intelectual que não sabiam ler e escrever; um aluno com diagnóstico de autismo matriculado no quarto ano do Ensino Fundamental em

2014; e uma adolescente com deficiência física, que cursava as séries finais do Ensino Fundamental em 2014.

Também compõem a narrativa as histórias de um estudante cego e uma estudante com autismo, ambos cursando a Educação Superior na Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja – no período de 2019 a 2022, e de uma criança matriculada em 2021 no terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Concórdia, no Estado de Santa Catarina. Neste caso, o contexto analisado envolve a aprendizagem da leitura e da escrita na situação atípica de isolamento social imposto pela pandemia do vírus COVID 19 em 2020 e 2021.

Tem-se como questões orientadoras: *de que modo ocorrem as interações entre sujeitos que não sabem ler e escrever em um ambiente em que a escrita ocupa papel central na comunicação entre os atores sociais? Como ocorre o processo de emergência de um sujeito em um contexto linguístico? Como acontecem experiências compartilhadas entre sujeitos que se comunicam de forma identificada como “diferente”? De que maneira podemos conceber a comunicação a fim de construir um processo pedagógico que possibilite uma experiência compartilhada entre todas as pessoas?*

Uma vez que pretende trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), esta investigação se identifica como “qualitativa”.

A elaboração do projeto de pesquisa que dá continuidade aos estudos do mestrado é fortemente influenciada pela experiência profissional docente e foi inicialmente orientada pela questão: *como o corpo pode estar relacionado com uma dimensão comunicacional que estaria para além da leitura e da escrita como forma de compartilhar conhecimentos?* Nessa fase, foi possível diferenciar as concepções de comunicação denominadas como “telegráfica” e “orquestral/relacional”.

Ao aprofundar as leituras sobre a concepção orquestral/relacional de comunicação, que está em sintonia com a visão de ciência e com o referencial teórico que sustenta esta investigação, chega-se à teoria de aprendizagem baseada nos tipos lógicos (BATESON, 1985) e ao conceito de paradoxo. Assim, o projeto de pesquisa parte do pressuposto que a dimensão da comunicação a ser considerada no processo de aprendizagem envolve muito mais que proporcionar meios tecnológicos para a

troca de mensagens. Trata-se de compreender a comunicação como contexto de sentidos “negociados”, do que Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) chamam de “performance da cultura” e sua relação com a aprendizagem como resultado da experiência.

Da teoria dos tipos lógicos toma-se o conceito de “paradoxo”, concebido como gatilho para a aprendizagem ao promover a necessidade de reelaborações do ser, a que chamaremos, ao longo da tese, de “metanível” ou “padrão que liga” (BATESON, 1985, 1986). Os paradoxos são acionados por uma contradição lógica, um “beco sem saída”. Para resolvê-la, se torna necessário reorganizar a sua estrutura, de modo a integrar os pressupostos aparentemente divergentes e excludentes entre si em uma explicação que integre as dicotomias. Entende-se que o processo evolutivo ocorre por meio desse fluxo contínuo e infinito. Maturana e Varela (2001, p. 147) definem esse processo como “deriva natural” que envolve contínuo “acoplamento estrutural” entre organismo e meio.

2.2 A NARRATIVA COMO MÉTODO E COMO TÉCNICA DE PESQUISA

Com apoio nas ideias de Gregory Bateson, pode-se dizer que nos constituímos como histórias, ao considerar que o organismo produz a si mesmo como pontuação da sua experiência de vida em relação com o ambiente. Uma produção, ao mesmo tempo, individual e social.

É também premissa do pensamento sistêmico, reafirmada por Bateson (1986, p. 33) que “a ciência nunca prova nada”, ela apenas investiga. Assim, uma pesquisa científica propõe questões a serem pensadas desde uma leitura de mundo apoiada em uma determinada visão de ciência, que chamamos de método. Dito de outro modo, a ciência formula “proposições explicativas” (MATURANA; VARELA, 2001). Entende-se que tais pressupostos são compatíveis com a ideia de “narrativa”.

A narrativa pode estar envolvida com um aspecto procedimental da pesquisa, ao se utilizar de histórias para entrar em contato com a experiência. E pode estar amalgamada com o método, quando o paradigma de ciência que sustenta a investigação está em consonância com a ideia de que o pesquisador, ao passo que narra, narra a si mesmo, se reescreve, se reelabora, em um processo de construção

de si como emergência no contexto compartilhado de sentidos que constitui uma visão de mundo e de ciência. Esta pesquisa se inscreve (ou busca fazê-lo) nessa dupla perspectiva da narrativa.

A narrativa como prática científica coloca o sujeito em meio ao processo, de modo que o seu devir é ao mesmo tempo ação e interpretação no/do mundo. Ele produz um ato de linguagem que não está descolado dos eventos dos quais toma parte. Fazer ciência torna-se fazer a síntese do experimento com a experiência. Um processo no qual a criação do artifício passa a ser também a criação de si. (SILVA; BAPTISTA, 2014, p. 34)

Popova (2014, p. 8) advoga que o “estudo narrativo é uma forma de cognição enativa”.

Um dos pontos principais que defendo ao longo deste artigo é que as histórias não são artefatos culturais estáticos ou inertes; são expressões de ação significativa intersubjetiva e construção de sentido participativa entre narradores e leitores. Em outras palavras, eles são processos interativos [...] (POPOVA, 2014, p. 8)

Walter Benjamin (1987, p. 204) enfatiza que a narrativa se perpetua no tempo em razão de que não se apressa em dar uma explicação, mas, na forma como se desenvolve, suscita perguntas e mantém viva a mobilização em busca de respostas. Provocar os leitores e leitoras a refletir sobre o instituído tendo por base experiências que são comuns no cotidiano escolar e convidar-lhes a constituir uma rede de conversação, quaisquer que sejam seus papéis em relação à educação escolar, é uma das razões por que foi escolhida a narrativa como técnica de pesquisa.

2.3 A METODOLOGIA DE PRIMEIRA PESSOA COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISE

Na perspectiva adotada por este estudo, a análise das narrativas e a produção da narrativa da tese estão em sintonia com a chamada “metodologia de primeira pessoa”, de viés fenomenológico, que investe em uma atenção “para si”.

Depraz, Varela e Vermersch (2006), com base na fenomenologia de Edmund Husserl, referem-se a um processo de redirecionamento da atenção: de uma atenção “naturalmente interessada no mundo” para uma atenção direcionada a si.

Esta outra direção da atenção, desviada do mundo, desinteressada, voltada para a representação, em direção aos pensamentos, aos atos mentais, à percepção da tonalidade emocional, é muito inabitual, na medida em que há relativamente poucas ocasiões de exercê-la espontaneamente ou em resposta a uma demanda educativa. (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 80)

Também Sade e Kastrup (2011), ao discutirem a atenção para si, com base na teoria enativa, demonstram o quanto a forma de cognição que desenvolvemos (direcionada para fora) não nos permite perceber “como” produzimos o que nos parece possuir existência independente de nós.

Habitualmente o sujeito não está consciente de como procede para realizar uma ação. Quando nossa atenção está concentrada numa dada atividade, somos absorvidos pelos objetivos, pelo quê, e pouco sabemos dos processos internos pelos quais tentamos alcançar tais objetivos – o como. Em geral, só conhecemos os objetivos e resultados alcançados, num enquadramento operacional e social da ação. Segundo Vermersch (1994), esta inconsciência não é uma condição natural, mas fruto de nossa formação, mais fundamentalmente voltada para os resultados a serem atingidos do que para os procedimentos concretos e vividos que realizamos. Podemos dizer que isso está ligado ao valor que a atenção instrumental ganhou em nosso contexto social. Dito de outra forma, nós não somos formados para voltar a nossa atenção para os meios e processos dos quais lançamos mão, apenas para os resultados e a eficiência da atividade cognitiva. (SADE; KASTRUP, 2011, p. 144)

Um dos principais argumentos deste trabalho é o de que os seres significam o mundo a partir de sua experiência corporal, construindo o seu mundo como contexto de sentidos. Contudo, a construção da narrativa aqui desenvolvida foi permeada por uma tentativa de suspensão em relação ao contexto de sentidos da pesquisadora.

Defende-se que há um metanível a ser buscado, não somente pelo pesquisador fenomenológico, mas também pelos educadores em geral. Esse metanível adviria do esforço empreendido para acolher a forma de atuar dos outros seres com quem se interage, tentando suspender o quanto for possível o contexto de sentidos do pesquisador e/ou do educador. Contudo, é preciso admitir que isso nem sempre é possível, tampouco se trata de processo fácil, como referem Depraz, Varela e Vermersch (2006).

Reinaldo (2008, p. 19), para defender que a narrativa “não se limita à transmissão de informações”, mas que é “essencialmente intertextualidade, interação e polifonia” e “pressupõe dialogia”, se utiliza de uma passagem da obra de Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, destacando a fala de Riobaldo: “o senhor escute, me escute mais do que eu estou dizendo; e escute desarmado”. A expressão “escute desarmado” evoca na autora a ideia de uma expectativa de “ausência de julgamento” (REINALDO, 2008, p. 19) por parte do interlocutor.

Ao se atentar para esse aspecto, pode-se perceber o quanto é comum que, antes que alguém conclua sua fala, o interlocutor esteja com sua resposta pronta, numa demonstração de que, em vez de escutar, já estava mobilizando seu repertório. A possibilidade de encadear uma reação tão rapidamente denota automatismo. Assim, resta pouco espaço para novas experiências de significação.

Fuchs e De Jaegher (2009, p. 470) consideram a interação como fonte da intersubjetividade. Assim, “a compreensão social [...] surge na interação momento a momento de dois sujeitos”, envolvendo a “reciprocidade dos agentes corporificados” ou a “intercorporalidade”. E ressaltam que

O mundo de um ser cognitivo não é um reino externo pré-dado representado pelo cérebro. Em vez disso, é o resultado de um ‘diálogo’ entre a atividade de criação de sentido de um agente e as respostas de seu ambiente. (FUCHS; DE JAEGER, 2009, p. 470).

No entanto,

Uma vez que na interação normal nenhum dos participantes é capaz de conduzir o processo deliberadamente, [...] o próprio processo pode se tornar o controle dos dois interatores. Padrões e ritmos de coordenação os fazem agir e reagir de maneiras que eles não poderiam prever. Em outras palavras: o processo de interação ganha vida própria, adquire uma espécie de autonomia (De Jaegher e Di Paolo, 2007). (FUCHS; DE JAEGER, 2009, p. 471)

Paradoxalmente, uma posição de suspensão em relação a esse processo pode conferir alguma possibilidade de mudança de padrões como aqueles que sustentam preconceitos, desconfianças, ironias, sarcasmo, provocam vergonha, hostilidade e que estão presentes nas formas de comunicação cotidiana.

Mas o que está em jogo é a possibilidade de não esmagar imediatamente a realidade por um pensamento e sua linguagem já disponível, e isso a fim de estabelecer uma zona de silêncio relativo provisório, e fazer o esforço necessário para conseguir a relação com a realidade vivida, de um modo renovado. Há aí uma dimensão de vazio fecundo que escapa, do ponto de vista experiencial, aos parâmetros de um mundo ou de uma linguagem, e isso para penetrar em um plano ontológico que é abertura a uma forma mais radical e que só pode aparecer em claro-escuro, sob o modo de um contraste que é precisamente fornecido pela suspensão do deixar-*vir*. (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 83)

Ao exercitar a suspensão do julgamento imediato no processo de interação, novos significados podem advir cortando tautologias e gerando novos padrões de relação. A história de Alice, que será relatada a seguir, é uma das experiências vivenciadas mais recentemente na cronologia desta narrativa, sob influência desse modo pensar e se comunicar.

Alice é uma jovem mulher negra que cursa a Educação Superior, identifica-se como uma pessoa com autismo desde que recebeu esse diagnóstico, ainda na infância. Relata experiências de sua trajetória de vida pessoal e acadêmica que avalia como muito negativas e as associa à incompreensão social diante de seu comportamento de “mulher autista”.

No cotidiano da instituição em que ocorreu nosso encontro, é possível perceber um estado de constante desconfiança e atitude de autodefesa de Alice diante de um presumível julgamento alheio. É muito comum que signifique da pior forma possível os silêncios e as demoras das outras pessoas em lhe responder, como se anteveja julgamentos negativos em relação a si nesses comportamentos das outras pessoas.

O episódio com o Professor Raul é exemplo disso. Esse docente recebeu uma mensagem de Alice, que pode ser qualificada como “ríspida”, diante de um episódio envolvendo registro de nota e frequência. Alice associou o silêncio do professor a discriminação, em razão de sua condição de mulher negra e com deficiência, e interrompeu sua frequência às aulas. O Professor Raul, por sua vez, respondeu a Alice nos seguintes termos:

Boa tarde, Alice.

Demorei a responder a sua mensagem, pois estava em viagem a serviço e fiquei sem internet.

Quanto às notas, ainda não registrei todas, por isso não consta a sua, mas seu trabalho foi registrado. E quanto à frequência, sempre que você tiver problema, por favor, me avise, que posso abonar faltas diante de um motivo válido, como a crise de enxaqueca que você teve há alguns dias.

Peço desculpas se minha demora em responder a deixou nervosa. Não foi intencional, me preocupo com o bem-estar dos meus alunos. Sinto muito se você se sentiu dessa forma.

Espero que se recupere para se juntar à turma na próxima aula.

Atenciosamente,

Raul

Diante da recusa de Alice em retornar à aula do Prof. Raul, a equipe de apoio pedagógico dialogou com ela, mostrando que sua suposição inicial a respeito da reação do professor parecia não se confirmar. Ao ser questionada sobre como chegou a essas conclusões, Alice reconhece que supôs tudo aquilo com base em suas experiências anteriores.

Parece que esse desfecho foi possível porque o padrão comunicativo que Alice construiu em suas relações anteriores não encontrou reciprocidade na forma como o professor lhe respondeu. O circuito foi quebrado. Alice não encontrou o que, possivelmente, costuma encontrar ao longo de sua vida. Assim, em uma perspectiva de primeira pessoa, em vez de tentar definir como Alice pensa, opta-se por pensar como o ambiente reage e reforça os padrões comunicacionais de Alice.

A história de Alice foi trazida neste capítulo, que trata da metodologia, para pontuar a forma de pensar desenvolvida ao longo desta tese, que se reflete na relação da pesquisadora com o cotidiano e em sua atuação que influencia novas experiências que, por sua vez, são trazidas para compor esta narrativa.

Trata-se de considerar a circularidade intrínseca que existe nas ciências cognitivas: o estudo dos fenômenos mentais é sempre aquele de uma pessoa experienciando (experiencing person). As ciências cognitivas são um projeto inerentemente circular. Como toda ciência ela é uma prática humana, mas, é uma prática distinta, pois ela se volta para nós mesmos para fazer de nossa cognição um tema científico. As ciências cognitivas de abordagem abstrata/representacional tentam evitar ou neutralizar essa circularidade, isolando o fenômeno do conhecer da explicação do conhecer. Contudo, do ponto de vista da enação essa circularidade é fundamental, e o problema é: como nos situar apropriadamente no interior dela? As teorias sobre a cognição não podem ser isoladas da experiência, do contexto, em suma, da incorporação do cientista cognitivo. (SADE, 2009, p. 48-49)

Assim como a experiência cotidiana passa a sofrer influência da metodologia de primeira pessoa, também a experiência de revisitar a memória pessoal em busca de narrativas ressignifica as experiências passadas, o que fornece indícios sobre a inexistência de uma realidade objetiva, que esteja fora do sujeito que experiencia ou, pelo menos, a coloca “entre parênteses”, como refere Maturana (2001).

Na perspectiva do “deixar vir”, as histórias narradas nesta tese não se apresentaram de forma linear na memória, mas a partir de contextos de vida cotidiana. Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 39) ressaltam que “*atenção* significa que a mente está presente na experiência incorporada de cada dia”.

As primeiras duas histórias emergiram no contexto que envolveu a discussão sobre o Projeto de Lei nº 4.909/2020, que dispunha sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil. Surge, então, em minha memória a história de Rafael e de Gustavo, dois estudantes surdos, cujas trajetórias escolares foram marcadas pelo que os professores denominavam “problemas de comunicação”.

Influenciada pelos estudos sobre “reflexão incorporada”⁶ e pelo princípio de que não é possível “traduzir” a experiência sensório-motora de outro ser (SADE, 2009, p. 48), interroguei-me sobre como contribuir com essa discussão desde a minha própria experiência de ser aprendente ouvinte e ponderei que talvez isso pudesse ser possível ao revisitar o que se tem como estrutura de significados a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita do ponto de vista dos ouvintes, única experiência sobre a qual eu poderia dizer algo.

As demais histórias “vieram” como uma derivação das reflexões empreendidas em relação às primeiras histórias. Diante de uma atenção focalizada para um determinado fenômeno, como uma teia com muitas conexões, começaram a pular, aqui e ali, nas vivências do cotidiano, o que considerei serem experiências

⁶ Por *incorporada*, queremos nos referir à reflexão na qual corpo e mente foram unidos. O que essa formulação pretende veicular é que a reflexão não é apenas sobre a experiência, mas ela própria é uma forma de experiência – e a forma reflexiva de experiência pode ser desempenhada com atenção/consciência. Quando a reflexão é feita dessa forma, ela pode interromper a cadeia de padrões do pensamento habituais e preconceções, de forma a ser uma reflexão aberta – aberta a possibilidades diferentes daquelas contidas nas representações comuns que uma pessoa tem do espaço de vida. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 43)

significativas para, de certa forma, “responder” às perguntas da pesquisa e compor a narrativa.

Assim, são evocadas, ao longo desta tese, 11 histórias. Nove delas vivenciei diretamente, e sobre as demais tomei conhecimento por intermédio de relatos de outras pessoas: as acompanhei como docente da Educação Básica, como pedagoga da Educação Superior ou as ouvi de colegas professores no exercício da coordenação pedagógica.

Esses relatos são apresentados em cinco contextos: a história de Pedro, o adolescente campeão de xadrez que foi diagnosticado com deficiência intelectual em razão de que não aprendia a ler e escrever, suscita o paradoxo que tento responder por meio do estudo da tese; as histórias de Rafael e Gustavo fazem parte do contexto de discussão relativo à relação entre o corpo e a produção de conhecimentos, línguas e linguagens no encontro entre pessoas surdas e ouvintes; a história de Jorge emerge no contexto de reflexão acerca de uma forma de pensar em termos de ação coordenada que possibilita a experiência compartilhada entre seres com diferentes experiências sensório-motoras; as histórias de Léo, Sofia, Miguel, Augusto, Vítor e Carolina oferecem contextos para se analisar o aspecto pactuado da comunicação e sua relação com as emoções. E a história de Alice revela a potência da metodologia de primeira pessoa como perspectiva comunicacional. E há ainda aquelas histórias que estão disponíveis em livros e filmes e que foram evocadas como possibilidades de ampliação da experiência narrativa.

O marco temporal abrangido pelos relatos se estende de 1997 a 2022, período que corresponde a momentos históricos caracterizados por importantes mudanças no âmbito da educação brasileira, especialmente no campo da educação especial⁷.

Até aqui, buscou-se explicitar a visão de ciência que sustenta esta investigação (método), bem como as ferramentas metodológicas utilizadas para entrar em contato com a experiência – a metodologia de pesquisa narrativa, e para analisar

⁷ Construção de pactos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990); a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009); que influenciaram a proposição de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

as narrativas produzidas, para o que se utiliza a metodologia de primeira pessoa. Também foram apresentadas as pressuposições que embasam esta investigação. A seguir, serão apresentadas outras pressuposições consideradas necessárias para abordar um fenômeno de forma científica: aquelas formuladas por “colegas que trabalham no mesmo campo” (BATESON, 1986, p. 31).

2.4 DE PARCEIROS DE VIAGEM – REVISÃO DE LITERATURA

De modo geral, a busca por produções que compartilhem a preocupação assumida por este estudo se concentrou no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na plataforma *Google Acadêmico*, na base de periódicos Redalyc e na Revista Espaço, vinculada ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Na busca inicial realizada na BDTD, durante a elaboração do projeto de pesquisa, utilizando os descritores *educação especial* e *comunicação* e o recorte temporal de 2000 a 2018, foram selecionados 49 trabalhos, dos quais 37 tratam de comunicação complementar/aumentativa e alternativa, avaliação de programas de desenvolvimento de habilidades comunicativas e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de mediação na Educação Especial. E os demais abordam a formação docente e as práticas pedagógicas visando promover a comunicação com pessoas que apresentam deficiências sensoriais específicas. É possível inferir, a partir dessa busca, que a abordagem do conceito *comunicação* em sua relação com a educação especial se encontra predominantemente restrita à produção de tecnologias para promover a troca de mensagens, na perspectiva que Maturana e Varela (2001, p. 218) chamam de “metáfora do tubo”:

[...] segundo a qual a comunicação é algo que se produz num ponto, é levado por um conduto (ou tubo) e é entregue no outro extremo, o receptor. Portanto, há algo que é comunicado e faz parte daquilo que se desloca para o conduto. Estamos habituados a falar da “informação” contida numa imagem, num objeto ou, de modo mais evidente, na palavra impressa. Segundo nossa análise, essa metáfora é fundamentalmente falsa porque supõe a existência de uma unidade não estruturalmente determinada na qual as interações são instrutivas – como se aquilo que acontecesse a um sistema, durante uma interação, fosse determinado pelo agente perturbador e não pela dinâmica estrutural desse sistema. Mas é evidente, no próprio cotidiano, que a

comunicação não acontece assim: cada pessoa diz o que diz ou ouve o que ouve segundo sua própria determinação estrutural. Da perspectiva de um observador, sempre há ambiguidades numa interação comunicativa. O fenômeno da comunicação não depende daquilo que se entrega, mas do que acontece com o receptor. E isso é um assunto muito diferente de “transmitir informação”. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 218)

Como a intenção deste estudo é abordar a comunicação no âmbito educacional desde uma perspectiva mais ampla, a continuidade das buscas ocorreu por meio de novas combinações de descritores: educação especial, inclusão escolar, deficiência, comunicação, corpo, experiência, aprendizagem, currículo escolar, escolarização, linguagem, surdez, língua portuguesa escrita, alfabetização de pessoas com surdez.

Foram selecionadas 10 teses de doutorado – oito da área da educação e duas da linguística – e 11 dissertações de mestrado – quatro da área da educação, quatro da área da linguística, uma da educação especial e uma de Letras, cujas identificações constam no Anexo A. Também foram selecionados 38 artigos científicos, que estão arrolados no Anexo B. Para esta segunda fase de revisão de literatura, foi fixado, como recorte temporal, o período de 2000 a 2022.

Além das teses, dissertações e artigos científicos, esta pesquisa empreende interlocução com narrativas disponíveis em livros, filmes e vídeos que contam histórias de vida de pessoas, cujas experiências de aprendizagem oferecem pistas sobre contextos que potencializam a comunicação na perspectiva da experiência compartilhada.

A interlocução com as produções selecionadas se desenvolve a partir de três eixos:

- Os sentidos atribuídos à produção da linguagem e das línguas considerando diferentes campos de experiência sensório-motora, como a experiência compartilhada entre pessoas ouvintes, cegas e surdas.

Com base em referenciais sobre a produção da linguagem na perspectiva enativa (BOTTINEAU, 2008), empreendeu-se diálogo com as produções que investigam contextos como aquele que envolve a aprendizagem da língua portuguesa escrita por pessoas surdas. Tais estudos revelam o contexto teórico que, certamente, influenciou a elaboração do texto da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL,

2002), a chamada “Lei de Libras”, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que a regulamenta. Essa influência é inferida a partir da presença da expressão “língua de instrução” para definir a função da Libras e da língua portuguesa falada em relação à aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita e dos conteúdos escolares, visão esta defendida por muitas das produções científicas que tratam sobre a aprendizagem da língua portuguesa escrita por pessoas com surdez, entre as quais Pires (2014), Martins (2015), Oliveira (2015), Felipe (2018), Abreu (2020). Na perspectiva explorada por esses estudos, haveria primeiramente a necessidade da aprendizagem de uma língua e, por meio dela, poderia acontecer a “instrução” relativa aos conteúdos escolares.

Esta pesquisa tenta “suspender” esse curso aparentemente “natural” do processo delineado por esses referenciais teóricos e problematizar essa ordem linear que confere estatuto de ferramenta de transmissão para as línguas.

- A emoção como elemento central do processo de afecção, que confere sentido à experiência compartilhada e que, por meio desta, adquire sentido, em um processo circular, de mútua especificação.

O entendimento de que há necessidade de precedência do domínio de uma língua para que alguém possa aprender os conteúdos escolares parece estar de acordo com a linha teórica das ciências cognitivas que atribui exclusivamente ao cérebro a função de “representar” o mundo externo em ideias, realizando uma função simbólica e abstrata que lhe seria intrínseca. Busca-se problematizar essa visão, amplamente difundida, ao dialogar com autores como Maturana (2004), Maturana e Varela (2001), Parejo (2008), Colombetti (2010), Odendahl (2021), que associam a formação do pensamento à experiência do corpo, pontuada pelas emoções, que emerge como consciência de si na convivência social. A linguagem seria a atribuição de significados a atuações corporais pactuada por um grupo social a fim de tornar suas ações coordenadas para a finalidade de conservação do grupo. As linguagens e as línguas seriam criações de homens e mulheres em seu percurso de interação entre si e com a natureza diante do imperativo de sobrevivência da espécie. É o que Maturana chama de amor, essa necessidade de cooperar que possibilita a conservação das espécies vivas. Nesse sentido, natureza e cultura atuam de forma complementar.

- Os dispositivos curriculares de gestão dos tempos e espaços escolares e sua relação com a produção e reprodução de contextos de significação.

Estudos que analisam o currículo escolar, como Gomes (2006), Parejo (2008), Haas (2016), Miranda (2016) mostram como os dispositivos curriculares, a exemplo da gestão do tempo, do lugar ocupado pela arte, das invenções metodológicas, dos discursos diferenciados baseados nas diferenças dos corpos, produzem contextos de significação que, por sua vez, perpetuam determinados efeitos que são considerados “naturais” e oriundos de diferenças genéticas, sem considerar a possibilidade que a genética seja produzida sob efeito da experiência ao longo de muitas gerações.

Assim, são atribuídos distintos sentidos sociais a diferenças corporais tomadas como critérios de classificação e hierarquização para os diversos segmentos humanos. Tais critérios justificam investimentos em formas diferenciadas de interação que, por sua vez, produzem as formas diferentes de atuação dos corpos, em um movimento circular de mútua especificação. A exemplo do que acontece com os corpos femininos e masculinos.

Neste capítulo, tentou-se explicitar como são produzidas e analisadas as narrativas que compõem esta tese, em que esses dois processos – produção e análise – ocorrem de forma simultânea: ao se exercitar uma reflexão atenta à experiência cotidiana, a identificação das experiências que oferecem elementos para problematizar as questões da pesquisa estão ligadas a uma forma de pensar que, de certa forma as produz, em efeito circular.

Assim, nos próximos capítulos, ao se questionar sobre *como ocorre o processo de emergência de um sujeito em um contexto linguístico, sobre o padrão que liga pessoas com diferentes condições de percepção sensório-motora e sobre como se produzem sentidos e compreensão sobre a vida*, utilizando a lente teórica do pensamento sistêmico – representado principalmente por Gregory Bateson e Francisco Varela –, emerge um novo conjunto de narrativas diante do que tem sido definido como (im)possibilidades dos sujeitos aprendentes, como mostram muitas produções científicas citadas na introdução deste estudo.

3 O QUE VEM ANTES? PRIMEIRO A LÍNGUA, DEPOIS A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM?

“O aluno possui problemas de comunicação”

Esta pesquisa, ao investigar a visibilidade da aprendizagem como fenômeno comunicacional, busca abordar epistemologicamente o corpo. Quando iniciei minha atuação docente, pensar o corpo na aprendizagem correspondia a, por exemplo, trabalhar o que se chamava de “esquema corporal”, proporcionar à criança caminhar sobre as linhas de uma grande letra riscada no chão, dramatizar conteúdos escolares, compreender o conceito de número a partir do material concreto, e coisas assim. Mas isso sempre pensando que tais “atuações” do sujeito facilitavam uma representação que seria realizada pelo cérebro.

Por meio de histórias como a de Rafael, a quem se refere a epígrafe que introduz este capítulo, pretende-se ilustrar o processo de olhar para a experiência à luz de um referencial teórico que problematiza percepções iniciais e promove uma emergência como forma de integração da dicotomia que envolve aqueles que supostamente não aprendem na escola comum.

A frase “O aluno não atingiu os objetivos porque apresenta problemas de comunicação” constou no parecer descritivo de Rafael em todos os bimestres do ano em que atuei como coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Dom Pedrito/RS, na década de 1990. A mesma sentença justificava suas sucessivas reprovações. Rafael era uma pessoa com surdez que, aos 16 anos, ainda estava matriculado na então designada 2ª série, não utilizava Libras (Língua Brasileira de Sinais), que tampouco a equipe escolar conhecia. Embora a equipe pedagógica não estivesse conformada com a situação de Rafael e suas sucessivas reprovações por “problemas de comunicação” e demonstrasse preocupação em estabelecer um processo de troca com esse aluno, as estratégias utilizadas não conduziam a êxito no que diz respeito a sua participação e ao que se considerava ser uma efetiva aprendizagem.

A forma como Rafael atuava na escola evidenciava que não possuía problemas para aprender. Ele sabia tudo a respeito do funcionamento da escola e,

diante de qualquer coisa que se perdesse, de alguém que estivesse sendo procurado, ele prontamente mostrava onde encontrar, mesmo sem ser inquirido; observava tudo e lia o contexto cotidiano. Só pelo comportamento de alguém, ele sabia o que ou quem a pessoa estava procurando e fazia sinal sobre que direção ou atitude esta poderia tomar para encontrar o que procurava. Em síntese, ele ajudava a diretora a gerenciar a escola no que tange à sua dinâmica de circulação e funcionamento.

Ao olhar para essa experiência, à luz das ideias de Gregory Bateson, postulo que Rafael se comunicava conosco a partir de uma visão “contextual” que nós, por estarmos focadas na “falta” de uma língua comum, não percebíamos. Possuir uma visão de contexto nos permitiria também compreendê-lo e estabelecer com ele uma comunicação. Mas nós estávamos focadas na língua, mais especificamente na língua escrita, pensando que enquanto não alinhássemos esse código comum, não seria possível “ensinar-lhe” os conteúdos escolares.

Neste capítulo, será problematizada a necessidade de uma ordem de precedência entre a aquisição de uma língua, como a língua portuguesa escrita, e a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 176) recusam o pensamento extremista de que algo deve vir primeiro e, utilizando a metáfora do “ovo ou da galinha”, propõem um “caminho do meio”: “o fato óbvio de que a galinha e o ovo, o mundo e a pessoa que o percebe, especificam-se mutuamente”.

Ambos esses extremos têm a representação como noção central: no primeiro caso, ela é utilizada para recuperar o que é externo; no segundo, para projetar o que é interno. Nossa intenção é desviar inteiramente dessa geografia lógica do interno versus externo, abordando a cognição não como recuperação ou projeção, mas como ação incorporada. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 177)

Começaremos por explorar o conceito “contexto” em Gregory Bateson, na perspectiva de estabelecer um diálogo com a ideia de “mente incorporada” de Francisco Varela e colaboradores.

3.1 O CONTEXTO COMO METAMENSAGEM

Para Bateson (1985, p. 204), contexto é o “termo coletivo que engloba acontecimentos que dizem ao organismo entre que conjuntos de alternativas deve efetuar sua próxima escolha” e “inclui tanto a conduta do sujeito como os acontecimentos externos” (BATESON, 1985, p. 212).

Por considerar que o contexto é um “padrão através do tempo”, esse autor propõe uma gradação de níveis, de zero a quatro, para descrever/explicar o processo de autoprodução dos organismos no decorrer de sua experiência. Uma vez que a mente para Bateson é uma codificação que os organismos produzem ao experienciarem inter-relações, ele se utiliza da Teoria dos Tipos Lógicos, formulada por Alfred North Whitehead e Bertrand Russell (1910-1913), segundo a qual a linguagem, meio que produzimos para codificar a experiência, está disposta em classes, classes de classes, e classes de classes de classes. Do que Bateson também se utiliza para pensar o aprendizado como um processo que conecta o universo como um todo e envolve níveis e metaníveis de produzir-se a si por meio da experiência.

O nível zero envolveria qualquer resposta a um estímulo.

No nível I, diante da repetição dos estímulos, o organismo percebe que um mesmo estímulo pode exigir respostas diferentes, a depender do contexto em que ele aparece; que o contexto oferece informações que classificam as respostas; ou seja, aprende a produzir respostas diferentes para estímulos semelhantes, valendo-se de “marcadores de contexto”. Tal percepção é desencadeada pelas reações do ambiente, portanto, nas relações.

No nível II, diante das respostas recebidas em suas experiências de nível I, aprende a pontuar “sequências de relação” (BATESON, 1985, p. 212) e adotar formas mais ou menos fixas de se relacionar com o ambiente. Portanto, a personalidade de uma pessoa seria um produto de nível lógico II, oriundo de sua interação com o ambiente. Bateson (1985, p. 206) elenca outros nomes utilizados para identificar este nível: “deuteroaprendizagem”, “aprendizagem de conjuntos”, “aprender a aprender”, e “transferências de aprendizagem”.

O nível de aprendizagem III seria o patamar em que a experiência de vida com base nas estratégias de nível II construídas pelo próprio organismo em sua interação

com o meio, se defasam e exigem reestruturação mais profunda. Essa defasagem é do tipo que ocorreu com o paradoxo de Russell, que Bateson (1985) define como um paradoxo comunicacional: se a autoprodução de um ser em nível II é a pontuação de sequências de experiências de modo a possibilitar a transferência da aprendizagem de um contexto para outro, do tipo “quando acontece tal coisa, devo reagir de tal forma”, e diante da aplicação dessa premissa em um novo contexto em que ela não se confirma, o organismo se vê diante de um paradoxo. Poderá realizar escolhas dentro do mesmo nível ou questionar todo o seu sistema de abduções, tendo que se reestruturar como mundo de sentidos a fim de se manter vivo e/ou de melhorar sua adaptação.

A sobrevivência de um ser vivo estaria relacionada com a aprendizagem como atribuição de sentido, que é compartilhada com outros e sempre transitória porque está em processo de permanente reformulação.

O nível IV, que Bateson associa à dimensão do “sagrado”, seria uma mudança na aprendizagem III, que ele considera ainda não ter sido alcançada por nenhum organismo adulto que vive sobre a terra, pois a ontogenia construída até agora nos permite a possibilidade do nível III, embora a maior parte dos seres estejam no nível II, relativo à personalidade. “Em termos gerais, a história da evolução da aprendizagem parece ser um lento deslocamento imposto ao determinismo genético para trazê-lo a níveis de tipo lógico superior” (BATESON, 1985, p. 216).

Este estudo explora uma complementaridade entre o pensamento de Gregory Bateson e Francisco Varela, no sentido de que este explora a experiência de autoprodução do organismo como um emergir constante de si mesmo; e Bateson desenvolve uma visão do processo ao longo do tempo supondo esse emergir relacionado à percepção de um contexto; de contextos de contextos; de contextos de contextos de contextos.

Francisco Varela, em publicação compartilhada com Thompson e Rosch (2003), refere-se a essa reestruturação como uma capacidade de um corpo de emergir de si mesmo por meio da adaptação, que é possibilitada por sua autonomia operacional. Esses autores preferem considerar a adaptação como uma modulação em nível precário que permite seguir vivendo, em que se modificam o ser e o ambiente. Não seria, portanto, resultado definitivo, mas processo permanente.

É possível inferir que Rafael se utilizava de muitos marcadores de contexto, como a expressão corporal das pessoas e a rotina escolar para pontuar sequências de relações que lhe permitiam conhecer e se movimentar com relativa autonomia no ambiente escolar, embora não compartilhasse uma língua com os demais.

Tanto Bateson como Varela evocam a linguagem pré-verbal como elemento que possibilita um exercício de suspensão para perceber a linguagem como elemento constituinte da produção de si, o que se discute a seguir.

3.2 A EMERGÊNCIA NO MUNDO DA LINGUAGEM

Ao se considerar o processo de construção da linguagem por uma criança, percebe-se que ela “emerge” na vivência da linguagem em uma tecitura com os adultos em que seu corpo produz movimentos e ruídos aos quais os adultos atribuem significados e retribuem à criança também por ações corporais, seja falando, seja oferecendo algo (colo, alimento, remédio, troca de fraldas). Assim, os adultos não ensinam a criança a falar ou sinalizar, mas atribuem sentido aos ruídos, movimentos e expressões do seu corpo. Essa reciprocidade envolve um caminho que pode parecer automático porque a espécie humana já possui longo tempo de desenvolvimento da linguagem e porque, ao nascer, parece ao filhote humano que sua cultura é única e sempre foi assim, mas a linguagem e as línguas são produções do ser humano no seu processo de tornar-se humano.

[...] as mentes despertam em um mundo, não projetamos nosso mundo. Nós simplesmente nos descobrimos com ele; nós despertamos tanto para nós mesmos quanto para o mundo que habitamos. Vimos a refletir sobre esse mundo à medida que crescemos e vivemos. Nós refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, e é também nossa estrutura que nos possibilita refletir sobre esse mundo. Então, ao refletirmos, nós nos encontramos em um círculo: estamos em um mundo que parece que já existia antes da reflexão ter-se iniciado, mas esse mundo não é separado de nós. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 21)

À medida que a criança cresce, vai diferenciando os sons de modo a formar unidades cada vez mais especializadas, o que permite a expansão do vocabulário. O inicial “mamá”, que servia para expressar muitas coisas, vai se diferenciar em mamãe, mãe, mamá, mamadeira.

[...] sílabas bilabiais pronunciadas por crianças estão associadas à amamentação, ao leite, à mãe e só mais tarde a mãe passa a ser associada a uma característica da rede, à própria mãe, enquanto outras expressões vocais são propostas pelos adultos ao redor para os outros elementos: uma unidade vocal pode ficar cada vez mais ligada a uma das características da cena global que originalmente a motivou. (BOTTINEAU, 2008, p. 29)

Assim, a criança emerge no mundo da linguagem vivendo nele a partir do que seu corpo oferece como possibilidade de interação. A cultura a envolve em uma teia de atribuição de sentidos, ao repetir para a criança o som e/ou movimento que ela produziu e, assim, ela percebe no outro a articulação daquele som e/ou o gesto e o repete progressivamente associado a um sentido. De acordo com a teoria enativa, ela não aprende a falar porque ouve *mamama*, grava no cérebro e depois reproduz. Da mesma forma que não aprende a sinalizar em Libras sem que cada sinal represente algo que está sendo efetivamente vivido, experienciado. Ela participa de uma tecitura, de uma construção de sentidos compartilhados que têm como contexto o seu corpo em relação com outros corpos. No âmbito de uma cultura, tal processo pode não ser percebido e ter-se a impressão de que se ensina a criança a falar ou, como aponta Bottineau (2008, p. 03), que há uma “aquisição” da linguagem por parte do filhote humano.

Bateson (1986) afirma que só percebemos informações de diferença, então poder-se-ia dizer que, durante períodos em que uma cultura conserva uma certa organização, os atores sociais podem perder o contato com a gênese de determinados processos.

Bottineau (2008, p. 28) refere que a primeira frase do homem primitivo diante do ataque de um animal foi possivelmente um grito – que, nesse caso, representaria toda a história do ataque. Só depois essa linguagem foi se especializando e se diferenciando de modo a atribuir unidades diferentes para cada segmento dessa experiência: o homem, o animal. A vida vivida, e não uma abstração, o exigiu. O grito foi uma reação sensório-motora a uma experiência de vida e que depois foi reproduzida e diferenciada pelo grupo para poder fazer combinações e, assim, nomear experiências cada vez mais complexas. Esse autor se refere à linguagem como “interações sensório-motoras com um ambiente no qual o indivíduo e o ambiente

são modificados; no qual não um, mas vários indivíduos estão envolvidos [...]” (BOTTINEAU, 2008, p. 2).

A linguagem não é um objeto, não pode ser adquirida. A formação da linguagem pessoal faz parte integrante da formação da pessoa, tal como caminhar, saltar ou voar. Da mesma forma, mas em uma escala diferente, a formação da linguagem social de uma comunidade é parte integrante da formação cultural da tribo. (BOTTINEAU, 2008, p. 45-46)

Tal abordagem se inscreve na perspectiva defendida por Francisco Varela de que os seres vivos emergem como consciência por meio da ação incorporada.

Usando o termo *incorporada* queremos chamar a atenção para dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais estão elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo *ação* queremos enfatizar novamente que os processos sensoriais e motores - a percepção e a ação - são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. De fato, os dois não estão apenas ligados contingencialmente nos indivíduos: eles também evoluíram juntos. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 177)

No sentido que se busca explorar nesta pesquisa, as necessidades de um corpo são definidas pela cultura porque estariam associadas aos sentidos que essa atribui às diferenças percebidas nesses corpos. Exemplos clássicos são as necessidades forjadas pela cultura nos corpos de homens e mulheres diante de suas diferenças, bem como em corpos com deficiência considerados “defeituosos” e/ou “incompletos”.

Nessa perspectiva, entende-se que não se ensina a linguagem a uma criança, mas se estabelecem interações corporais com ela, às quais são atribuídos sentidos relacionados ao viver compartilhado. Esses sentidos, portanto, não seriam simples representações simbólicas, mas emergem como vida vivida. Produzem necessidades físicas, emocionais, intelectuais. Alguma interação corporal ocorre com a criança ao mesmo tempo que se oferece alimentação a ela, por exemplo. Esse som ou esse toque, ou esse olhar ou um certo ritual constitui um marcador de contexto, que é linguagem. E constitui as sequências de interação que esse ser pontuará como experiência constituidora de si. Não se trata, portanto, de demandar uma estrutura

definida *a priori*, por meio da qual o sujeito se torna capaz de aprender.

O processo pedagógico empreendido por Jean Itard com seu aluno Victor, o chamado “selvagem de *Aveyron*”, na França do início do século XIX, demonstra essa perspectiva. Victor, embora não tivesse desenvolvido a fala e fosse pouco sensível aos estímulos sensoriais da vida urbana, por ter vivido até seus 11 ou 12 anos na floresta, aprendeu rapidamente, entre inúmeras outras coisas, que quando Itard entrava em seu quarto em torno de quatro horas com seu chapéu e a camisa dobrada, significava que iriam à cidade para o jantar: “Vestia-se às pressas e seguia-me com grandes demonstrações de contentamento” (ITARD, 1807, apud BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 149).

Certa vez, Itard se despenteou e apareceu diante de Victor com o intuito de verificar se ele perceberia a necessidade de trazer-lhe algo que até então não havia constado no repertório de objetos solicitados pelo professor ao seu pupilo. Prontamente, Victor lhe trouxe um pente.

3.3 A EMERGÊNCIA NO MUNDO DA ESCRITA

Estudos científicos que analisam a aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes com surdez, tanto em escolas de ensino comum, como em escolas especiais ou escolas bilíngues, apontam dificuldades nesse processo e as relacionam a fatores como: metodologias de ensino inspiradas em alunos ouvintes (ALMEIDA, 2007; LIMA, 2010; CARVALHO, 2012; CASSOLA, 2015; OLIVEIRA, 2015; CABELLO, 2016; CAMPELLO; SILVEIRA; RODRIGUES, 2018; FELIPE, 2018; SANTOS, 2019) e comumente dissociadas da prática social e de um contexto de sentidos (STEYER; MAQUIEIRA; FRONZA, 2017); ausência de proficiência em Libras por parte de professores e colegas e necessidade de uma “metodologia compartilhada” que envolva pessoas surdas e ouvintes na aprendizagem da língua portuguesa escrita (SOUZA, 2016); desconhecimento por parte dos professores das especificidades da escrita de uma segunda língua e do aspecto semântico envolvido na escrita dos sujeitos surdos (MOTA, 2013; MENDES, 2016); falta de circulação dos professores na cultura dos estudantes surdos (MARTINS, 2015); nível de domínio da Libras (MOTA, 2013; CARVALHO, 2012); importância da alfabetização da criança

surda na Libras escrita (HAUTRIVE; DE SOUZA, 2010; PIRES, 2014).

Parece que muitos dos aspectos observados por esses pesquisadores em relação à aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoas com surdez são válidos também para aprendentes ouvintes. Este estudo busca problematizar a ideia de que é possível ensinar uma língua, seja para surdos ou ouvintes.

Didier Bottineau (2008, p. 3) afirma que

Palavras, frases, morfemas, substantivos, verbos, assuntos, objetos, fonemas, estruturas, sintaxe, significado, sua evolução, a transmissão de informações, a aquisição de uma linguagem por uma criança, representação, expressão, comunicação [são] entidades abstratas, [...]

São categorias de análise e reconstituição da língua como ação da ciência linguística.

Em uma forma subversiva, o questionamento enativo consistirá em sugerir que todos esses conceitos não correspondem a nenhuma realidade pré-dada, mas são promulgados pelo linguista vivenciando o ambiente linguístico que está estudando e, acima de tudo, como sua própria percepção o reorganizou [...] (BOTTINEAU, 2008, p. 4)

E assevera:

Deve-se eliminar todo preconceito teórico em relação às categorias gerais: os objetos tradicionais da linguística (linguagem, langues, parole, gramática...) não podem ser tomados como objetos científicos de escrutínio, desde que não tenham sido redefinidos em termos de experiência sensório-motora dinâmica. (BOTTINEAU, 2008, p. 7)

Bateson (1985; 1986) salienta que nada há de “m” na letra m, que “mapa não é território”, o que é corroborado por Francisco Varela, quando este desenvolve extensa argumentação científica demonstrando que, a não ser que houvesse um “homúnculo” no cérebro, não parece haver como esse órgão ser um produtor de representações. Logo, a relação entre a fala e a escrita é apenas associativa.

O que há, então, de som nas palavras escritas? Sabe-se que a correspondência som-grafema ou grafo-fonêmica é arbitrária e sua associação é memorística. Haveria como alfabetizar uma criança sem estabelecer essa relação? As pessoas surdas não oralizadas que aprendem a ler e escrever demonstram que é

possível. Então, por que alfabetizamos relacionando som e letra? Estaríamos tentando ensinar a teoria linguística? Os linguistas escrutinam o sistema linguístico e o organizam sob a forma de um esquema – estratégia metodológica – e a escola, por meio de métodos de alfabetização, tenta ensinar isso às crianças? Que lógica há na distinção entre “m” ou “n” antes de p e b? Trata-se de uma combinação, um pacto.

Pois, como alude Bottineau (2008, p. 5), muitas comunidades demonstram conhecimento de metacomunicação ao quebrarem o pacto oficial e criarem seus próprios pactos a fim de restringirem o acesso às informações por eles compartilhadas.

Alguns dos trabalhos já citados, que abordam a aprendizagem da língua portuguesa escrita (L2) por sujeitos surdos, se referem a uma suposta correspondência letra-som que torna mais fácil essa aquisição para os ouvintes. Sem negar que possa haver essa maior facilidade, contudo, parece importante narrar como ocorre o processo de alfabetização de ouvintes. Considera-se que as sílabas são emissões de voz, mas quando as crianças começam a se aventurar em escritas mais espontâneas, o desafio das alfabetizadoras é levá-las a segmentar a escrita porque escrevem tudo emendado, o que indica que a fala é um *continuum*. Embora as palavras faladas sejam classes como refere Bateson (1986), com base na Teoria dos Tipos Lógicos, a separação das palavras da fala se torna perceptível apenas na escrita. Não há correspondência “natural” entre fala e escrita e, portanto, a aprendizagem da língua escrita para os ouvintes não é tão “natural” como possa parecer. Ou seja, a língua não é uma estrutura de regras, que reproduzimos, é o nosso corpo interagindo.

A linguagem em geral, mesmo que não metafórica, é uma “Experiência cognogenética”. Por definição, a linguagem está incorporada nesse experimentar o acoplamento sensório-motor de voz e audição, é instrumental na construção do pensamento em todos os níveis da experiência - íntima, privada ou pública, e é isso que o paradigma enativo tem que trazer para além da personificação tradicional descrita pelo paradigma cognitivista simbólico. (BOTTINEAU, 2008, p. 18)

Então, talvez a pergunta mais potente para a escola seja: como a escrita pode fazer sentido para alguém?

Parece que, a despeito de todas as nossas tentativas de ensinar linguística

aos alunos, eles continuam aprendendo a ler e escrever por meio da vivência da leitura e da escrita em situações que para eles façam sentido, como uma experiência corporal. O que está em sintonia com a ideia de contexto.

Assim, pensando nas pessoas com surdez, se a primeira língua (L1) dos surdos é a Libras, postula-se que a L1 das pessoas ouvintes é a língua oral. E pessoas surdas e ouvintes teriam a língua escrita como L2, pois a correspondência letra-som na escrita dos ouvintes é apenas associativa. O sinal gráfico de uma letra é mudo; nós o relacionamos a um fonema, mas ele não carrega em si esse som.

Mesmo a correspondência quantitativa entre fonemas e letras é precária. Vejamos o exemplo da palavra “pequeno”: Se fôssemos representar tão somente os fonemas, escreveríamos “pqno”. Tanto que em métodos sintéticos utilizados na alfabetização, geralmente se inicia trabalhando com as crianças as chamadas sílabas canônicas, nas quais há correspondência mais aproximada entre fonemas e letras. Daí vem a ordem comumente apresentada nas cartilhas: palavras com sílabas canônicas que combinem vogais e consoantes na ordem v, d, l, f, m..., o que justifica o clássico “Ivo viu a uva”. Um alfabetizador de crianças ouvintes sabe que lhes explicar a razão pela qual é preciso colocar um “e” depois do “d” na palavra “dedo” não é tarefa simples. Ao fim e ao cabo, a criança o fará por memorização e não porque percebeu uma relação lógica ali existente. Em síntese, a criança precisará memorizar que “pequeno” se escreve utilizando esses sinais gráficos, mesmo que o som do “u” nem seja pronunciado e o som do “e” seja redundante, e o faz por meio do contato constante com a leitura e com a escrita. A qualidade da escrita de um ouvinte também é proporcional à prática de leitura, ou seja, à observação repetida das combinações dos sinais gráficos em contextos de sentidos.

3.4 A LÍNGUA DE “INSTRUÇÃO”

Muitos dos autores supracitados, que discutem o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por pessoas com surdez, mencionam o papel fundamental da Libras como língua de “instrução”. Se é assim, pode-se dizer o mesmo em relação ao processo do ouvinte que recebe instrução por meio da fala, mas se sabe que há muitos estudantes ouvintes que estão nas etapas mais

avançadas da escolarização sem saber ler e escrever, como demonstram algumas histórias relatadas ao longo deste estudo. Que diferenças e que pontos em comum haveria entre esses alunos?

Ao se olhar tão somente para o processo de aprendizagem dos sujeitos surdos, se está diante de um contexto e pode-se supor uma razão para suas dificuldades de aprendizagem: a compreensão da língua de instrução, uma vez que essa é a sua diferença em relação aos ouvintes. Diante da experiência de sujeitos que compreendem a “língua de instrução” e, ainda assim, não aprendem a ler e escrever, chega-se a um paradoxo e, uma vez que a explicação da deficiência intelectual também não se sustenta, resta buscar um contexto mais amplo de significação para integrar essa dicotomia.

Por meio da teoria enativa é possível supor que aprender a língua escrita seria participar de um contexto de sentidos expresso pelo uso da língua. Steyer, Maquieira e Fronza (2017, p. 86) defendem a importância do letramento para as crianças surdas e “a escrita como dependente da leitura, pois o aluno surdo entende a LP escrita pela visão, e a aprendizagem só será significativa para o aluno se estiver inserida em uma prática social”. O que parece ser uma necessidade comum de surdos e ouvintes. Tratar-se-ia de uma apropriação/autoria em uso, como propõe Didier Bottineau:

[...] uma língua emerge como um sistema dinâmico autopoietico no processo de detectar e governar sua própria experiência construída coletivamente. Não é uma entidade individual dotada de uma identidade genética transmissível, mas forma um fenômeno dinâmico estruturado envolvendo uma fronteira ou “membrana” - a coerência geral do léxico e padrões morfossintáticos, sistema fonológico e prosódico como comportamentos humanos homogeneizados – que delimita o que é reconhecível como pertencente ao sistema (sons, palavras, frases formadas corretamente) ou não. (BOTTINEAU, 2008, p. 6)

Se emergimos na consciência de uma primeira língua, seja falada ou sinalizada, pela “atuação” do corpo com outros corpos diante das necessidades de sobrevivência, por que a aprendizagem de uma segunda língua se daria por “instrução” possibilitada pela primeira língua? Exemplo disso é a aprendizagem da Libras por ouvintes. Ouve-se dos professores de Libras que o fato de não conviver com usuários de Libras, ou seja, de não utilizar a Libras cotidianamente, promove o esquecimento dos sinais aprendidos; e sabemos que, de fato, isso ocorre. Situação

semelhante ocorre com qualquer outra língua estrangeira: a sua compreensão está relacionada com o uso em situação real. Aprender o léxico e a gramática de forma descontextualizada não possibilitaria a comunicação naquela língua embora seja também uma língua de associação oral.

Uma vez que alguém aprenda a falar e esteja inserido em uma cultura ouvinte, isso basta para que aprenda a língua portuguesa escrita? A vida tem nos mostrado que não. Parece que o sistema educacional, de modo geral, está muito preocupado com a aprendizagem da língua escrita e não em como proporcionar a interação que dá sentido à necessidade de se aprender a língua escrita. Do sentido atribuído a essa interação, o sujeito emergiria no mundo da língua escrita porque a vive significativamente. Isso não prescinde da língua materna, mas não como língua de instrução e sim como língua de interação, que pode se recriar em cada ambiente em que é compartilhada. Por exemplo, há tantas línguas portuguesas orais quantos forem os contextos compartilhados em que ela for falada, como sugere Bagno (1999). Sabe-se que com a Libras também ocorre o mesmo fenômeno. Então, se na comunidade em que Rafael vivia não havia uma comunidade de surdos para que ele aprendesse a Libras, podíamos ter repensado a centralidade da língua escrita na metodologia utilizada, nos questionando sobre que experiências curriculares poderiam ser oferecidas para a turma, de modo a possibilitar a interação com Rafael.

Algum tempo depois, em 2006, acompanhei o processo de inclusão escolar de outro estudante com surdez que, a princípio, também não utilizava Libras. Gustavo chegou na escola com seis anos, em idade de ingresso no Ensino Fundamental, e foi recebido, juntamente com sua mãe, na sala da direção. Em alguns minutos, parecia que por ali havia passado um furacão. Ele mexia em tudo, sem parar um minuto. Nos bastidores, ouvia-se: “Esse menino tem autismo”. Nos dias que se seguiram, houve muita dificuldade em mantê-lo na sala de aula. Como demonstrava grande fascínio pela miniatura de globo terrestre que estava na biblioteca, a professora logo transferiu o globo para a sala de aula, o que o manteve por lá. Mas foi um longo período em que se teve que monitorá-lo em suas saídas exploratórias pelos corredores e demais dependências da escola durante o horário de aula. A professora dispôs-se a aprender Libras e, em colaboração com a família, iniciar um processo de comunicação em Libras envolvendo a turma, que se estendeu, mais tarde, às atividades de

alfabetização. Foi um processo que exigiu muito fôlego da professora e da equipe escolar, mas pôde-se observar Gustavo emergir, paulatinamente, naquele contexto.

Em que pese ressaltar que não foi um processo fácil, no final do segundo ano, Gustavo atuava na escola como qualquer aluno e já estava no patamar que a metodologia utilizada pela professora (Construtivismo Pós-Piagetiano) denomina como alfabetizado I.

A história de Gustavo foi narrada por sua professora alfabetizadora, a quem nomeamos Isabel:

Foi no ano de 2005 que aconteceu uma experiência muito gratificante na minha vida profissional.

A secretaria de educação do município de Dom Pedrito, ofertou um curso de Inclusão e os professores que participariam daquela experiência passariam por um sorteio. Nestes termos, eu fui uma das sorteadas.

Quando entramos no bloco sobre LIBRAS, já em 2006, chegou na minha sala a diretora da escola na qual atuávamos. Ela trazia a notícia de que uma mãe estava na secretaria querendo a matrícula do seu filho surdo. A nossa querida diretora muito preocupada comigo e também com o aluno, me questionou se eu estava preparada.

Sem pensar duas vezes eu disse em alto e bom tom que NÃO, não estava. Porém, estava aberta a aprender junto com ele. E assim foi.

Em 2006 trabalhamos apenas a LIBRAS, eu, ele, os colegas e a família, pois eles tinham desenvolvido sinais próprios para se comunicarem. Mas com os sinais adequados facilitaria o processo de socialização, comunicação, ensino e aprendizagem.

Comprei muitos jogos, produzi muitos materiais com desenhos e fotos, reproduzia todo necessário para que ele conseguisse acompanhar o que estava sendo trabalhado de forma geral e consequentemente todos os alunos também tiveram o conhecimento da língua de sinais. Eu incentivava e eles faziam questão de se comunicar com o Gustavo.

Na época a primeira série podia reter alunos ainda não alfabetizados e em 2007 começamos o trabalho com a alfabetização propriamente dita. Basicamente trabalhei conceitos para explicações gerais. Trabalhei o alfabeto em libras, os numerais, palavras, frases, textos, músicas, sempre usando as ilustrações e os sinais como recurso. Letras móveis também sempre foram utilizadas.

Acredito que a memória visual foi uma estratégia bem importante no processo. Sempre usava as palavras em vários contextos, para o maior entendimento e memorização.

Lembro que trabalhei também os verbos principais que eram usados no contexto escolar, desta forma pude apoiar a leitura através das imagens.

Fazia atividades que substituíam os desenhos dos sinais, por letras do alfabeto. Logo em seguida fazia a ligação dessas palavras com seu sinal ou figura correspondente.

Como estratégia utilizava os nomes dos colegas, com crachás, cartazes com fotos e assim sucessivamente todos usufruíam. Fazíamos textos coletivos e deles eu usava as frases e as palavras.

Hoje fazendo essa reflexão escrita, percebo a importância daquele trabalho e que mesmo não tendo tantos conhecimentos científicos, minhas

percepções e buscas individuais fizeram com que tivéssemos êxito no processo de ensino e aprendizagem do Gustavo.
Quando falo buscas individuais me refiro à importância de termos hoje um grupo de apoio na equipe multidisciplinar e no profissional da sala de AEE, da qual hoje em dia, 15 anos após, eu faço parte.
É com muita alegria e satisfação que eu recordo desta experiência profissional maravilhosa. (Professora Isabel, arquivo pessoal, 2021)

Embora a professora Isabel faça menção a “sinais adequados”, parece que a Libras, nesse caso, foi muito mais que uma língua de instrução: foi uma língua de interação. Certamente, se um professor de Libras observasse a aula dessa professora, encontraria muitos problemas em relação aos cânones dessa língua, mas ela foi recriada pelos sujeitos interagentes guiados pela necessidade de interagir. Na perspectiva teórica explorada neste estudo, parece ser essa a função de uma língua. Da mesma forma, a língua portuguesa parece ter se constituído para Gustavo como algo que estava permeando sua relação com aquele contexto novo do qual ele não se apropriou como algo externo a ele, mas emergiu nele, vivendo-o e atribuindo sentido.

Mas a continuidade da história escolar de Gustavo oferece elementos sobre os quais incidirá a reflexão ao longo dos capítulos seguintes, pois a partir do terceiro ano, ele não correspondeu à expectativa dos professores, que questionaram a sua condição de “alfabetizado”, submetendo-o a testes de leitura, que foram realizados pela coordenadora pedagógica. Em algum tempo, passou a rechaçar a Libras, voltou a se comunicar por meio de “sinais caseiros⁸” e concluiu o Ensino Fundamental como “não alfabetizado” e com participação muito restrita nas atividades do currículo comum.

A professora Cecília, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) na escola de Gustavo, relata que ele conhece o alfabeto em Libras e os números até 30, gosta muito de desenhar e o faz com riqueza de detalhes. Além disso, é exímio copista. Nos anos finais do Ensino Fundamental, aceitava participar das atividades na sala de aula comum apenas quando estas envolviam a construção de maquetes e a exibição de filmes. Como não havia um investimento intensivo nesse tipo de atividade, sua experiência de escolarização ficou

⁸ Teixeira e Cerqueira (2014, 2016) utilizam a expressão “sinais caseiros” para nomear sinais ou gestos cujo compartilhamento de significados se restringe ao convívio familiar.

preponderantemente restrita ao ambiente da sala de recursos. Por perceber que Gustavo gostava muito de futebol, a professora Cecília trazia essa temática como “plano de fundo” para as atividades de alfabetização. Assim, é possível observar em seu portfólio, atividades com letras e sinais de Libras relacionadas a imagens de camisas e nomes de jogadores de futebol, bem como a outros elementos desse contexto.

A estratégia utilizada pela professora Cecília é algo bastante comum na didática escolar: a associação de atividades de alfabetização com temas de interesse dos alunos. No caso de Gustavo, a professora Cecília considera que essa estratégia não conduziu a êxito. Ao longo deste estudo, focalizaremos a reflexão nesse aspecto que diz respeito à possibilidade de transferir aprendizagens de um contexto para outro.

Se aceitamos a proposição de Bottineau (2008) de que os aspectos abstratos da língua são formulações dos linguistas em sua ação de escrutinar a língua, parece possível, com base nisso, postularmos que, não obstante tentemos lhes ensinar linguística, os alunos aprendem a escrever lendo e escrevendo; porque nessa tentativa de ensinar linguística lhes proporcionamos experiências com a língua escrita que se aproximam ou se distanciam de seu contexto de sentidos, o que poderá influenciar seu enredamento nessa atividade compartilhada. É comum que crianças cheguem à escola já com conhecimentos de leitura e escrita em função de sua vivência em um ambiente em que a escrita é uma forma de comunicação no cotidiano. Muitas vezes, isso é interpretado como apoio da família e considerado pré-requisito para o sucesso escolar. Essa evidência pode corroborar a ideia de que se aprende a ler e escrever em um contexto em que a escrita faça sentido, sem necessariamente iniciar pela aprendizagem da estrutura da língua.

Parece não haver óbice à afirmação de que a habilidade de escrever seguindo os cânones da língua escrita é adquirida lendo textos que ofereçam tal referência. Aprende-se a escrever textos científicos, por exemplo, lendo outros textos científicos e participando do contexto de sentidos em que esse tipo de texto é produzido. Uma professora de língua portuguesa, por conhecer os cânones da língua, não necessariamente saberia produzir um texto científico, uma vez que essa produção faz parte de um contexto de sentidos compartilhados por grupos de pesquisadores.

Pode-se pensar que os próprios conteúdos são a língua em uso, ou seja, um artigo de Gregory Bateson é a sua fala a partir de um contexto temporal, espacial e acadêmico do qual ele participou e das experiências de leitura que lhe constituíram, estas difusas no tempo e no espaço, cujas escolhas pertencem a sua deriva. A fala de Bateson é carregada de seus interlocutores. Por outro lado, a literatura denominada popular é a fala de alguém em um contexto de experiência não definido pelas normas acadêmicas. A leitura desses textos é realizada por um leitor também contextualizado em outros tempos, espaços e experiências.

A proposta defendida por algumas teorias, de que a escola bilíngue para surdos apartada da escola comum seria mais potente para a aprendizagem desses sujeitos (MÜLLER; KARNOPP, 2017, p. 81), parece demonstrar uma racionalidade que, em primeiro lugar, considera que há um conhecimento objetivo e neutro que pode ser transmitido e que a função da escola e a promoção da cidadania estariam resumidas a essa transmissão. Parece ignorar que o conhecimento é recriado na escola comum; mais do que se apropriar de conhecimentos escolares, os atores sociais participam da produção de sentidos comuns de escola e de conhecimento e a participação nessa negociação cotidiana e na produção do pensamento social é que efetivamente conferem cidadania. Em segundo lugar, parece considerar possível a seguinte transferência: O sujeito aprende a falar ou sinalizar no seu ambiente natural e, assim bem constituído, ele seria capaz de utilizar essa base para aprender uma língua em uso em um contexto que é escolar, acadêmico e, portanto, marcado por sua própria forma de uso e sentidos dos quais esse sujeito não participa. Partindo do princípio enativo de que a língua é uso, para que alguém a aprenda, precisaria vivenciar o contexto em que ela está em uso, se produzindo continuamente.

Ao se falar em educação bilíngue, há necessidade de marcar o significado dessa expressão para a denominada comunidade surda, pois não fazê-lo pode sugerir que todos sabem do que se trata, que se estaria sempre falando de algo em torno do que há plena comunhão de sentidos. A seguir, apresentam-se duas definições retiradas de pesquisas no âmbito da educação de surdos na perspectiva sócio-histórica e estudos surdos, respectivamente.

Essa abordagem defende que o surdo seja educado, sempre que possível, em instituições específicas para surdos, bilíngues e biculturais, em que a Língua de Sinais seja a primeira língua da escola, objeto de análise e estudo linguístico e meio de acesso às informações e ensino das demais disciplinas. A Língua Portuguesa, nessas instituições, assume a função de segunda língua, e é ensinada para que o surdo desenvolva as habilidades de escrita e leitura. Há também, nessas escolas, a possibilidade de que o aluno surdo seja alfabetizado, primeiramente, em língua de sinais, para, apenas depois, ser alfabetizado em língua portuguesa. (PIRES, 2014, p. 991)

Karnopp e Müller (2017) problematizam a educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul por meio da análise de discurso do regimento escolar e da proposta pedagógica, além de entrevistas e rodas de conversa com professoras de língua portuguesa de oito escolas que se denominam bilíngues para surdos e concluem que a proposta bilíngue é compreendida como

[...] instrução em língua de sinais (posicionada como L1) e a aprendizagem de língua portuguesa (como L2, na modalidade escrita). Afirma-se também que a Libras assume um status de centralidade nas ações pedagógicas, dada a sua importância na aquisição da linguagem das crianças e na sucessiva aprendizagem da língua portuguesa. Além das questões linguísticas (Libras e LP), consideram-se aspectos históricos e culturais surdos, de modo a possibilitar a construção de identidades e de marcas culturais surdas. (MÜLLER; KARNOPP, 2017, p. 69-70)

Com base em Bateson, se supõe que as experiências do sujeito em uma escola separada constituirão o seu contexto de significação e a pontuação dessas sequências influenciarão a sua forma de se relacionar. Em algum momento, ao interagir na sociedade, deverá realizar o enfrentamento que o sistema educacional adiou. Porque, se ao nos produzirmos, produzimos também o ambiente, esse adiamento protegeria o sujeito e a sociedade de se modificar, se concordamos que a mudança é uma ação corporificada na experiência.

O estudo de Mendes (2016) é exemplo de que a cultura educacional tem percebido o processo e o ser aprendente como independentes, ao propor que os professores participantes de sua pesquisa identifiquem uma “escrita de surdo” em produções escritas de alunos sob sua análise. A autora atribui a dificuldade demonstrada pelos profissionais na realização da tarefa a uma carência de capacitação. Alguns desses professores haviam tido apenas um aluno surdo e outros nunca haviam ministrado aulas para estudantes com surdez. Se esses professores

nunca atuaram com estudantes surdos, é de se esperar que não reconheçam uma escrita de surdo. Embora uma eventual capacitação ofereça noções a esse respeito, cada aprendente apresenta suas especificidades e somente a convivência com os estudantes com surdez poderá dar sentido a qualquer preparação prévia.

Se há uma hegemonia da língua portuguesa escrita produzida por ouvintes e uma subalternização da escrita dos surdos, como alguns autores referem, manter dois ambientes de educação para esses sujeitos não tenderia a reforçar esse processo? Pois na sociedade, a escrita dos surdos continuaria “estrangeira”. Haveria, a nosso ver, duas línguas portuguesas escritas: a dos surdos e a dos ouvintes, já que na lógica que estamos propondo, o que define a língua é o contexto de sentidos compartilhados. Esse contexto compartilhado é o que torna possível, por exemplo, para quem vivencia o ambiente acadêmico, identificar o grupo ou linha de pesquisa a que se filia um autor por meio dos marcadores de contexto presentes em seu texto. Parece que isso não é ensinável de fora para dentro, tampouco transferível; emerge-se assim com base em sentidos que se quer marcar por meio da escrita. Para emergir na língua portuguesa escolar, a nosso ver, seria preciso viver a cultura escolar, participando de suas negociações. O ambiente bilíngue a ser construído seria a escola comum, onde o professor de Libras pode se integrar aos demais professores para a construção de um currículo bilíngue ou até mesmo “translíngue”, como sugerem Yip e García (2018) e Sousa (2021). Tais estudos exploram um eventual hibridismo como aspecto constituinte do sistema vivo que caracteriza as línguas e convidam os professores a acolhê-lo como parte do processo e não “como um problema a ser resolvido” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 170).

Sobre a vivência da Libras na escola comum, há autores que expressam preocupação com a utilização, que pode ocorrer, do português sinalizado, o que, segundo estes, prejudicaria o surdo em vez de ajudá-lo, uma vez que ele aprenderia as estruturas erradas. Com base em Bottineau (2008), é possível pensar que a Libras emergiria na escola como língua em uso e, portanto, não se teria controle sobre sua deriva. O foco deixa de ser de instrução no que se refere a qualquer língua, mas de copresença entre surdos e ouvintes em um contexto de compartilhamento de sentidos. A escola promove o encontro entre gerações por meio do contato com as produções de outros tempos e de outros espaços, mas não no sentido da transmissão/instrução

e sim para que possamos construir narrativas sobre como nos constituímos assim como somos hoje.

Bottineau (2008) refere que abordar a linguagem à luz do paradigma enativo envolve algumas restrições metodológicas ao linguista:

Surpreendentemente, a própria noção da experiência da linguagem é comumente encontrada entre escritores ou críticos literários (especialmente de poesia e drama), patologistas e psicanalistas, mas muito menos entre linguistas. Em segundo lugar, isso requer uma seleção empírica de como a linguagem é realmente vivenciada pelos falantes na vida real: o ato de falar em todas as suas formas, a lingualização. Esse afinamento heurístico não restringirá o domínio aos dados empíricos, mas todos os conceitos gerais abstratos estarão enraizados na dinâmica do viver. E terceiro, o linguista deve manter-se firme em sua própria posição: a lingualização é um processo interacional. Quando ele pensa que está observando seu objeto, está efetivamente interagindo com o ambiente linguístico, ou seja, (i) desempenhando o papel de intérprete dos dados linguísticos e (ii) *lingualizando* um discurso sobre isso usando seu próprio léxico e gramática. (BOTTINEAU, 2008, p. 7-8)

As práticas pedagógicas que implementamos estão de acordo com a ideia de que transmitimos um conhecimento científico a outrem. Se pensarmos que emergimos em um mundo ao vivenciá-lo, as práticas colocarão alunos e professores como aprendentes. Ao iniciar este capítulo, afirmava-se que a justificativa de que Rafael não aprendia “por problemas de comunicação” não era algo que deixasse a equipe escolar confortável. Talvez se estivéssemos mais disponíveis para vivenciar a escola sem ansiar por um conhecimento prévio, no caso, a língua, que pensávamos ser a chave para a nossa interação, tivéssemos construído algo comum a partir do que era possível no momento presente, o único de que efetivamente dispomos para fazer algo. Mas como professora, eu também precisei de um caminho experiencial para emergir assim. E esse contexto experiencial é o contexto inclusivo de educação com suas inseguranças e desafios.

Neste capítulo, analisamos histórias do cotidiano, envolvendo estudantes com surdez, que problematizam a necessidade de uma língua de instrução como elemento-chave para resolver as dificuldades de aprendizagem da língua escrita e dos conteúdos escolares. Defende-se que a língua não é uma produção *a priori*, mas surge como forma de compartilhar a vida.

No próximo capítulo, novas histórias se juntam a esta narrativa a fim de exercitar uma forma de pensar proposta por Bateson (1986), que se pauta pela busca de padrões que ligam, de metaníveis envolvidos na superação de dicotomias, como as que surgem diante das diferenças linguísticas em um contexto escolar comum.

4 EM BUSCA DE UM METANÍVEL

No capítulo anterior, questiona-se a suposta necessidade de uma língua comum como pré-requisito para a aprendizagem escolar, a exemplo da Libras como língua de instrução para aprendizagem da língua portuguesa escrita. Postula-se que a língua de sinais, como a fala, exerce o importante papel de língua de interação e está relacionada com o compartilhamento da vida que dá sentido à língua escrita.

Neste capítulo, nos questionamos sobre o “padrão que liga” ou o “metanível” (BATESON, 1986, p. 19) que poderia possibilitar o compartilhamento de contextos pedagógicos por sujeitos usuários de línguas diferentes, como a Libras e a língua portuguesa.

O pensamento sistêmico, como referencial teórico que oferece as lentes para este trabalho, supõe que as escolhas do tipo “ou... ou...” conduzem a um retorno para o ponto de partida, constituindo uma tautologia. A saída do círculo vicioso estaria na busca de um metanível, como sugerem Watzlawick, Beavin e Jackson (1967, p. 233): “que os ‘dois quadros de referência intrinsecamente coerentes, mas habitualmente incompatíveis’ possam estar um para o outro numa relação de nível e metanível”.

Libras e língua portuguesa podem se encontrar a partir de um contexto semântico comum, mas o processo pedagógico se ocupa também do código como parte do sentido compartilhado no texto, como alude Possenti (2002), ao lembrar que “a leitura ainda passa pela decifração dos textos”:

De fato, a tradição, mais ou menos alternadamente, atribuiu a diversos ingredientes a chave da descoberta dos sentidos de um texto. Em primeiro lugar, à própria língua como “código”. Pensemos não nas interpretações de obras literárias, ou, mais radicalmente, dos sonhos, mas, por exemplo, na decifração da pedra de Roseta, que fez a glória de Champollion. Todos sabemos, evidentemente, que ler não é exatamente isso, ou apenas isso, mas podemos ser tentados a esquecer de que é também isso [...]. (POSSENTI, 2002, p. 6)

Assim, o objetivo é pensar sobre um possível ponto de contato no processo pedagógico desenvolvido na sala de aula comum, considerando que a aprendizagem da língua escrita, bem como dos conteúdos escolares, estaria em relação com um contexto de sentidos compartilhados por todos os envolvidos no processo

educacional. Parte-se de uma analogia que envolve percepções sensório-motoras que não possibilitam tradução, como a referência das cores para a deficiência visual.

4.1 EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE PESSOAS CEGAS E VIDENTES

Bateson (1986) convida a pensar por meio da busca de conexões: “Que padrão relaciona o caranguejo à lagosta, a orquídea à primula e todos os quatro a mim? E eu a você?” (BATESON, 1986, p. 16).

Samain (2001) anuncia uma epistemologia da comunicação baseada em Bateson: “Qual a ‘estrutura que liga’ a escrita à palavra, a palavra à imagem, a imagem à escrita? E o que as liga, as três, a mim? E o que me liga (e as liga) a vocês?”. (SAMAIN, 2001, p. 13).

Inspirado nessa forma de pensar, este estudo questiona o padrão que liga as pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas na escola comum, bem como o padrão que liga o sujeito cego e o vidente; o surdo e o ouvinte; o cego e o surdo, a Libras e a língua portuguesa, e todos eles a mim e às demais pessoas. Também se propõe a olhar para o processo pedagógico como um encontro de corpos que interagem. Essa interação entre corpos constitui linguagem, de modo que linguagem “é uma maneira fundamental com a qual se acoplam os indivíduos dentro de uma espécie para a coordenação da ação” (VARELA, 1994a, informação verbal)⁹.

Pensando no padrão que liga pessoas com deficiência visual e videntes, imaginemos o planejamento de uma atividade simples envolvendo essas pessoas: a confecção de uma bandeira do Brasil. Em vez de trazer a bandeira pronta e acessível aos cegos, constituir-se-ia um contexto para que as pessoas cegas participem dessa produção. Como se sabe, a bandeira brasileira tem quatro cores: verde, amarelo, azul e branco. Pode-se recorrer a uma estratégia que é bastante utilizada por pessoas com deficiência visual, quando a referência cores se faz necessária para a coordenação da ação, como na história da Professora Martinha Clarete Dutra dos Santos, uma mulher cega que foi Diretora de Políticas de Educação Especial do Ministério da

⁹ Afirmação de Francisco Varela no vídeo “Nascidos para organizar”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll6yz6sj3go>

Educação do Brasil de 2009 a 2016. Ela costumava contar, em suas palestras, sobre o que considera uma sorte em sua vida: ter nascido na roça, onde não havia escola especial, e vivido uma infância comum com os irmãos e demais crianças da redondeza. Uma de suas brincadeiras preferidas era costurar roupas para as bonecas, favorecida pela quantidade de retalhos que sobravam na oficina de alfaiataria de seu pai. Para compor combinações de cores, pedia a alguém para apontar as cores dos retalhos e ela as identificava pelas texturas.

Experiência semelhante parece ter sido vivenciada por Mirco Mencacci, um conhecido editor de som do cinema italiano, cuja história é retratada no filme *Vermelho como o Céu* (2006). Mirco ficou cego aos 10 anos em virtude de um acidente com arma de fogo. Como em 1970, na Itália, as pessoas com deficiência não podiam estudar em escolas comuns, Mirco precisou sair da cidade em que morava com a família, para estudar em um internato para meninos cegos em Gênova. No novo ambiente, se deparou com muitas formas de violência, como aquela praticada por alguns alunos veteranos em relação aos mais novos, além da descrença nas potencialidades dos alunos por parte da direção da escola. Mirco transgride as regras relativas à proibição de se relacionar com pessoas externas ao educandário e torna-se amigo de Francesca, uma menina vidente que mora ao lado da escola, com a qual protagoniza grandes aventuras, como andar de bicicleta pela cidade e ir ao cinema. A parceria com Francesca lhe possibilita vivenciar experiências que eram negadas na reclusão do convívio com “iguais”. Na continuidade dessa parceria, e com apoio de um professor (Giulio), a desobediência de Mirco propicia a outros colegas cegos vivenciarem experiências com a arte por meio da criação de um sistema narrativo em áudio que envolve e dá novo sentido à vida de todos.

Assim, a atividade de produzir coletivamente uma bandeira do Brasil envolveria selecionar o material de que seria feita a bandeira em papel ou tecido com uma textura diferente para cada cor. As pessoas cegas conheceriam o material por meio do tato e, uma vez, diferenciadas as texturas, estas seriam identificadas com os nomes das respectivas cores. Verde seria uma textura, branco seria outra e, assim, sucessivamente. Para os videntes, verde seria uma cor; para as pessoas cegas, verde seria uma textura.

Outra experiência que evoco ao pensar em um metanível de

compartilhamento da experiência entre cegos e videntes se refere a uma preocupação que eu tinha em relação a audiodescrições. Perguntei ao Jorge, aluno cego da graduação, que acompanhei por dois anos na Universidade Federal do Pampa, onde atuo como pedagoga:

– O que consideras uma boa audiodescrição¹⁰?

E ele respondeu:

– Pense que está fazendo um desenho.

Como um desenho falado pode fazer sentido para uma pessoa cega? – pensei.

Ao significar a história da Professora Martinha e a afirmação de Jorge com a ajuda de Gregory Bateson e Francisco Varela, pode-se pensar que o corpo forma imagens sobre suas experiências de vida. Essas imagens não dependem exclusivamente dos olhos, se referem a uma história de vivências do corpo; poder-se-ia dizer que são imagens sentidas (com todo o corpo)? As imagens que formam a imaginação e a memória.

Bateson (1986) explica, sobre a formação dessas imagens:

É significativo o fato de que toda percepção – toda percepção consciente – tem imagens características. Uma dor se localiza em algum lugar. Tem um início, um fim, uma localização e se sobressai em um ambiente. Estes são os componentes elementares de uma imagem. Quando alguém pisa no meu pé, o que sinto não é a pessoa pisando no meu pé, mas minha *imagem* da pessoa pisando no meu pé é reconstruída partindo de relatórios neurais e atingindo meu cérebro um pouco depois que seu pé aterrissou no meu. A experiência do exterior sofre sempre a interveniência do órgão sensorial específico e de caminhos neurais. Os objetos são assim minha criação, e minha experiência com eles é subjetiva e não objetiva. (BATESON, 1986, p. 37)

Outro exemplo da formação de imagens por meio do corpo é quando alguém que não enxerga sobe uma montanha, seja a pé ou de carro. É possível sentir a subida e a descida e formar uma imagem mental da montanha. Essa é uma experiência corporal de conhecimento sobre montanhas que difere daquela vivenciada por alguém

¹⁰ Audiodescrição: é a narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual. (BRASIL, 2010b)

que tateia a maquete de uma montanha ou mesmo a enxerga visualmente, mas todas compõem a experiência corporal e originam imagens. Pensemos em como tais experiências corporais se encontram em uma aula de geografia em que se está tratando sobre relevo de uma região.

Jorge nos ensinava sobre essa perspectiva de conhecer com o corpo, comum a todos os seres vivos, mas da qual não parecemos ter muita consciência. Em sua chegada à universidade, o levamos ao mapa tátil que há no saguão, mas ele solicitou que fizéssemos um passeio por todas as dependências da instituição. Seu corpo precisava compor tais imagens acerca daquele ambiente.

Também com os cegos percebemos que a possibilidade de evitar esbarrar nas coisas não ocorre só porque as enxergamos, mas porque a experiência de movimento do corpo fornece conhecimento de distância. Cálculo semelhante é aquele que um motorista realiza ao empreender uma ultrapassagem como seu automóvel na autoestrada: calcula a distância livre na via de sentido contrário em relação com a capacidade de velocidade do seu carro. É uma decisão tomada em alguns segundos, mas a segurança da operação depende de experiências semelhantes repetidas, é resultado de uma “calibragem”, como diria Bateson (1986, p. 201).

Parece que o mesmo ocorre com o som: reagimos a sons que nosso corpo experienciou e dos quais possui registros e ignoramos aqueles aos quais não nos tornamos sensíveis até que, familiarizados com eles, passamos a percebê-los. Victor, o pupilo de Jean Itard, reagia ao fonema “o” e ao ruído de uma castanha sendo descascada, mas continuava impassível diante de uma porta que batesse mesmo que de forma estrondosa. Certamente, na floresta, onde cresceu, não havia portas; já as castanhas, estavam associadas à sobrevivência cotidiana. No início de sua experiência na vida urbana, não diferenciava frio de calor e não usava roupas nem sapatos. À medida que passou a usar vestuário e tomar banhos mornos, seu corpo tornou-se sensível a tais diferenças (ITARD, 1807, apud BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

No que tange à percepção, essa *imagem* produzida pelo corpo em seu processo de acoplamento sensorio-motor é um padrão que liga todos os seres humanos. De acordo com Francisco Varela (1994a),

A imaginação não é algo que aparece assim na história da humanidade, como seja uma invenção da linguagem ou uma inovação da história. A imaginação, sendo um processo mental, já forma parte desta lógica fundamental do corpo, do sistema neuronal e do acoplamento sensório-motor. (VARELA, 1994a, informação verbal)

Ao tomar como referência para a ação coordenada entre pessoas cegas e videntes, uma percepção sensório-motora impossível de ser traduzida, como é o caso das cores, e, ao se admitir que talvez haja um problema em tomar as cores como referência quando nem todas as pessoas as percebem, supõe-se a possibilidade de buscar “o padrão que liga”, um metanível para essas formas diferentes de percepção sensório-motora, a exemplo da atividade de elaboração da bandeira brasileira, anteriormente descrita.

Assim, a pergunta que comumente formulamos, “Como tornar acessível para a pessoa cega um determinado conteúdo?”, poderia ser substituída pela pergunta: “Como construir experiências compartilhadas com uma pessoa cega envolvendo determinado conteúdo?”.

A primeira pergunta dá ideia de que há intenção de transmitir um conhecimento externo à pessoa e oriundo de uma experiência da qual ela não participou. A segunda pergunta denota a preocupação de envolver a pessoa na elaboração conjunta, embora a obra a ser produzida já tenha sido concebida sem a sua participação, razão pela qual tem no conteúdo visual uma forte referência.

A partir do que se postulou até aqui, pretende-se realizar exercício semelhante no que tange à discussão iniciada no capítulo anterior envolvendo a aprendizagem da língua portuguesa escrita: que metanível possibilitaria pensar a construção de experiências compartilhadas entre crianças surdas e ouvintes no processo de alfabetização no ensino comum?

4.2 EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE PESSOAS SURDAS E OUVINTES

Começamos por retomar o processo de alfabetização dos ouvintes. Já vimos que não há uma relação natural entre letras e sons, tampouco entre as emissões de voz que compõem as palavras e as coisas por elas designadas. Mas sabemos que muitas estratégias são utilizadas pelas crianças para ler até que aprendam a realizar

essa associação como apoio memorístico. Tal associação não é natural, mas induzida pelo ambiente alfabetizador por meio de atividades específicas e envolvem, por exemplo, famílias sonoras: No início da alfabetização, cada letra do alfabeto é associada a uma palavra-chave e esta será evocada toda vez que for preciso escrever outra palavra que tenha em comum o som da letra e/ou da sílaba inicial.

Inicialmente, as crianças leem e escrevem utilizando desenhos. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), quando a criança participa de experiências em que é levada a perceber que se escreve com letras, se utiliza de vários critérios para decidir a quantidade e a disposição das letras, a exemplo do tamanho do referente: poderá escrever “borboleta” com três letras e “boi” com nove letras. Nesse nível, a que as autoras denominam pré-silábico, não há relação letra-som. Tal relação é relativa ao próximo nível, denominado silábico, em que a criança já percebeu que há uma vinculação entre as emissões de voz e os sinais gráficos, estes tendo correspondência formal com os sons ou não. Assim, poderá apresentar para a escrita da palavra “dedo”, a forma DO ou TA. A primeira forma possui relação com os sons convencionalmente associados a esses grafemas, e a segunda escrita não possui relação fonêmica, apenas quantitativa.

Mas a criança ouvinte chega neste nível por indução. Antes disso, sua relação com a escrita não difere daquela vivenciada por uma pessoa surda, como constatou Favoreto da Silva (2020) em sua pesquisa de doutoramento. A palavra é vista como um todo, como se fosse um desenho. Como não é possível ensinar o som ao surdo, assim como não é possível ensinar as cores ao cego, e considerando que ambas as associações – sonora e gestual – são arbitrárias, o que seria possível modificar na didática de alfabetização dos ouvintes para que um acoplamento se torne possível? Tal acoplamento, a nosso ver, daria início à autoprodução baseada em sentidos comuns, gerando uma deriva para ambos, diferente daquela que resulta de processos de aprendizagem separados.

No exemplo da experiência compartilhada entre cegos e videntes, deu-se o nome das cores às texturas a elas associadas, mas isso só faz sentido porque há uma produção conjunta em andamento que, concluída, oferecerá a possibilidade de percepção pelo tato, pois envolverá formas com texturas diferentes: será possível perceber informação de diferença entre o retângulo, o losango, o círculo e a lista

central em que se lê o lema “Ordem e Progresso”. E todo o simbolismo das cores – verde representando as florestas, amarelo, o ouro/riquezas, o azul do céu, e o branco, a paz – pode ser associado às formas. Assim como na língua portuguesa escrita há uma associação “não natural” com a fala, e esta, por sua vez, envolve uma associação “não natural” com as coisas do mundo, com a Libras parece ocorrer o mesmo: os sinais escritos de Libras utilizam uma associação não natural com os sinais gestuais, e estes, por sua vez, mantêm uma associação não natural com as coisas do mundo.

Assim, a estratégia da textura não teria um fim em si mesma, de modo que não faria sentido que toda informação de cor fosse substituída por textura. Certamente, a Profa. Martinha, quando fazia roupas para as bonecas, compartilhava com outras crianças um sentido importante para os videntes, qual seja a combinação de cores em que, arbitrariamente, pactuamos que amarelo combina ou não combina com vermelho, que azul combina ou não combina com verde, e assim por diante. O produto final – a roupa da boneca – expressava um sentido comum para todas as crianças envolvidas.

A utilização desta analogia tem a intenção de refletir sobre o uso da linguagem como coordenação da ação envolvida em um processo de “mútua especificação” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 176-177) entre a língua e os sentidos compartilhados pelo grupo nas experiências relacionadas ao conteúdo escolar.

Varela e seus colaboradores, Thompson e Rosch, utilizam a expressão “mútua especificação” para fundamentar a proposição de um “caminho do meio” entre a ideia de cognição como “recuperação de um mundo externo predeterminado (realismo)” ou como “projeção de um mundo interno predeterminado (idealismo)” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 176-177).

No caso específico dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o conteúdo é, de modo geral, a aprendizagem da própria língua escrita. Nos anos posteriores, a língua escrita se mantém como um elemento de grande centralidade no processo pedagógico, pois parece prevalecer a ideia de que primeiro se aprende uma língua para, posteriormente, poder compartilhar informações. Na perspectiva da mútua especificação, não há precedência entre esses dois elementos, que se produziram mutuamente em contínua relação.

Experiências de escolarização de crianças estrangeiras oferecem contextos

para se compreender esse processo, pois essas crianças não ficam apartadas da turma para aprenderem a nova língua, mas necessitam estar imersas na convivência cotidiana e com tudo que ela se ocupa, para emergir no novo contexto linguístico. Ao vivenciarem um contexto de atuação, elas depreendem significados, pois as pessoas falam ou sinalizam enquanto atuam.

Teixeira e Cerqueira (2016), em pesquisa realizada com pessoas surdas filhas de pais ouvintes que vivem ou já viveram em regiões isoladas da Amazônia, consideram que o nível de participação da criança com surdez nas experiências interacionais da família influencia sensivelmente seu desenvolvimento linguístico que, tanto mais desenvolvido será, quanto mais oportunidades tiver essa criança de participar de diferentes contextos sociais. Uma interação que se limite aos cuidados relativos à alimentação, higiene e comandos pontuais, segundo as autoras, poderá manter os sinais utilizados no nível da “imitação de objetos em situações familiares”. Além disso, enfatizam que a complexidade linguística das pessoas com surdez “tende a se intensificar quando há, na família ou vizinhança, crianças ouvintes próximas às surdas” (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2016, p. 12).

Os estudos de Teixeira e Cerqueira (2016) se alinham com a experiência da Professora Martinha Clarete Dutra dos Santos e com a história de Mirco Mencacci, retratada no filme “Vermelho como o Céu”, para demonstrar que o potencial de desenvolvimento linguístico estaria associado à necessidade e à oportunidade de coordenar a ação na interação social, e quanto mais diferenças estiverem envolvidas nessa interação, maior a dinâmica das transformações individuais e sociais e aprendizagens envolvidas.

Já que produzimos uma língua que tem como referência o som e uma vez que nem todos ouvem, o que podemos fazer para construir com as pessoas surdas uma experiência de ação coordenada, cujo produto coletivo seja a escrita?

A forma de associação dos ouvintes (som) corresponderia à forma de percepção das pessoas surdas (imagem). Sinais como “P” são utilizados para representar uma emissão de voz, ou seja, um movimento do corpo, mais especificamente da língua, que toca em determinados pontos da boca, originando o que chamamos de sons bilabiais, palatais, labiodentais, linguodentais, alveolares, velares. A metodologia utilizada com alunos ouvintes em fase de alfabetização

geralmente os induz a repetir o som associado à primeira sílaba de uma palavra que queira escrever (por exemplo, “palhaço”) e buscar na memória a palavra que foi relacionada com esse grafema em seu “glossário alfabetizador”, por exemplo, a referência “p de pato”.

Na alfabetização de sujeitos surdos em Libras parece ocorrer algo muito semelhante, como é possível depreender da pesquisa de Hautrive e Souza (2010):

O ditado foi realizado a partir da configuração de mãos, considerada a mais apropriada para a representação gráfica. Neste caso, as palavras escolhidas foram: telefone, desculpa, triste, azar, vaca, ou seja, todas têm a mesma configuração. (HAUTRIVE; DE SOUZA, 2010, p. 189)

E ainda é muito comum a utilização de famílias silábicas (pa, pe, pi, po, pu, pão) na alfabetização de ouvintes, em que pesem as duras críticas que tal didática recebe desde que foi publicada a Psicogênese da Língua Escrita, por Emília Ferrero e Ana Teberoski, pois se adianta a oferecer sílabas prontas em vez de conduzir o aluno, por meio de suas hipóteses, a compreender que, no sistema alfabético de escrita, de modo geral, cada letra representa um som.

Para que se possa vislumbrar algum caminho possível, parece importante tentar entender como o contexto educativo tem sido constituído para envolver estudantes surdos na aprendizagem da língua escrita.

4.3 O CENÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E AS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS

Apresenta-se, a seguir, uma breve exposição de algumas propostas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos em escolas comuns e em uma escola especial.

A professora de Gustavo, em uma sala de aula comum de Dom Pedrito, no Rio Grande do Sul, como narrado pela professora Isabel, no capítulo 3, “fazia atividades que substituíam os desenhos dos sinais, por letras do alfabeto. Logo em seguida fazia a ligação dessas palavras com seu sinal ou figura correspondente”

(informação verbal)¹¹, o que era proposto para a turma como um todo. As crianças ouvintes certamente eram provocadas à associação grafo-fonêmica, em que é possível evocar a palavra do glossário alfabetizador, por exemplo, “pato” para escrever todas as outras palavras que possuam essa letra ou sílaba inicial: panela, papagaio, papai... Mas certamente também estabeleciam outros tipos de relação, como a ordem e a posição das letras e a sua quantidade, identificação de letra inicial e final e outras. Gustavo, como participante do contexto compartilhado pelo grupo, podia estabelecer essas relações, com exceção da associação sonora.

Como coordenadora da educação inclusiva, acompanhei outra forma de ensinar a língua portuguesa escrita aos sujeitos surdos – a chamada escrita de português como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado, o que ocorre em articulação com a aprendizagem da Libras como primeira língua. Nessa perspectiva, o aluno produz textos em Libras, como primeira língua, e estes são traduzidos em língua portuguesa escrita. Também se trata de memória visual apoiada pelo contexto de vida vivenciado por meio da Libras.

Uma terceira forma de vivência da língua escrita por parte de sujeitos surdos é a que passa pela aprendizagem da escrita em Libras. Hautrive (2016), em sua tese de doutorado, compartilha ideias de professores surdos sobre suas próprias histórias de aprendizagem da língua escrita e da influência dessas vivências na prática docente como professores de crianças e adolescentes em uma escola estadual de surdos de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Esse trabalho possibilita conhecer a perspectiva da escrita de sinais denominada *SignWriting*, que esses profissionais docentes consideram como um sistema natural para as crianças surdas usuárias de Libras, pois se baseia nas configurações de mãos, que é um classificador/parâmetro da Libras (HAUTRIVE, 2016, p. 120).

Tal posicionamento nos permite supor que as configurações de mãos estariam para a escrita em Libras como os pontos de articulação da língua na boca e seu som correspondente estão para a língua portuguesa escrita. Já vimos no capítulo 3, com referência em Bottineau (2008), que tais classificações são estratégias

¹¹ Depoimento da Professora de Gustavo (Arquivo pessoal, 2021).

metodológicas da linguística das quais se utiliza a didática de alfabetização como recurso de associação memorística por meio do estabelecimento de relações entre regularidades. Como já foi exemplificado em relação à língua portuguesa, a criança é levada a memorizar palavras-chave que servirão de referência para comparar com outras formadas por sílabas iguais ou semelhantes. Quando precisar escrever uma palavra nova, buscará em seu repertório o som semelhante e o associará ao sinal gráfico correspondente. Na Libras escrita, isso parece ocorrer com as configurações de mãos: cada configuração está na base de um grupo de sinais de Libras. No entanto, como foi ressaltado anteriormente, nenhuma dessas associações seriam naturais, pois são convenções arbitrárias.

Os docentes surdos participantes da pesquisa de Hautrive (2016) sonham com a disponibilidade de livros didáticos escritos, simultaneamente, em língua de sinais e em português, o que veem como possibilidade para a aprendizagem da língua portuguesa escrita, que consideram muito “abstrata” (HAUTRIVE, 2016, p. 261). Entendem, outrossim, que a Libras escrita é fundamental para o “desenvolvimento linguístico cognitivo da pessoa surda” (HAUTRIVE, 2016, p. 129).

A análise de produções científicas que abordam a aprendizagem da língua portuguesa escrita por pessoas surdas, apresentada no capítulo 3, identifica algumas condições que esses autores consideram determinantes para o êxito do processo, as quais, resumidamente, seriam: metodologias próprias para pessoas surdas associadas à prática social e a um contexto de sentidos; professores e colegas proficientes em Libras; professores conhecedores das especificidades da escrita de uma segunda língua e do aspecto semântico envolvido na escrita dos sujeitos surdos; participação dos professores na cultura dos estudantes surdos; domínio da Libras por parte dos alunos com surdez.

Com base em uma perspectiva realista ou idealista, pode-se cair na tentação de inferir sobre os alunos com surdez que protagonizaram o capítulo 3: que Rafael não se alfabetizou porque não dominava a Libras e não participava da comunidade surda, tampouco os demais professores e colegas eram fluentes em Libras. E que Gustavo concluiu o Ensino Fundamental sendo considerado “não alfabetizado” porque foi submetido a uma metodologia própria para ouvintes e se recusou a aprender Libras.

Sem negar que esses fatores estejam presentes nos contextos em questão, na perspectiva aqui defendida, eles não seriam apenas a causa do fenômeno, mas também o seu produto: se a língua é interação corporal, está circunscrita às condições sensório-motoras dos seres que interagem; da mesma forma, a metodologia e a didática são construídas na relação com os envolvidos. Parece que a metodologia utilizada nas escolas de surdos e nas escolas bilíngues não difere muito daquela utilizada na escola de ouvintes, muda apenas o suporte memorístico, e, de acordo com as produções citadas no capítulo 3, também apresentam dificuldades para promover a participação efetiva dos sujeitos surdos na cultura escrita. Possivelmente, os aspectos a aprimorar sejam comuns a ambas e não possam ser identificados enquanto permanece a crença que é possível transmitir de fora algo que o ser aprende por representação.

Como é possível perceber no trabalho de Pires (2014), há a participação da ciência na formação de uma crença de que antes da Libras e/ou sem a Libras, o conhecimento de mundo fica perdido.

Também foi possível observar que grande parte da dificuldade de leitura em Língua Portuguesa evidenciada pelos participantes da pesquisa, que não tiveram uma educação bilíngue, ocorreu pela aquisição tardia da Libras e de todo o conhecimento de mundo que foi perdido até o momento dessa aquisição. (PIRES, 2014, p. 992)

Tal afirmação nos leva a refletir se a perda de informação é causada pela ausência de uma língua comum ou porque, ao pensarmos assim, ficamos na espera do dia em que todas as pessoas surdas estiverem integradas em comunidades surdas, se comunicando fluentemente por meio da Libras, escrevendo em Libras e, enfim, em condições de, por meio dessa configuração ideal, aprender a língua portuguesa escrita e exercer a cidadania.

Pires (2014, p. 992) explora algumas possíveis razões para a dita “perda de conhecimento de mundo”, uma delas seria o fato de que a maioria das crianças surdas nascem em “lares ouvintes que desconhecem a língua de sinais”¹²; e a segunda seria

¹² Soares (2016), em pesquisa de doutorado que teve por objetivo discutir a educação associada à surdez e à deficiência auditiva no contexto da polarização que envolve duas abordagens teóricas – clínico-terapêutica e socioantropológica –, apresenta dados que explicam o fato da maioria de pessoas

“a oferta escassa de textos genuínos para os alunos surdos durante a Educação Básica”, influenciada pela ideia equivocada dos professores de que é preciso simplificar os textos diante da suposição de que esses estudantes não conseguem ler textos mais extensos.

A segunda explicação parece oferecer muitos desdobramentos potentes para pensar uma didática que construa “andaimes” e que não exclua a necessidade de uma relativa simplificação inicial, seguida pelo convite para avançar paulatinamente até chegar à condição de leituras e escritas mais longas. Já a primeira razão parece apontar para uma tautologia, pois se a fluência em Libras depende da convivência em uma comunidade surda, torna-se muito difícil assegurar que todos os pais (ouvintes) de crianças surdas se tornem fluentes em Libras, pois continuarão sendo ouvintes e participando da cultura ouvinte; trata-se de algo sobre o que não se tem muita ingerência. Tal sentença, de antemão, lançaria a desesperança sobre grande parcela de surdos que estariam fadados a nunca aprender a ler e escrever. No entanto, não é objetivo deste trabalho focalizar discussões que envolvem a chamada “cultura surda”, mas tão somente provocar reflexões na escola comum sobre como construir contextos educacionais compartilhados entre todas as pessoas.

Teixeira e Cerqueira (2014) abrem uma fenda nesse muro aparentemente intransponível da diferença linguística por meio de seus estudos sobre sinais caseiros utilizados por pessoas surdas no norte do Brasil, com base no pensamento do linguista francês Christian Cuxac. Elas percebem que

[...] muitos desses surdos não são “sem-língua”, como alguns pensam. De modo geral, a língua que utilizam serve bem as suas necessidades, que tanto podem restringir-se aos limites estabelecidos pela cultura ouvintista como podem ir além das fronteiras que normalmente lhe permitiriam cruzar. O surdo portador de um sistema linguístico simples e um vocabulário parco é o surdo

com surdez serem filhos de pais ouvintes: “a rubéola congênita aparece como a principal causa pré-natal de perda auditiva. Silva et al. (2006) apontam que ela é responsável por 32% dos casos de surdez, seguida da meningite – responsável por 20%. A rubéola surge também como a principal causa de surdez na pesquisa realizada por Cecatto et al. (2003), respondendo por cerca de 23% dos casos. Um fator interessante evidenciado por essas pesquisas e que contribui para o aumento dos casos de surdez é o emprego abusivo de drogas ototóxicas. Segundo Silva et al. (2006), essas drogas são responsáveis por cerca de 6% dos casos de surdez. Os autores destacam, ainda, que a hereditariedade e a icterícia neonatal apresentam incidência em 6% dos casos” (SOARES, 2017; p. 25). De acordo com esse autor, a surdez não seria uma característica cultural, como defende a teoria socioantropológica, mas um problema de saúde pública.

que vive à parte da sociedade e que quase não interage com sua família. Já o surdo que utiliza uma estrutura linguística mais complexa é aquele que mantém diálogo constante com familiares e amigos, vive novas experiências a cada dia, tem acesso a notícias e eventos ocorridos na sociedade. (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014, p. 539)

Essas autoras relatam experiência vivenciada em 2004, quando alunos surdos começaram a ser matriculados em escolas comuns em Cruzeiro do Sul, no Acre. Essas crianças e adolescentes inicialmente não conseguiam se comunicar porque seus sinais eram diferentes, mas em alguns dias de convivência já haviam criado um vocabulário comum. Além disso, foi possível perceber na expressão de muitos deles as diferentes emoções que sentiam quando a professora de Libras dava a entender que deveriam esquecer seus sinais, que iriam aprender agora a “língua autorizada” (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014, p. 536).

Porém a escola descartava todo esse saber linguístico a fim de ensinar-lhe a língua autorizada, a língua que lhes daria uma “identidade”. Assim, nas aulas de Libras, a professora mostrava uma figura, os alunos faziam seus “gestos” e a mestra implementava “o sinal correto” dizendo: “tá errado, o certo é assim”. Nesse momento, era possível perceber no rosto dos alunos sentimentos de alegria (“vou começar a falar como falam”) e também de surpresa (“como?”), decepção (“eu não sei...”) e raiva (“como assim?!”). Todavia, a professora não percebia que várias mensagens corporais saltavam aos olhos. Afinal, nas suas idas à capital, havia ficado claro que esses alunos não possuíam uma língua e que Libras seria sua tábua de salvação. Desse modo, inferia-se dessa situação que todo “gesto” devia ser descartado, esquecido, já que era “errado” comunicar-se por meio de um sistema que não fosse o convencional. (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2014, p. 536)

Identificam-se, pelo menos, duas pistas importantes para este trabalho na pesquisa de Teixeira e Cerqueira (2014). A primeira delas, de certa forma, está em sintonia com o que afirma Didier Bottineau (2008), citado no capítulo anterior: a língua é construída na convivência, em torno de sentidos comuns.

A história de Léo Viturino¹³ é um exemplo de como isso é possível. Trata-se de um rapaz surdo, usuário de Libras, que possui um canal no YouTube, onde compartilha sua experiência de aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Ele conta que aprimorou a escrita em diálogos com seus amigos

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=tg-S5ozbxyo>

ouvintes por meio do MSN¹⁴, ou seja, em um contexto de vida compartilhado, em que os amigos “corrigiam” sua escrita de forma sutil:

Ficamos horas conversando até madrugada, coisas de adolescentes... Aos 16 anos... Num certo dia fiz uma pergunta para minha amiga: mais ou menos assim... “Amanhã você foi para a rua?” Daí ela respondeu indiretamente como se quisesse me corrigir: “Eu vou sim. Você vai para a rua amanhã também?” Logo me atentei a entender conjugação de verbos, percebi que eu estava errado o tempo todo. Corri para a minha mãe e mostrei frases que fiz para ver se eu escrevi certo, ela orientou e me ensinou como escrever corretamente. A partir disso, vivia aprendendo mais, voltei a estudar classes gramaticais, etc. (COMO..., 2018)

Viturinno tem muitos seguidores nas redes sociais e interage com eles por meio da Libras e da língua portuguesa escrita. Responde a todos os comentários e conta que, quanto mais interage, mais proficiente se torna, o que é compatível com o princípio do desenvolvimento pela atuação e pelo sentido que a língua adquire à medida que mais se envolve na interação por meio dela. Pode-se considerar que as redes sociais oferecem um contexto rico de produção de sentidos associados à comunicação escrita que atinge quase a totalidade da população mundial.

A segunda pista diz respeito a algo que será tratado no capítulo 5: um convite ao sistema educacional para fazer algo até então muito pouco tentado, qual seja acolher o que o aluno tem para oferecer, seja um grito, um sinal caseiro, ou até mesmo uma agressão... Tomar tais expressões como sinais comunicativos, como expressões da relação entre uma história corporal (que é o sujeito) com o ambiente. A proposta básica seria inserir elementos novos na tautologia que produz os comportamentos para construir algo em comum “a partir” disso.

De acordo com Watzlawick, Beavin e Jackson (1967, p. 247), “nada dentro de um quadro de referência pode enunciar ou mesmo perguntar coisa alguma sobre esse quadro de referência”. Apenas ao transcender esse quadro e atingir um patamar mais geral, é possível atuar sobre os quadros de referência anteriores, de abrangência mais restrita.

Teríamos pouquíssimas pistas sobre como construir metaníveis, mas as leituras de alguns sinais da natureza possibilitam supor que um dos caminhos seja

¹⁴ Portal de bate-papo na internet.

assumir a interdependência para transformar continuamente o “velho” (o que pensamos dominar) em algo novo e mais abrangente. A princípio, é preciso um certo desapego em relação àquilo que já é tão conhecido e no que tanto acreditamos para permitir uma reestruturação; mas tão logo a reestruturação ocorre, é possível perceber que nada se perde, tudo continuará lá, mas ressignificado: a língua portuguesa, a Libras, os conhecimentos construídos sobre a Libras, as metodologias.

Nessa perspectiva, não haveria um conhecimento a ser transmitido porque o conhecimento já construído é experiência de alguns, portanto, um contexto específico. Existiriam apenas experiências a serem compartilhadas a fim de nos mantermos continuamente construindo a nós mesmos. Nessa perspectiva, os seres aprendentes seriam a própria informação.

5 O ENTRELAÇAMENTO DO “LINGUAGEAR” E DO EMOCIONAR

“É todo o nosso corpo que quer, sente e pensa”
(MARTON, 2019)

No capítulo anterior, investiu-se em uma forma de pensar cujo foco estaria no que liga as coisas do mundo, e não no que as diferencia ou iguala. Trata-se de um metanível (BATESON, 1986), um nível mais abrangente de pensamento que integra as dicotomias produzidas pela crença de que uma língua comum é condição prévia para a experiência compartilhada, por exemplo. Em vez de depender de uma língua comum, a experiência compartilhada a produz, em um processo de “mútua especificação” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Assim, supõe-se que a aprendizagem está fortemente relacionada com a produção de sentidos. Mas como produzimos sentidos? Neste capítulo, novas histórias se juntam às aquelas contadas nos capítulos anteriores, para refletir sobre a produção de sentidos e sobre o papel das emoções nesse processo.

O título evoca o pensamento de Humberto Maturana acerca das redes de conversação permeadas pelas emoções que constituem a tecitura da vida, ao que ele chama de “linguagear” (MATURANA, 2004).

5.1 O QUE ELE QUER COMUNICAR?

Chego à escola na hora exata em que a vice-diretora conduz um menino pela mão. O corpo do pequeno Léo se parece com o de um bicho acuado. Devo admitir que essa cena não é algo que me surpreenda em mais de 25 anos de profissão. Mas é sempre incômoda. Pergunto-lhe sobre o que houve.

– Este “mocinho” jogou os materiais escolares na professora, aos gritos. Imagina!

E eu:

– Como se chama?

– Léo.

– Que será que o Léo está querendo comunicar com isso? – Pergunto.

– Recebo um olhar no qual “leio” a mensagem: “Como assim?!”. Não posso afirmar com certeza se foi isso mesmo que Sabrina, a vice-diretora, quis me dizer com aquele olhar, mas foi o que senti.

Sabrina, referindo-se à orientadora, em voz alta e tom áspero:

– Precisamos conversar com a família do Léo! Se está fazendo isto agora, imagina quando crescer no que vai se transformar... Vai bater até na mãe! Vou deixá-lo aqui e, por favor, ligue para os pais dele enquanto procuro alguém para ficar na aula da Júlia (professora do Léo), para que ela possa participar da conversa.

Aproveito o ensejo e me ofereço para permanecer na aula de Júlia. Chegando à classe, percebo que a turma está em alvoroço. Assim que entro, me perguntam:

– *Profe!* O Léo vai ser expulso?!

– Não sei... acho que a Professora vai ficar com ele um pouquinho. Parece que ficou nervoso...

– *Profe!* (todos falam ao mesmo tempo).

Solicito que levantem a mão e esperem sua vez, mas penso que é um momento oportuno para deixá-los falar e, ao mesmo tempo, para perceber se há alguma empatia.

Manuela me conta o acontecido:

– *Profe*, o Léo jogou os materiais na *Profe* Júlia e gritou com ela!

– Ele não conseguiu fazer as atividades. Fez tudo errado. A *Profe* obrigou ele a apagar tudo e a fazer de novo – completa Marcelo.

Alguém grita:

– Ele é burro, *Profe!*

Yasmin conta que a professora ordenou a Léo para que ficasse de pé ao fundo da sala de aula:

– Não sei por que ele teve que ficar aqui perto de mim...

Eu me manifesto:

– Puxa! Ele deve ter ficado muito triste, hein?

– Ele é muito chato! – Completa Berenice. Está sempre gritando, atrapalhando a aula.

Voltando à sala da direção, fico sabendo que os pais foram chamados e foi realizado registro em ata constando seu compromisso de corrigi-lo.

A história de Léo e a pergunta “o que ele quer comunicar” é evocada nesta pesquisa com a intenção de refletir sobre a expressão de seu corpo como forma de comunicação sobre o que está sentindo e ainda não consegue expressar com palavras.

Ao se conceber a aprendizagem como processo de adaptação do ser, que ocorre por meio de seu “acoplamento estrutural” (MATURANA; VARELA, 2001), a pergunta “o que ele quer comunicar” não se refere ao imperativo de tão somente interpretar a tentativa de comunicação de Léo. Refere-se a um convite para acolher essa mensagem e, ao acolhê-la, fazer dela a matéria-prima que será transformada em algo comum por ambos, professor e aluno.

O encaminhamento adotado pela escola de Léo pode encerrar uma tentativa (atabalhada talvez, mas lembremos que ele tem apenas nove anos) de expressar suas dúvidas, de enredar-se com os outros na construção daqueles sentidos que estão permeando a sala de aula. Fecha-se ali um canal de comunicação.

Considerando aquilo que frequentemente observamos, não é raro que essa criança se torne o que costumamos chamar de “indisciplinada” ou cada vez mais alheia aos sentidos comuns. Uma vez que não se construiu um vínculo entre ela e o grupo, os comentários depreciativos a seu respeito promovem uma espécie de confirmação de que ela possui um problema. O que, por sua vez, faz com que ela reaja como esperado.

No entanto, o dito problema não está na pessoa, mas torna-se visível e é reforçado pelo tipo de relações que ela estabelece com o ambiente, assim como ocorre ao fatalista, citado por Bateson (1985):

a) Al describir a los seres humanos, profanos y científicos recurren por igual a adjetivos que describen el “carácter”. Se dice que el señor Jones es dependiente, hostil, entusiasta, remilgado, ansioso, exhibicionista, narcisista, pasivo, competitivo, enérgico, atrevido, cobarde, fatalista, humorista, burlón, cuerdo, optimista, perfeccionista, despreocupado, minucioso, indiferente, etcétera. [...]

Del “fatalista” podríamos decir que el patrón de sus transacciones con el ambiente es de la índole que podría haber adquirida mediante una experiencia prolongada o repetida como sujeto de un experimento pavloviano, y adviértase que la definición de “fatalismo” es específica y precisa. Hay otras muchas formas de fatalismo [...].

b) En la puntuación de la interacción humana, el lector con actitud crítica habrá observado que los adjetivos incluidos en la lista anterior que pretenden

describir el carácter individual no son en realidad estrictamente aplicables a un individuo como tal, sino que más bien describen transacciones entre el individuo y su ambiente material y humano. Ninguna persona es “habilitada” o “dependiente” o “fatalista” en el vacío. Su característica, cualquiera sea, no es suya sino más bien una característica de lo que acontece entre él y alguna otra cosa (o persona). (BATESON, 1985, p. 208)

Léo pode se tornar candidato a encaminhamento para atendimentos de saúde e a diagnósticos de transtorno ou deficiência intelectual. A escola, nesse ínterim, busca explicação para esse “problema” na própria criança ou em seu “meio social”, principalmente na família, mas invariavelmente esquecendo que a própria escola, constitui também esse “meio social”.

Como, então, o contexto educacional pode participar da transformação daquele desespero inicial em outra coisa? É o próprio sujeito que faz isso ao enredar-se com o outro que acolhe a sua “fala” corporal que, no caso de Léo, foi gritar e jogar objetos na professora. Parece que isso não ocorre por transmissão, mas por um processo de autorregulação empreendida pelo próprio sujeito ao ser acolhido por seu interlocutor.

Para ilustrar essa ideia, evoca-se novamente o filme “Vermelho como o céu”, já citado nos capítulos anteriores, que retrata a história real de Mirco Mencacci, um dos maiores editores de som do cinema italiano que, ficando cego aos dez anos, foi obrigado a estudar em um internato masculino em Gênova, uma vez que a Itália dos anos 1970 não permitia que pessoas com deficiência estudassem em escolas comuns. Vivendo o momento de grande mudança que envolvia o distanciamento da família e tendo, já no primeiro dia, sido apresentado às situações de violência que os internos eram obrigados a tolerar, Mirco chega bastante revoltado na aula do Professor Giulio. Ao lhe ser oferecida a prancha e a reglete para escrita em braile, Mirco a jogou longe, produzindo um ruído que chamou a atenção dos demais alunos.

O Professor Giulio recolheu o objeto e tranquilizou a todos:

– Está tudo bem. Foi apenas a prancha que caiu.

Esse professor seria o interlocutor que acolheria e proveria recursos para que Mirco comunicasse sua criatividade por meio do desenvolvimento de um sistema de narração sonora e que, ao “transgredir” as regras e se relacionar com uma menina vidente, proporcionasse aos colegas e à própria escola a mudança de percepção a

respeito do seu potencial de desenvolvimento e do valor da complementaridade que está na diversidade.

As histórias a seguir são trazidas com a intenção de ilustrar a grande diferença que pode ocorrer na trajetória de um sujeito aprendente quando este encontra alguém disposto a acolher o seu saber como genuíno e construir com ele um devir comum.

5.2 PARCERIAS DE CONVERSAÇÃO

Sofia é uma estudante que, em decorrência de paralisia cerebral, apresenta paraplegia dos membros inferiores e movimentos espasmódicos nos membros superiores do corpo. Em 2014, cursava o sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e não sabia ler e escrever. A equipe escolar não via perspectivas de desenvolvimento, não somente para Sofia, como também para outros alunos que, como ela, pareciam estagnados. Nas oportunidades de formação continuada, a equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação local suscitava o debate acerca dos paradigmas de avaliação e dos instrumentos utilizados para perceber os avanços daqueles estudantes. Como tornar visíveis para a equipe escolar os indícios de que aquelas pessoas aprendiam alguma coisa?

O processo educacional das pessoas com deficiência física oferece uma dicotomia que, se problematizada, pode ser potente para a busca de metaníveis. Com a hegemonia da ideia de que a aprendizagem é um processo de representação cerebral, acredita-se que as pessoas com deficiência física, como Sofia, não terão problemas para aprender. A experiência, não raramente, mostra o contrário, e é comum que se escute das professoras (inclusive de AEE):

– Essa pessoa “tem algo mais”, deve apresentar deficiência intelectual associada.

Assim, pessoas com deficiência física e sensorial, muitas vezes são tratadas como se apresentassem deficiência múltipla. E, de fato, podem apresentá-la se a deficiência for assumida como uma produção social.

Em busca de um metanível para essa dicotomia, este trabalho propõe o seguinte questionamento: em uma sociedade que recém está emergindo para os direitos das pessoas com deficiência, em que nível a experiência vivenciada por uma

pessoa com deficiência se aproxima da experiência de uma pessoa que não apresenta deficiência? Que tipo de experiência vivencia uma pessoa a quem falte um braço em uma sociedade pensada “por” e “para” quem tem dois braços, por exemplo?

Até que se tenha um percurso significativo de experiência compartilhada com as pessoas com deficiência, não se pode esperar que a tecnologia assistiva, a comunicação alternativa e aumentativa e demais recursos de acessibilidade, por si só, resultem em igualdade de oportunidades para essas pessoas em relação às demais. São providências imprescindíveis, mas advoga-se que sua contribuição será tanto mais efetiva se estiverem significadas no âmbito de uma cognição corporal, experiencial e histórica. O trabalho com Jorge, o discente cego da Educação Superior, cuja história foi narrada no capítulo anterior, assim como o contato com outros estudantes cegos nesse nível de ensino, têm nos mostrado que apenas as providências relativas à produção de material acessível não garantem a permanência e conclusão do curso, pois a possibilidade de ler um texto não é suficiente para que se acesse os sentidos compartilhados que constituem a expectativa do professor. Trata-se do encontro de experiências muito diferentes, considerando a história de segregação das pessoas com deficiência.

Naquele momento, dispunha-se como única ferramenta para questionar a aparente estagnação de Sofia, a chamada “aula-entrevista”¹⁵, formulada e difundida por Esther Pillar Grossi, em seus estudos “pós-piagetianos”, utilizada para identificar o nível de conhecimento sobre a escrita que uma determinada pessoa tenha desenvolvido. Embora este estudo refute a ocorrência de níveis pré-determinados na estrutura do organismo, como sugere a Psicogênese da Língua Escrita, deve-se admitir que essa ferramenta pedagógica trouxe importante contribuição no sentido de mostrar que as pessoas não estão estacionadas em sua relação com o mundo, mas que estão em movimento, transformam-se a si mesmas na interação com as outras e na participação em uma experiência compartilhada de leitura e escrita.

¹⁵ Também conhecida como “prova ampla”, “é uma entrevista individual do professor com cada um de seus alunos. É um momento especial de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Por conseguinte, é uma modalidade de aula da didática geempiana”. (GEEMPA, [2008?], p. 6). “É um instrumento auxiliar para caracterizar a rede de hipóteses durante o processo de alfabetização.” (GEEMPA, [2008?], p. 7)

As aulas-entrevista revelam aprendizagens que não são expressão de uma estrutura “natural” ou subjacente, tampouco igual em todas as crianças, mas permitem mostrar às professoras algum movimento nessa experiência que estão vivendo e que envolve livros, letras, elaborações pessoais sobre essa relação a partir de sua coerência interna. Esta não associada a representações cerebrais, mas a um “*sentipensar*” (PAREJO, 2008) corporal em que as emoções desempenham papel fundamental. A perspectiva do “*sentipensar*” de que se vale Parejo (2008), em sua pesquisa de doutorado, para explorar o sentido da escuta musical no processo de aprendizagem, investe na união entre o pensamento, sentimento e ação. Busca resgatar a concepção de sujeito uno, multidimensional, complexo e paradoxal negado pelo iluminismo, que promulgou a supremacia do pensamento racional.

Na perspectiva da teoria enativa, a cognição está relacionada com um corpo que “sente”, em que o cérebro se ocupa dos circuitos sensório-motores, mas é necessária a ação do corpo como um todo para relacionar as sensações com as experiências a elas associadas e produzir sentidos.

Colombetti (2010) posiciona-se a esse respeito com base na teoria enativa:

Em seu esforço para fornecer um novo paradigma para as ciências cognitivas, a abordagem enativa deve dissipar a ansiedade cartesiana induzida pela ideia de que a tarefa da mente é segurar as rédeas do corpo por meio de processos cognitivo-avaliativos. Reconhecer que a emoção e o corpo são constitutivos da capacidade de compreender e agir de forma adaptativa é, creio eu, um passo crucial nessa direção. (COLOMBETTI, 2010, p. 18)

Johannes Odendahl (2021), ao tratar da compreensão – e especificamente a compreensão literária, que é seu tema de estudo – como resultado de interações físicas e emocionais, na perspectiva da “mente incorporada”, enfatiza que os significados são codificados, primeiramente, em dois grandes contextos: o que provoca dor e o que provoca prazer.

No início da compreensão está a emoção. Parece plausível supor que isso é tanto filogenético quanto ontogenético: os primeiros conteúdos da consciência provavelmente tiveram um tipo de estrutura do tipo “bom para mim - me fere”. Assim, pode-se supor que toda compreensão do mundo, das ações e da linguagem remete a um fundamento afetivo e, embora atenuada, sempre ressoará com as experiências primárias. Em termos de compreensão da linguagem e da leitura, que nossas reflexões

tomaram como ponto de partida, resultaria o seguinte quadro: são decodificados complexos de signos fonêmicos ou inicialmente grafêmicos; eles são decodificados evocando ações experimentais mentais e experiências no sujeito da compreensão (para o qual o pré-requisito é que o sujeito tenha aprendido certas convenções linguísticas de uso de signos); essas ações e experiências experimentais baseiam-se em experiências primárias vinculadas ao corpo, que, por sua vez, derivam seu significado primeiro e decisivo da valência afetivo-subjetiva. Todo entendimento de linguagem, mesmo o mais abstrato e mais mediado, refere-se a experiências físicas que, em última análise, recebem seu significado de sentimentos subjetivos de prazer e sofrimento. (ODENDAHL, 2021, p. 489-490)

Na aula-entrevista, constatou-se que Sofia apresentava hipótese silábica. Já havia, portanto, avançado do nível pré-silábico, onde ainda não se estabelece relação entre signo e emissão de voz, evidenciando aos professores que havia movimento naquele processo de significação. Diante dessa constatação, a professora de AEE se sentiu desafiada a alfabetizar Sofia. O que, de fato, se efetivou ainda naquele ano.

Mas a aprendizagem de uma língua, em uma modalidade como a escrita, como já foi discutido nos capítulos antecedentes, envolve a expansão crescente do vocabulário por meio da participação ativa em contextos compartilhados de sentidos. Certamente, alguém que está iniciando sua participação nesse contexto não daria conta da extensa carga de conteúdos/textos trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental.

Não se trata de incapacidade em razão da deficiência, tampouco de ritmo próprio ou forma própria de aprender, mas, na concepção defendida por este trabalho, atribui-se à experiência ainda recente de Sofia nesse mundo de muitas convenções. Embora com adaptações curriculares, como sintetização de conteúdos e avaliações orais, bem como acompanhamento constante de uma monitora pedagógica, Sofia concluiu o Ensino Fundamental em 2017 e o Ensino Médio em 2021 e faz planos de ingressar na Universidade.

Essas adaptações que, muitas vezes, se traduzem em simplificação e reducionismo, negando o direito das pessoas a desenvolverem seu potencial, não seriam necessárias se o pensamento educacional – essa racionalidade que faz parecerem necessárias duas escolas: uma especial e uma comum – se permitisse admitir que a diferença corporal de Sofia – assim como a experiência das mulheres em relação aos homens; dos negros e negras em relação aos brancos e brancas –

lhe insere em um contexto experiencial diferente de outras pessoas. O conhecimento que a escola quer “transmitir” a Sofia é resultado da experiência compartilhada por um pequeno grupo a partir de uma condição corporal específica. Não seria, portanto, um conhecimento a ser transmitido. O conhecimento a ser construído por Sofia na escola não prescinde de sua participação; não parece ser possível aprender pela experiência de outrem; aprende-se pela própria experiência vivida com outrem.

Por ora, as adaptações que a escola de Ensino Fundamental e a Escola de Ensino Médio construíram para Sofia constituem um enorme avanço se comparadas com a exclusão que ela teria sofrido há 30 anos. Contudo, não obstante esse progresso, tem sido anunciada, por grande parte das produções científicas no âmbito da educação especial, a necessidade de problematizar o pensamento educacional que sustenta práticas seletivas por meio de dispositivos pedagógicos que invisibilizam o processo de desenvolvimento das pessoas.

Em outra escola também pertencente à Rede Estadual do Rio Grande do Sul, após aproximadamente dois anos de distanciamento social durante a pandemia de COVID 19, a professora de AEE foi agradavelmente surpreendida pela constatação que seu aluno Augusto, do sexto ano, que não sabia ler e escrever, havia se alfabetizado. Considerando que não se havia conseguido, naquela escola, interação significativa entre os estudantes acompanhados pelo AEE e os professores do ensino comum, a professora atribuiu o avanço de Augusto às atividades enviadas por ela para serem realizadas em domicílio do aluno. Diante de tudo o que vem sendo postulado no âmbito desta investigação questiona-se: seria um tipo específico de atividade capaz de fazer o sujeito emergir no contexto pactuado que caracteriza o sistema de escrita? Ou seria o fato de ter encontrado alguém que sustentou com ele uma trama comunicacional envolvendo a escrita? Não se tem como definir tudo o que contribuiu para esse desfecho, uma vez que a professora possui apenas uma perspectiva de olhar para o fenômeno, e muitas outras experiências podem ter sido vivenciadas por Augusto de modo a compor com a proposta da escola.

Tal hipótese se sustenta ao se olhar para uma terceira experiência vivenciada por uma criança que também aprendeu a ler em sua casa, durante o isolamento social imposto pela pandemia de COVID 19 (2020-2021): Miguel, de nove anos, que cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Santa

Catarina. No contexto em questão, não foi utilizado ambiente virtual e as crianças iam à escola em semanas alternadas, mas, precisamente no primeiro semestre de 2021, houve picos das variantes do vírus e necessidade de interrupção das aulas por algumas semanas.

Nesse período de seis meses, a família de Miguel recebeu três visitas que tiveram duração de aproximadamente um mês cada uma, de uma professora amiga da família, que chamaremos de Rita. Com ela, viera também Raquel, de dez anos, que compartilhava com Miguel alguns interesses comuns, a exemplo de jogos de *videogame*. Miguel gostava muito de tais jogos e desenhava com perfeição as personagens daquelas histórias, bem como repetia seus nomes em inglês. Mas, como não sabia ler, tinha dificuldade de definir os comandos com o controle remoto, no que era auxiliado por Raquel. A professora Rita, por sua vez, o incentivava a identificar as letras e os sons a elas associados naquelas palavras para ele tão significativas. Quando acertava alguma, Rita comemorava e dizia que ele poderia aprender a ler tudo aquilo. Mas o tio de Miguel objetava:

– Dona Rita! Ele está lhe enganando. Ele não sabe! Acertou a palavra porque em outro dia, eu li para ele e ele decorou. Mas ele não sabe “soletrar”. Não adianta, ele é preguiçoso!

Rita observava Miguel “murchar” e se esconder atrás do tio. Então explicava a este:

– Júlio, nós todos passamos por isso. Esqueceste desse momento do teu aprendizado, mas isso acontece com todos nós. Inicialmente, decoramos a palavra como um todo e depois vamos relacionando com outras até que compreendemos como funciona.

No início, Miguel se esquivava da aproximação de Rita e de seus incentivos, visivelmente amedrontado em se “mostrar” e ser desaprovado, especialmente por uma estranha. Desconversava e se afastava. Mas pouco a pouco foi se sentindo confiante e passou a contar-lhe as histórias dos monstros e, como ela demonstrava interesse em ouvi-lo, pedia que lhe ajudasse a escrever algumas palavras sobre esses personagens que ele eximamente desenhava. E foi demonstrando cada vez mais curiosidade sobre como escrever as palavras – desenhava e escrevia.

A insistência de Rita em que Miguel se alfabetizasse era devida a sua

experiência de professora, que lhe permitia conhecer a forma como se desenvolve o currículo escolar e prever que, se Miguel não aprendesse a ler até o terceiro ano, possivelmente ficaria reprovando sucessivamente até se suspeitar de transtornos de aprendizagem e ser encaminhado para diagnóstico. Se confirmada alguma hipótese diagnóstica, poderia ser alcançado pelo dispositivo comumente utilizado com pessoas com essa condição: a aprovação automática sem investimento na aprendizagem.

Haas (2016) analisa esse aspecto do currículo escolar, em sua pesquisa de doutorado. Trata-se do modo como a cultura escolar deixa de investir no que o sujeito oferece “aqui e agora”, ficando à espera do momento ideal para fazê-lo. E quando ele cresce, já não se acredita que consiga “recuperar” tudo o que perdeu ao longo da escolarização. Sem apostar na potencialidade da experiência como exercício de aprendizagem, passa-se do “ainda não é hora” para o “já passou da hora” sem ocupar o valioso tempo “agora”.

Na terceira visita de Rita, foi possível constatar, sem sombra de dúvida, que Miguel havia se alfabetizado. Mais tarde, em uma viagem de carro, percebeu-se que lia todas as placas ao longo da estrada e, em seguida, já lia textos com fluência. Isso tudo ocorreu em um período de seis meses.

Maturana (2004) refere que as emoções movem o processo de aprender e estão relacionadas com a confiança que se estabelece entre os seres que cooperam e mantêm conversações na coordenação de fazeres e emoções:

As emoções são centrais na evolução de todos os seres vivos, porque definem o curso de seus fazeres: onde estão, para onde vão, onde buscam alimentos, onde se reproduzem, onde criam seus filhotes, onde depositam seus ovos, etc. Bem, com os seres humanos ocorre exatamente a mesma coisa. O emocionar, o fluxo das emoções, vai definindo o lugar em que vão acontecer as coisas que fazem no conviver. Então, se uma pessoa se move, por exemplo, a partir da frustração, isso vai definir continuamente o espaço relacional no qual se encontra e o curso que vai ter seu viver. Se vive a partir da confiança, vai seguir um curso distinto. Assim, portanto, o que guia o fluxo do viver individual são as emoções e na constituição evolutiva também. É o emocionar que se conserva de uma geração a outra na aprendizagem das crianças. (MATURANA, 2004, p. 3)

Qual o padrão que liga as histórias de Sofia, Augusto e Miguel? Parece ser a disposição dos interlocutores em acreditar no potencial do outro, como alguém que acolhe como legítimo o que o outro ser tem a oferecer e se dispõe a construir algo

comum modificando-se a si mesmo para que isso seja possível. Tal atuação não seria algo intuitivo e/ou improvisado, mas parece estar associada a uma base teórica e a um posicionamento ético-político dela decorrente.

Ladson-Billings (2008), em seu livro *Os Guardiões de Sonhos – O ensino bem sucedido de crianças afro-americanas*, fornece exemplos de práticas que ela qualifica como “culturalmente relevantes”, colhidos em pesquisa realizada com oito professoras norte-americanas que atuam com turmas de alunos marcados por estigmas sociais. A autora explica que escolheu essa abordagem porque acredita em uma

[...] definição ampla de pedagogia: em outras palavras, mesmo quando os professores executam ações aparentemente não educacionais, tais como sorrir para um aluno ou mostrar desaprovação a um aluno, estão engajadas na pedagogia. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 44)

Dentre os múltiplos exemplos trazidos por Ladson-Billings (2008), destaca-se a prática da professora Margaret Rossi diante do desafio da álgebra com alunos do sexto ano com histórico de fracasso em matemática, mesmo James, indicado para atendimento especializado:

Em vez de colocar James num grupo especial ou tentar “mantê-lo ocupado” com problemas de folhas para perfurar (e destruir), Rossi trabalha duro para construir em cima de habilidades que ele já possui e o ajuda a fazer conexões com o novo aprendizado. Por fornecer a ele umas poucas pistas estruturais, ela constrói sua confiança permitindo a ele a liberdade psicológica para resolver alguns problemas e levantar questões. E alunos com habilidades mais avançadas têm a oportunidade de atuar como professores sem considerá-lo capaz apenas de fazer “trabalho de bebê”. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 115)

No que tange ao letramento, Ladson-Billings (2008) apresenta o trabalho de Ann Lewis e Julia Devereaux.

Na turma de Lewis havia Larry, que tinha 13 anos e havia reprovado várias vezes, sendo mais velho que o restante da turma. Era considerado problemático, e ninguém o queria em sua sala de aula. Lewis afirmava que “a escola o vinha colocando na gaveta de refugio da cozinha. Eu o quero lá em cima, no armário de porcelana, onde todos podem vê-lo”. Perto do fim do ano, Larry havia sido eleito “presidente da 6ª série”, estava envolvido na mediação de conflitos e seus conceitos eram A e B.

“Leitura, escrita e conversação eram atividades da comunidade que Lewis acreditava, todos os alunos poderiam participar - e eles participavam” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 129-130).

Devereaux apostava, como Bettelheim e Rosenfeld (1997), que “o final está no começo”: “[...] no começo do ano escolar, eu olho para elas diretamente nos olhos e digo: você vai ler, e você vai ler em breve. Digo a minha turma toda que todos nós devemos saber ler e que é responsabilidade de todos garantir que cada um aprenda a ler bem [...]” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 132).

Bettelheim e Rosenfeld (1997) dedicavam espaços importantes de seus seminários de formação de terapeutas a esse momento que consideravam crucial para a relação entre o terapeuta e o paciente e, conseqüentemente, para o sucesso da terapia. Bettelheim costumava dizer “que a maneira como alguém entra em relação com um paciente prepara o terreno para muito do que se seguirá, talvez até para o resultado final” (BETTELHEIM; ROSENFELD, 1997, p. 37). Parece que no processo pedagógico não é diferente.

Devereaux lecionava para a quarta série e era professora de Michael, cuja história constava em dossiê com “duas polegadas de espessura”, havia sido encaminhado para “atendimento especializado” com a sentença de que nunca aprenderia a ler. Ao ler para a pesquisadora e ela lhe perguntar desde quando lia tão bem, e por que razão, ele lhe respondeu, se referindo à professora Devereaux:

Eu não sei, ela apenas me disse que eu podia ler se eu quisesse e que ela iria me ajudar a querer. Ela me disse que você não pode ficar na sala dela se não sabe ler. Eu quero ficar. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 133).

Devereaux organizava os alunos em pares para se ajudarem e realizava inúmeras atividades de leitura. No caso de Michael, abastecia a dupla “com uma variedade de livros de grande interesse sobre esportes e atletas, estrelas do rap, atores de Hollywood” e tarefas como ler o boletim diário, etiquetas de comidas, cartões de beisebol, instruções de livros de receitas, lista telefônica, mapas, com o intuito de ajudá-lo a encontrar sentido na leitura (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 134).

Ladson-Billings detalha as práticas de Lewis e Devereaux e conclui que ambas utilizavam metodologias bastante diferentes, mas que essas diferenças

perdem o sentido diante do que realmente importa: “Ambas as professoras querem que seus alunos se tornem capazes de ler e escrever. Ambas acreditam que seus alunos são capazes de altos níveis de letramento” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 135).

Assim como Sofia, Augusto, Miguel, e os alunos da pesquisa de Ladson-Billings, muitas pessoas têm contado sobre seus encontros com parceiros de conversação que mudaram suas vidas. Uma dessas pessoas é o escritor italiano Roberto Parmeggiani, autor de obras literárias que abordam a riqueza das diferenças, dentre as quais está o livro *Desabilidade* (2018), que trata das palavras e da potência dos significados a elas atribuídos.

Parmeggiani (2018)¹⁶, em palestra promovida pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em novembro de 2018, narra sobre a transformação ocorrida em sua vida pessoal a partir do encontro com uma professora que, diante de sua suposta dificuldade na escola, o desafiou a ler e acreditou em seu potencial, “confiando-lhe” alguns livros para serem lidos no período de férias. Como forma de retribuir àquela confiança, Roberto se entregou à leitura e com ela se encantou, dando novos rumos para sua relação com os estudos.

De alguma forma, o percurso pessoal de Roberto Parmeggiani, que inspirou seu livro *O Mundo de Arturo*, lembra o conflito vivenciado por Léo, o personagem que abre este capítulo.

Conto a história de um menino que se chama Arturo que tem dificuldade com leitura, com as palavras. Sabe ler, mas não é muito rápido. Sabe escrever, mas erra as palavras e tem uma relação muito difícil com os professores porque a professora fica pedindo para ele ser mais rápido e também com os colegas que, quando ele erra uma palavra, riem muito dele. É um pouco a minha experiência porque tive uma relação muito difícil com as palavras, errava as palavras, não gostava de ler, tinha uma caligrafia péssima e a professora sempre me fazia copiar dez vezes os textos. E eu comecei a odiar a escrita, a professora, a escola e, por muito tempo, eu pensei não ser capaz de escrever de jeito nenhum. E também ler não é uma coisa boa porque (não sei se aqui acontece) mas na sala de aula todo mundo tinha o livro na frente e a professora falava:

– Fulano, comece a ler.

– Roberto, continua lendo.

Mas eu sempre perdia a frase. Então, não conseguia, errava, e a professora

¹⁶ Evento sobre inclusão escolar com Roberto Parmeggiani. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/multi/evento-sobre-inclusao-escolar-com-roberto-parmeeggiani/>

falava:

– Não, Roberto. Você não sabe. Vamos em frente.

Isso ficou na minha cabeça. Por muito tempo, pensei assim. Até que, quando já tinha 16 anos, eu conheci uma professora que, talvez inconscientemente ou talvez não, me ajudou a descobrir o gosto de ler através de uma “punição” porque me deu para ler, no verão, 12 livros. As férias de verão na Itália são dois meses e meio. Então, não é pouco tempo, mas para um jovem que não quer ler, que não gosta de ler, é muita coisa. E livros complexos como *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, como outros assim que eu nunca teria pegado para ler. Mas antes de partir para as férias, fui no quarto dos meus pais (meu pai lê muito) e lá encontrei esse livro *Orgulho e Preconceito*. Peguei porque foi o primeiro que encontrei não sabendo qual era o conteúdo. Mas não sei por que, não sei como, essas são as coisas mágicas da educação e da relação com uma professora que me desafiou, eu peguei aquele livro e nunca mais parei de ler. E também me tornei um escritor porque agora eu escrevo livros, embora por muito tempo tenha pensado não saber ler, não saber escrever. (PARMEGGIANI, 2018, informação verbal)¹⁷

Uma das “desabilidades” que Roberto Parmeggiani identifica nos dias atuais é aquela que se refere ao compartilhamento do mesmo contexto de significado:

Cada um quer encher as palavras com o sentido que prefere e, ao mesmo tempo, nomear as coisas - objetos, afetos, ações, direitos - como quer, sem se preocupar com aquilo que o outro pensa e sente, nem do ponto de vista do qual se posiciona para ler a realidade. (PARMEGGIANI, 2018, p. 43)

Pode-se depreender das reflexões de Parmeggiani que não há um sentido próprio das palavras, mas estas estariam associadas aos sentidos que atravessam as múltiplas experiências corporais. Uma “ética da comunicação”, como refere Meirieu (2002), envolveria o acolhimento dessas diferenças por meio do compartilhamento da experiência, do qual emergiriam novos sentidos em movimento constante. Envolveria uma cocriação individual e social: “se minha palavra não for totalidade, clausura, objeto acabado para pegar ou largar, mas se se inserir deliberadamente no inacabado ou no inacabável... então algo poderá acontecer” (MEIRIEU, 2002, p. 79).

Também Roberto Carlos Ramos, autor do livro *O contador de Histórias*, relata sobre seu encontro com a pedagoga francesa Marguerit Duvas. Roberto Carlos foi levado pela mãe para a Fundação do Bem-estar do Menor (Febem) quando ainda tinha seis anos de idade. A mãe de Roberto Carlos ouvira anúncios de que nessa

¹⁷ Relato realizado por Roberto Parmeggiani, em Evento sobre inclusão escolar com Roberto Parmeggiani. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/multi/evento-sobre-inclusao-escolar-com-roberto-parmeeggiani/>

instituição havia preocupação com o bem-estar das crianças, oferecendo-lhes alimentação e boa educação. Como o pai estava desempregado e a família era muito pobre, acreditou que seria a melhor solução para que o menino tivesse um futuro melhor. Tão logo adentrou na instituição, tudo se mostrou muito diferente do que era anunciado.

Os maus-tratos e a indiferença, o sentimento de abandono e a inteligência para perceber que entrara em um beco sem saída fizeram com que o menino irrequieto e insatisfeito se tornasse um campeão de fugas (foram 132 vezes enquanto viveu sob a tutela da Febem). (RAMOS, 2000, p. 9)

Diante de um tratamento carregado de preconceito, recebera muitos diagnósticos durante o tempo em que esteve internado nessa instituição. Entre as fugas e os retornos forçados à Febem se envolveu em muitas situações perigosas, mas também desenvolveu formas de adaptação, a exemplo das “leituras” de jornais que realizava para os amigos: inventava histórias “sangrentas”, pois percebeu que as pessoas gostavam desse tipo de relato, e provocava admiração em seus espectadores ao ler os jornais até mesmo com a posição invertida. Na verdade, não sabia ler nem escrever, inventava aquelas histórias.

Ao chegar ao Brasil, em 1979, a pedagoga Marguerit Duvas ouviu falar da “suposta qualidade” da educação oferecida pela Febem de Belo Horizonte e se interessou em conhecê-la a fim de enriquecer sua pesquisa de doutorado. Ela chegou na instituição no exato momento em que traziam Roberto Carlos de uma de suas fugas. Interessou-se por sua história e soube de seu diagnóstico: “Irrecuperável”. Desde então, buscou ajudá-lo, e Roberto relata que, pela primeira vez, encontrou alguém que lhe mirou nos olhos com expressão de respeito e o tratou como um ser humano. Em sua companhia se alfabetizou, concluiu a Educação Básica, morou por algum tempo na França e retornou ao Brasil para graduar-se em Pedagogia. Sua trajetória foi contada no filme *O contador de histórias*, dirigido por Luiz Villaça.

Ambos os “Robertos” encontraram parcerias de conversação e se transformaram em “contadores de histórias”. Como aplicar essa premissa na sala de aula comum? A professora italiana Laura Bertocchi e o professor também italiano Mario Maviglia, em seu livro *Teatralità nell'insegnamento* (TEATRALTÀ..., 2022)

abordam a comunicação no contexto pedagógico se utilizando do princípio da teatralidade da vida social desenvolvido por Erving Goffman, de que se trata a seguir.

5.3 O CORPO E A TEATRALIDADE DA VIDA

Os episódios narrados anteriormente parecem indicar a presença de um “elemento” que se “oferece” à construção de uma trama comunicacional. Assim como Mirco Mencacci, Roberto Parmeggiani e Roberto Carlos Ramos e os protagonistas da pesquisa de Glória Ladson Billings, também Sofia, Miguel e Augusto encontraram sentido e interlocutores para manter uma trama comunicativa consigo que lhes possibilitou existência efetiva como atores e autores sociais.

Como proposto por Erving Goffman, a teatralidade constitui a vida e as relações sociais. Esse autor considera que

[...] uma representação honesta, séria, liga-se menos firmemente com o mundo real do que se poderia à primeira vista supor. Esta conclusão será reforçada se repararmos, ainda uma vez, na distância geralmente existente entre representações inteiramente sinceras e outras inteiramente forjadas. Tomemos, por exemplo, o interessante fenômeno da representação teatral. É preciso profunda habilidade, longo treinamento e capacidade psicológica para que alguém se torne um bom ator. Mas este fato não nos deve impedir de ver outro, a saber, que quase qualquer indivíduo pode aprender rapidamente um texto bastante bem para dar a um público condescendente certo sentido de realidade ao que está sendo executado diante dele. E parece que isto acontece porque o acontecimento social comum é montado tal como uma cena teatral, resultado da troca de ações, posições e respostas conclusivas dramaticamente distendidas. Os textos, mesmo em mãos de atores iniciantes, podem ganhar vida porque a própria vida é uma encenação dramática. O mundo todo não constitui evidentemente um palco, mas não é fácil especificar os aspectos essenciais em que não é. (GOFFMAN, 2002, p. 71)

Ao considerar a teatralidade no âmbito pedagógico, podemos pensar como os professores comunicam e persuadem os estudantes a participarem da trama educativa, a entrarem na “onda comum”.

[...] se um indivíduo tenta dirigir a atividade de outros por meio do exemplo, do esclarecimento, persuasão, intercâmbio, manipulação, autoridade, ameaça, punição ou coerção, será necessário, qualquer que seja sua posição de poder, transmitir eficazmente o que deseja que se faça, o que está preparado para conseguir que seja feito e o que fará, caso isto não seja cumprido. Qualquer tipo de poder deve estar revestido de meios eficientes

que o exibam, e terá diferentes efeitos dependendo do modo como é dramatizado. (Evidentemente a capacidade de transmitir efetivamente uma definição da situação será de pouca utilidade se o indivíduo não tiver condições de dar o exemplo, pôr em prática o intercâmbio, a punição, etc.). Assim, a forma mais objetiva de poder nu, isto é, a coerção física, frequentemente não é, nem objetiva nem nua, mas funciona principalmente como uma exibição para persuadir a plateia; é frequentemente um meio de comunicação e não simplesmente um meio de ação. (GOFFMAN, 2002, p. 221)

Ao aceitar que assim seja, a teatralidade no processo pedagógico tanto pode se aproximar de um convite como se afastar dele, a depender da performance do ator. Pois se aceitamos que a comunicação envolve o corpo inteiro, este corrobora (ou não) o que a palavra anuncia: o olhar, o tom de voz, os músculos... E para que o corpo não denuncie a falsidade da palavra, é importante acreditar no potencial do outro com toda a força da alma. Do contrário, o olhar ou o tom de voz não acompanham a palavra e a paciência não tarda a se retirar da cena.

Não se trataria, portanto, do domínio de um conhecimento *a priori* sobre uma forma ideal de condução do processo pedagógico, mas de uma atitude de considerar a importância de estar atento à reação da plateia e compor com ela.

Meirieu (2002, p. 64) define como “momento pedagógico” aquele instante em que o professor, diante da resistência dos “pequenos homens” a quem ele deve educar, decide “não desprezá-la, negá-la por decreto ou se fechar em seu próprio delírio”. Decide-se, enfim, por um encontro entre duas humanidades, a partir do qual “a exclusão inevitável se torna insuportável e ocorre um milagre: a compaixão abre as portas para a busca daquilo que possa restaurar o vínculo e reconduzir um ser ao círculo do humano” (MEIRIEU, 2002, p. 62).

O que também é possível depreender das palavras do psicanalista italiano Massimo Recalcati (ELOGIO..., 2018, informação verbal)¹⁸ que se referem ao poder do professor de transformar o objeto teórico (representado pelo livro) em um “corpo erótico”, um objeto de desejo para o aluno; para que este, então, possa transformar seu próprio corpo em livro, em conhecimento. Como o “mestre” faria isso? Apresentando-se como “amante do saber”, como alguém que está sempre em busca

¹⁸ Elogio do fracasso - palestra de Massimo Recalcati. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7JV3wdd_fm8&t=2876s

do saber e não como “detentor do saber”. Recalcati (ELOGIO..., 2018) enfatiza que “o conhecimento não é uma experiência somente mental, é uma experiência do corpo”.

Mas essa função de dirigir a atividade de outrem na perspectiva da “coordenação da ação” (para utilizar uma expressão mais sintônica com a perspectiva enativa) envolve também o espaço como propiciador de experiências, como demonstra Franco Lorenzoni (FARE..., 2019, informação verbal)¹⁹. Este autor ressalta a importância de o espaço escolar oferecer oportunidade de múltiplas experiências, dentre as quais a observação da natureza, e de sua organização favorecer os relacionamentos. Assim, ele considera que manter as crianças sempre sentadas, em busca de obter delas uma “atenção passiva”, demonstra “desatenção ao corpo”. Admite que corpos em movimento são mais difíceis de gerenciar, mas “oferecem enormes possibilidades no aprendizado e nos relacionamentos recíprocos”, o que é “chave” para a educação (FARE..., 2019).

Em Caçapava do Sul (RS), está em andamento, desde 2019, o Projeto *Escola da Floresta*, inspirado na proposta da *Escola da Ponte*, concebida pelo educador e pensador português José Pacheco. Trata-se de um projeto de extensão que envolve a Universidade Federal do Pampa Campus Caçapava do Sul e a Prefeitura desse município por meio de sua secretaria de educação e se desenvolve na Escola Municipal Eliana Bassi de Melo, localizada no Bairro Floresta. O referido projeto conta com a orientação do próprio José Pacheco.

O objetivo é criar uma rede de pessoas dispostas a compartilhar seus saberes e habilidades com a comunidade. Uma escola sem muros onde as pessoas aprendem umas com as outras, a partir de suas necessidades e interesses pessoais por um sistema de tutoria. As tutorias começam a partir do currículo subjetivo de cada criança, com a questão: O que você quer aprender? para então estimular o desenvolvimento de pesquisas, investigações e evidências de aprendizagem, buscando sempre despertar a autonomia do sujeito aprendente. (MORAES, 2020, p. 1)

Bruno Moraes, um dos coordenadores do projeto, relata que, em 2022, ingressaram alguns alunos e algumas alunas com deficiência, dentre as quais, Carolina, uma menina surda que utiliza Libras e que tem ensinado esta língua para os

¹⁹ Entrevista com Franco Lorenzoni. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4vornAdQ8kQ>

professores e para os colegas. A turma está fascinada com sua presença, todos querem estar próximos a ela e aprender sua língua.

Como aponta Lorenzoni (FARE..., 2019), a forma como essa escola organiza suas dinâmicas e espaços possibilita essa interação. Se estivessem todos sentados em suas carteiras realizando tarefas individuais e essa menina estivesse somente dependendo de um intérprete para se comunicar, esses encontros teriam pouquíssimas chances de acontecer.

É nesse sentido que a ideia contida no conceito de “pedagogias ativas” continua válida. Miranda (2016), em estudo de doutorado, busca compreender se a metodologia ativa favorece competências comunicativas nas crianças visando à Resolução Colaborativa de Problemas (RCP). Utiliza-se da perspectiva sistêmica como referencial teórico e a RCP como situação didática. Infere que o professor não seria “mediador apenas de saberes formais e informais”, mas auxiliaria a metacomunicação dos alunos. Apresenta um novo paradigma relacional e comunicativo para a educação baseado no “ser, estar, atuar, comunicar e aprender – de modo colaborativo, reflexivo e responsável – na contemporaneidade”. Relaciona a aprendizagem com a experiência e com a recursividade. Enfatiza a coevolução, o consenso e as múltiplas interações. A autora defende que a capacidade de mobilizar conhecimento e interagir com eles é sensivelmente afetada pelas capacidades de interagir com o outro e com o ambiente (dimensão relacional), consideradas como a “aptidão intrapessoal e interpessoal que se constitui no curso da interação e não de forma individual”. Como coevolução entende a participação ativa na “constituição dos significados uns dos outros e do próprio ambiente” (MIRANDA, 2016, p. 219-223).

Trata-se de se pensar em uma “escuta” como aquela sugerida por Haas (2016, p. 43), diante do imperativo da professora de Pietro: “Resume, Pietro”. Haas se refere ao papel da professora em organizar estratégias para auxiliar o sujeito aprendente a organizar sua narrativa, a se preocupar em comunicar algo ao outro, em fazer parte de uma combinação que permite a comunicação. Não é possível esperar que Pietro comunique de forma mais sintética o que faz de forma excessivamente detalhada, se ele não souber, inclusive, o significado de “resumir”. E para que Pietro compreenda o significado da palavra, pode ser necessário que ele vivencie novas formas de contar histórias que contemplem esse princípio de sintetização em ação.

Trata-se de se perguntar se a teatralização pedagógica que está sendo vivenciada é um convite para isso.

Diante do exposto até aqui, entende-se que o comportamento de Léo, cuja história abre este capítulo, constituiria uma forma não consciente de comunicar a aflição que estava sentindo diante da dificuldade de participar da “orquestra”. A orquestra é uma metáfora utilizada por Yves Winkin (1998) para se referir ao aspecto pactuado da comunicação.

Uma comunicação encarada não mais e apenas como ato individual, e sim como um fato cultural, uma instituição e um sistema social. Uma comunicação refletida não mais e apenas como uma telegrafia relacional, mas, sim, como uma orquestração ritual, eminentemente sensível e sensual (WINKIN, 1998, p. 10). [...] O ator social participa dela não só com suas palavras, mas também com seus gestos, seus olhares, seus silêncios... (WINKIN, 1998, p. 15)

A história das “palavrinhas mágicas”, narrada a seguir, é outra passagem que vivenciei e que comunica sobre esse contexto compartilhado que não está no sujeito, tampouco na palavra, mas na combinação, na experiência que produz sentidos compartilhados que possibilitam as ações coordenadas e geram o que chamamos de conhecimento.

5.4 PARTICIPANDO DA ORQUESTRA

Certo dia, recebi solicitação para mediar um conflito envolvendo um aluno com diagnóstico de autismo, que chamaremos de Vítor.

Ao chegarmos à escola, encontramos, além da professora e da equipe de apoio, a avó de Vítor, que estava presente e bastante nervosa. Depois de acalmarem-se os ânimos, pudemos ouvir, minha colega e eu, o relato, feito pela professora Vera, sobre o acontecido.

Vítor teria chegado próximo a ela, que estava sentada em sua carteira, colocado o pé sobre sua perna e dito:

– Ata!

A professora, entre surpresa e indignada, percebe que os cadarços do tênis de Vítor estão desatados. E então, lhe pergunta:

– E as palavrinhas mágicas?

E o menino:

– Ata!

– E as palavrinhas mágicas?

Vítor, aos gritos:

– Ata! Ata! Ata!

– Só quando disseres as palavrinhas mágicas.

Vítor ficou muito nervoso e passou a gritar e se debater.

A professora pediu a um coleguinha que fosse até a sala da direção chamar alguém. A avó de Vitor, que trabalha na escola e estava sempre passando por perto da sala de aula com o intuito de monitorá-lo, percebe o problema e se adianta a acudir o neto.

Como é possível imaginar, o caos se estabelece. Um código muito valorizado na escola fora infringido: Houve invasão, primeiramente do corpo da professora pelo aluno; e, posteriormente, do território da sala de aula – considerado de posse do professor – pela avó da criança.

Na continuidade do diálogo, foi possível perceber que o maior vilão da história foi o medo da professora de que os demais alunos, vendo Vítor comportar-se de forma considerada tão desrespeitosa, pudessem se sentir no direito de fazer o mesmo.

Possivelmente, Vítor vivenciasse o uso das expressões “por favor”, “muito obrigado” e “com licença”, mas não conhecia a expressão “palavrinhas mágicas” como denominação do conjunto delas.

Assim como a expressão “palavrinhas mágicas” não fizesse sentido para Vítor, talvez ele nunca tivesse experienciado o sentido comum de que colocar o pé no colo de alguém é uma forma de invasão do corpo da outra pessoa que ela pode não apreciar. Não se trata de uma limitação associada à deficiência ou transtorno, mas a uma experiência de vida e até mesmo a uma experiência cultural, como demonstra o antropólogo Edward Hall em seus estudos sobre o significado social das proximidades e distâncias corporais nas diferentes culturas, a que denominou *proxêmica* (HALL, 1986).

Como qualquer criança, é possível que a experiência social de Vítor, antes de ingressar na escola, se restringisse ao contexto familiar, onde pode ser considerado

natural colocar o pé no colo da pessoa da família com quem mantém maior proximidade, para que esta amarre os cadarços. As relações de proximidade do corpo no contexto escolar costumam ser diferentes daquelas praticadas na intimidade do lar. Com referência nas ideias de Gregory Bateson (1985), pode-se inferir que, diante da vivência de um segundo contexto com combinações diferentes, Vítor poderia se reestruturar como contexto de sentidos, ao elaborar modos diferentes de atuar diante da mesma demanda (cadarços desatados, por exemplo).

De acordo com essa teoria, no patamar denominado “zero”, o organismo responde sempre da mesma maneira diante de estímulos repetidos. Embora as respostas possam encerrar grande complexidade, elas se conservam iguais diante das mesmas provocações. Quando o organismo passa a lidar com os efeitos de uma ação, está caracterizado o avanço para o patamar um (1). Nesse caso, o ser identifica o contexto por meio dos “marcadores de contexto” e responde de acordo com ele: “Son éstos los casos en los cuales una entidade produce en el Tiempo 2 una respuesta diferente de la que dio en Tiempo 1” (BATESON, 1985, p. 202).

O que, inicialmente, parece ser um grande conflito, é algo que caracteriza o processo de adaptação e aprendizagem de todos os seres. A experiência de vida em diferentes contextos de atuação oportuniza que Vítor, como forma de adaptação, se reestruture buscando um metanível, um contexto de significação do tipo: quando estou em casa, posso atuar de tal forma; quando estou na escola, devo atuar de forma diferente em tais e tais aspectos. Isso confere sentido, inclusive, para aprender a atar os cadarços. Essa reelaboração integra as ideias aparentemente contraditórias presentes nos dois contextos – familiar e escolar - e restitui a coerência interna da qual precisa para seguir vivendo. Tal elaboração vai se tornando mais complexa à medida que experiencia variados contextos. Seria uma aprendizagem de tipo um (1) propiciada pela interação em contextos diferentes que proporciona a experiência de entrar em contato com as regularidades e as diferenças (os chamados “marcadores de contexto”) que caracterizam cada contexto específico. A princípio, parece ser assim que ocorre com todos nós. Mas diante de algo que se exigia de Vítor e sobre o que ele não entendia do que se tratava, entrou em desespero.

Vítor apresenta uma diferença corporal significativa em relação à maioria das pessoas? Pode ser que sim. Seu comportamento parece expressar uma sensibilidade

muito acentuada. Mas o desconforto foi provocado e o conflito se instalou por se ignorar o aspecto pactuado da comunicação. E entende-se que a pactuação comunicacional seja algo aprendido na experiência compartilhada que, em efeito circular (de mútua especificação), possibilita que o corpo se reconstrua e se adapte continuamente, transformando a si mesmo e, portanto, aprendendo. Mas, como já foi exposto, com base no referencial teórico anunciado ao longo do texto, a pactuação comunicacional estaria para além de simples evocação verbal. Envolveria uma relação de confiança e de cocriação protagonizada pelo corpo e permeada pelas emoções, como um entrelaçamento mútuo.

Para finalizar este capítulo, revisitamos a fala de Michael, aluno da professora Julia Devereaux, quando ele afirmava: “[...] ela apenas me disse que eu podia ler se eu quisesse e que ela iria me ajudar a querer”. Destaca-se o trecho “ela iria me ajudar a querer”. Depreende-se que a professora Devereaux iria ajudá-lo a encontrar “sentido” na escrita, lendo e escrevendo. Iria ajudá-lo a emergir no contexto da “orquestra”. O convite para conhecer os instrumentos, as partituras, a grande combinação da qual resultam as músicas por ela executadas abrange também uma visão de mundo que os considere como pactuação, como devir comum; e não como produto de uma capacidade representacional simbólica do cérebro.

Nesse sentido, quando se diz que o nível de aprendizado de um país, de uma escola ou de um aluno está aquém do patamar ideal, está se falando, embora nem sempre se tenha consciência disso, de um domínio das combinações estabelecidas no currículo escolar. Anuncia-se um rol de conteúdos que são abordados seguindo rituais pré-estabelecidos. É preciso participar de tais rituais para conhecê-los ao mesmo tempo em que se atribui significado a eles. O único pré-requisito para isso é encontrar parceiros de conversação e participar da trama.

Então, novamente, lembramos Michael: “Ela me disse que você não pode ficar na sala dela se não sabe ler. Eu quero ficar”. Parece que a professora conseguiu fazê-lo se sentir parte da “orquestra”, assim como conseguiram as professoras de Sofia, Augusto e Miguel, Roberto Parmeggiani e Roberto Carlos. Contudo, como afirma Ladson-Billings (2008), não se está a defender que a disposição para se abrir ao outro e se deixar enredar na relação com ele, que se encontra presente na atuação das professoras que protagonizaram as histórias deste capítulo, dependa de perfis

específicos de personalidade. Essa autora enfatiza que, em vez de perfis de personalidade, devemos nos pautar em “princípios de trabalho” como um metanível para a docência que se assume reflexiva. Se a personalidade é um produto de nível dois (2), como alude Bateson (1985), e estaria relacionada com o aprender a aprender que envolve uma forma de atuar adquirida a partir da sua experiência de vida, essa pode encontrar um metanível em “princípios de trabalho” que ofereceriam maior liberdade de ação e a perspectiva de modificar as próprias crenças se essas são incompatíveis com os fatos que a experiência apresenta.

Assim, se o princípio é que todas as pessoas devem participar da experiência compartilhada de aprendizagem, e isso não acontece da forma como se pensa que deve acontecer, talvez seja preciso questionar as próprias crenças que dão sentido às práticas. Ao reformular as crenças, é possível retornar às práticas e ressignificá-las. Mas esse não é um processo simples, estaria atravessado pelo que costumamos interpretar como “fracasso” (ELOGIO..., 2018). Comumente, quando as coisas não correspondem à expectativa, é que um metanível tem alguma chance de emergir. Assim, haveria para todos os envolvidos uma perspectiva evolutiva em andamento, o que estaria, a nosso ver, em sintonia com a “ética da comunicação pedagógica” defendida por Meirieu (2002, p. 79), segundo a qual aceitamos o convite a nos modificarmos continuamente para estar construindo a nós mesmos e ao mundo em coevolução permanente.

Porque o “acordo”, tantas vezes referido ao longo deste capítulo, não seria apenas aquele que se faz por meio de uma gramática que será lida e adotada por todos como regra externa. Trata-se daquele acordo que emerge da experiência comum. As palavras ganham diferentes sentidos para cada pessoa a depender de sua experiência pessoal que, em sua singularidade, recebe influência social. Ao mesmo tempo, diante do encontro com a experiência do outro no conviver, essas “palavras-sentido” encontram seus limites, o ser entra em paradoxo e precisa ressignificá-las constantemente. Esse “outro” da convivência pode ser uma pessoa com quem se partilha a vida, mas também pode ser um livro ou um episódio que provoque a necessidade de reelaborar-se. Geralmente, são vários desses interlocutores atuando de forma complementar. No âmbito deste trabalho, isso é aprendizagem; e o produto provisório que resulta disso é o que chamamos de conhecimento. É nesse sentido que

se pode afirmar que “somos a informação” e o “contexto é uma metamensagem”, como alude Gregory Bateson.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – “O TODO MAIOR É BASICAMENTE BELO” (BATESON, 1986, p. 26)

Este estudo tem a ambição de contribuir para a discussão que envolve educação especial e currículo escolar por meio da análise do processo interativo e comunicacional implicado na aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial em contextos educacionais do ensino comum. Os contextos focalizados emergem de episódios envolvendo nove estudantes da Educação Básica e dois estudantes da Educação Superior que vivenciam situações peculiares em sua interação com o currículo escolar no período de 1997 a 2022.

Tais relatos (narrativas no plural) são organizados em forma de narrativa como método de pesquisa (narrativa no singular) e analisados por meio da chamada “metodologia de primeira pessoa” (SADE, 2009), que consiste em um olhar “para si” a fim de permitir que a experiência produza transformações e novas formas de ver a si e ao mundo.

O ponto central de discussão desta tese está relacionado com o que se identifica como invisibilidade da aprendizagem dos estudantes não alfabetizados que participam de turmas das etapas mais avançadas de escolarização. Como a comunicação, nesses níveis, ocorre predominantemente por meio da língua escrita, pode “parecer” ao professor que o aluno não aprende o que está sendo abordado em aula porque ele não consegue expressar-se por escrito, de acordo com a expectativa do docente. Em razão disso, investe-se em um currículo paralelo simplificado, reducionista e infantilizado que contribui para manter o sujeito na condição de alienado do que está sendo compartilhado no âmbito da turma. E esse ciclo se perpetua indefinidamente parecendo comprovar que o sujeito não aprende como os demais.

Parte-se do pressuposto sistêmico de que sempre há aprendizagem para um ser vivo, pois aprender é ser capaz de conservar o acoplamento com o meio de modo a atender a coerência interna do organismo e se manter vivo (MATURANA; VARELA, 2001, p. 192). Mesmo que nem sempre a atuação do ser pareça coerente ou faça sentido para o julgamento de um observador externo, como um professor.

Portanto, a análise das histórias que compõem esta pesquisa narrativa, sob a luz do pensamento sistêmico, representado principalmente por Gregory Bateson e

Francisco Varela, parte da premissa que a atuação corporal dos seres humanos conta uma história: a história de suas aprendizagens, assim como as espirais do corpo de um caracol contam a história de seu crescimento (BATESON, 1986, p. 20).

A escolha da metodologia narrativa é influenciada pela história de Pedro, um aluno de uma escola comum pública de São Borja/RS que, em 2017, cursava o quinto ano do Ensino Fundamental, tinha diagnóstico de deficiência intelectual, não dominava a leitura e a escrita e era campeão de xadrez no Projeto Escola Aberta, além de fazer parte da seleção de futebol que representava a escola em competições externas. Sua história parecia conter um paradoxo, pois, em nossa cultura, a habilidade de jogar xadrez costuma estar associada a um bom desenvolvimento intelectual. Logo, como é possível que alguém apresente diagnóstico de deficiência intelectual e se destaque em uma atividade como o jogo de xadrez?

Ao questionar alguns membros da equipe escolar sobre a situação considerada intrigante que envolvia Pedro, percebeu-se que tal situação não lhes causava espanto e que havia uma explicação considerada satisfatória para o fenômeno: Pedro poderia apresentar deficiência intelectual no âmbito da leitura e da escrita e altas habilidades no raciocínio lógico-matemático, este supostamente associado à habilidade necessária para jogar xadrez. Mas veja-se como Pedro foi diagnosticado com deficiência intelectual: após ser reprovado várias vezes nos anos iniciais de sua escolarização por não conseguir se alfabetizar, pelo crescente desinteresse em participar das atividades de sala de aula e por demonstrações de agressividade, foi encaminhado para avaliação na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde foi realizado o diagnóstico. Ao receber um diagnóstico dessa natureza, a escola, além de justificar o fracasso com base em um suposto *déficit* que estaria na pessoa, costuma acionar dispositivos que a mantêm apartada da experiência de aprendizagem compartilhada. Assim, Pedro passou a ser aprovado automaticamente²⁰ sem investimento em sua aprendizagem. Instaure-se uma tautologia: Pedro apresenta deficiência intelectual porque não lê e não escreve. E não lê e não escreve porque apresenta deficiência intelectual.

²⁰ A promoção automática poderia ser um grande avanço do sistema educacional, não só para os estudantes com deficiência, mas para todos os alunos, se fosse acompanhada de um deslocamento da atenção para o processo de aprendizagem em vez de mantê-la focada na medição de resultados padronizados, como tendencialmente acontece.

Diante do paradoxo de Pedro, interroguei-me se, durante a minha vida profissional de docente da Educação Básica e de pedagoga e supervisora pedagógica, eu havia encontrado contradições como essa e desejei empreender uma retrospectiva dessa experiência profissional em busca de tais “informações de diferença” (BATESON, 1986, p. 35) que podem ter passado despercebidas.

O argumento deste livro pressupõe que a ciência seja *uma maneira de perceber* e permita que nossos objetos de percepção façam “sentido”. A percepção, entretanto, opera somente em cima da diferença. Todo recebimento de informação é, necessariamente, o recebimento de informação de diferença, e toda percepção da diferença está limitada pela entrada. Diferenças muito leves ou muito vagarosamente apresentadas não são perceptíveis. Essas não são alimento para a percepção. (BATESON, 1986, p. 35)

Por meio de um exercício de colocar em suspensão os sentidos construídos sobre a própria experiência e “deixar vir”, muitas percepções até então impensadas emergiram, com base em uma perspectiva metodológica de primeira pessoa, a partir da imersão em referenciais do pensamento sistêmico e da teoria enativa e do diálogo com produções científicas que se ocupam de reflexões afins.

Balizada pela primeira questão orientadora – *De que modo ocorrem as interações entre sujeitos que não sabem ler e escrever em um ambiente em que a escrita ocupa papel central na comunicação entre os atores sociais?* – e sob influência das discussões sobre educação bilíngue para surdos²¹ que ocuparam a atenção do setor educacional no Brasil, principalmente do campo da educação especial, em 2021, emergiram na memória as duas primeiras histórias – de Rafael e Gustavo, vivenciadas em momentos histórico-políticos diferentes no que tange à política de educação especial do Brasil.

O contexto que envolve Rafael é anterior à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e antecede até mesmo o

²¹ Discussões que envolveram o Projeto de Lei nº 49/2020, que redundou na aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterando a Lei nº 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. Em seu artigo 60, essa Lei define a educação bilíngue de surdos: “Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”. (BRASIL, 2021)

Programa governamental *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL, 2004), que foi uma das primeiras políticas brasileiras que visava à formação de professores para contextos educacionais inclusivos.

Embora a perspectiva da educação inclusiva já estivesse sendo gestada em diversos países desde a década de 1980, sendo discutida em fóruns mundiais que geraram importantes pactos internacionais, e alguns sistemas educacionais mais vanguardistas já tivessem instituído a escolarização comum para todas as crianças e jovens em uma perspectiva inclusiva, contextos como aquele em que Rafael estava inserido ainda mantinham escolas e classes especiais. Não obstante Rafael ter sido “promovido” da classe especial para o ensino comum aos 14 anos por insistência da diretora da escola, que via nele grande potencial, ele permaneceu dois anos na então denominada segunda série e foi aprovado para a terceira série sem se alfabetizar, vindo a reprovar novamente e abandonar a escola ao completar 18 anos. Embora soubesse tudo o que acontecia na escola, atuando como auxiliar da diretora e trabalhasse em meio turno em um comércio da cidade, fazendo serviços de banco para o proprietário, enquanto permaneceu na escola, seu parecer descritivo se manteve inalterado: “Não atingiu os objetivos porque tem problemas de comunicação”.

Quase dez anos depois, em 2006, ingressava no primeiro ano do Ensino Fundamental em outra escola do mesmo sistema municipal de educação, outro menino com surdez, a quem chamamos Gustavo. Este foi recebido pela professora Isabel, que já participara de formações no âmbito do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (BRASIL, 2004), inclusive no que tange à Língua Brasileira de Sinais – Libras. Como Gustavo utilizava somente sinais “caseiros” (TEIXEIRA e CERQUEIRA, 2014), a professora Isabel optou por priorizar, no ano de 2006, a aprendizagem da Libras envolvendo toda a turma da qual Gustavo participava. Em 2007, articulou atividades de alfabetização com a Libras e no final desse ano, considerou que Gustavo estava alfabetizado no nível da maioria dos alunos da turma.

Contudo, quando a turma de Gustavo iniciou o segundo ano, a professora dessa etapa questionou a condição de alfabetizado de Gustavo e a supervisora pedagógica lhe aplicou testes de leitura, ratificando a percepção da professora. Esses testes foram realizados por uma pessoa estranha ao processo pedagógico de sala de aula e passados três meses desde as últimas interações mais intensivas de Gustavo com a leitura e a escrita, que haviam ocorrido antes das férias de verão. A partir de

então, sem interação significativa com as experiências compartilhadas em sala de aula, Gustavo foi aprovado automaticamente até o quarto ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa, atuava uma professora com conhecimento de Libras, em que a equipe escolar depositava expectativas de que pudesse, enfim, se comunicar com Gustavo viabilizando a aprendizagem da língua portuguesa escrita e dos conteúdos escolares abordados no ensino comum. No entanto, Gustavo recusou a Libras e voltou a utilizar sinais caseiros, que foram, em certa medida, aprendidos pelos professores para a comunicação básica do cotidiano sem, no entanto, possibilitar um envolvimento significativo de Gustavo nas atividades curriculares comuns. Assim Gustavo foi sendo aprovado automaticamente até concluir o Ensino Fundamental.

Percebe-se nos casos de ambos, Rafael e Gustavo, que a escola aguardava que soubessem a língua portuguesa escrita para, só então, investir em sua efetiva participação no currículo comum. Como ambos nunca chegaram a aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita, como era esperado, também nunca foram envolvidos nas atividades comuns de sala de aula de modo a atribuírem sentido para o uso de uma língua na experiência compartilhada. Parece que o pensamento educacional, em relação a essas pessoas que destoam da cultura escolar, oscilou de um extremo dicotômico para o outro: antes reprovava até que o aluno completasse a maioria e estivesse liberado da escolarização obrigatória; mais recentemente, aprova o estudante sem investir em sua aprendizagem.

Tais movimentos, relativos a dispositivos pedagógicos que, no contexto educacional observado, se diferenciam de uma década para outra, podem ser considerados indícios de um processo de aprendizagem em nível de sistema: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é elaborada a partir de um contexto de influência, representado principalmente por uma visão teórico-política que demanda a necessidade de transformação dos sistemas escolares. De acordo com o que se defende nesta tese, assim como ocorre com seres individuais, tais reformulações sempre acontecem, mesmo que possam não corresponder às expectativas de um observador externo.

Os sistemas escolares, por sua vez, preenchem palavras como “inclusão” com os sentidos que sua experiência permitiu produzir e que, no que diz respeito às pessoas com deficiência, está associada aos espaços segregados e suas facilidades. Portanto, a adoção de medidas, como a aprovação automática para estudantes com

diagnóstico de deficiência, é uma invenção dos sistemas escolares em sua busca de coerência interna diante de uma experiência que, historicamente, associou deficiência com incapacidade. Ao promover a aprovação do sujeito sem investir em experiências compartilhadas de invenção do conhecimento, reafirma o lugar de incapaz para esse sujeito. A mudança desse contexto de significação parece depender do investimento na reflexão acerca de como ele foi produzido: que imaginário dá sustentação para essa atuação capacitista²² que, por sua vez, mantém os lugares de subalternização de alguns segmentos? A palavra “inclusão” parece carecer de novas experiências para ser preenchida com novos sentidos.

Na tentativa de problematizar os elementos que edificam esse imaginário, parte-se para a segunda questão orientadora: *Como ocorre o processo de emergência de um sujeito em um contexto linguístico?* O linguista francês Didier Bottineau afirma que uma língua não pode ser ensinada, pois é “enatuada”, ou seja, é produzida no processo de interação por meio de combinações dos interagentes que atribuem significados a sons e movimentos do corpo com vistas à ação coordenada. A língua, em sua modalidade escrita, por sua vez, seria resultado de uma associação memorística entre som e letra. Trata-se de uma convenção que nada tem de natural: É combinado que o signo “b” representa aquele som produzido pelas cordas vocais ao mesmo tempo em que se toca o lábio superior no lábio inferior (articulação bilabial); na Libras, é representado pelo polegar dobrado em frente aos demais quatro dedos estendidos. Nada há do fonema ou do sinal manual “b” no sinal gráfico utilizado para representá-lo, tampouco há algo da coisa “bala” no nome “bala”. Mas para que compartilhem a mesma ideia (significado) sobre um significante (coisa real), é preciso combinar formas, posições e ordenações que adquirem caráter arbitrário, ou seja, só podem ser mudadas com prévia combinação dos envolvidos. Assim, o que garante a comunicação é a combinação dos interagentes que pode ser repactuada constantemente, a depender das necessidades e contingências da relação. Odendahl (2021) enfatiza que

[...] as experiências físicas constituem significado. [...] A chave para a formação e compreensão do significado é – seguindo as premissas da Cognição Incorporada – procurar em nenhum outro lugar, exceto dentro do

²² Capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes. (VENDRAMIN, 2019, p. 17)

corpo; ou, mais precisamente, dentro da experiência corporal. (ODENDAHL, 2021, p. 488)

De acordo com este autor, as combinações envolvidas na comunicação são vivências corporais, bem como o significado atribuído ao sinal passa pela associação com experiências do corpo.

Ao se pensar assim, problematiza-se a ideia presente em algumas produções teóricas analisadas no capítulo 3 desta tese, como Martins (2015), Oliveira (2015), Felipe (2018), de que a Libras possa ser uma “língua de instrução”. Tal concepção, muito possivelmente, influenciou a elaboração da chamada “Lei de Libras” (BRASIL, 2002), onde também consta essa expressão. Para questionar essa ideia, parte-se do pressuposto de que não há relação natural entre a língua portuguesa falada e a língua portuguesa escrita, como elemento que sustentaria uma possível facilidade diferenciada dos ouvintes na aprendizagem da língua escrita. Pode-se dizer que há – isso sim – uma história de construções didáticas e metodológicas dedicadas a promover a associação memorística entre letras e sons.

O aspecto questionável da formulação relativa a uma suposta natureza instrutiva da língua se sustenta na perspectiva da não precedência entre qualquer língua e o viver-aprender que, na visão sistêmica, representada neste trabalho principalmente por Gregory Bateson e Francisco Varela, caracteriza os seres vivos.

Antes da compreensão de um texto sobre determinado assunto, vem a compreensão de um assunto em si, e o interesse animado por objetos tangíveis promove a compreensão de tais textos mais do que qualquer programa de estratégia de leitura. Supõe-se que os chamados “alunos com deficiências de leitura” e “educacionalmente alienados” não vêm apenas de “ambientes menos alfabetizados”, mas, sobretudo, de ambientes de baixo estímulo em termos das possibilidades de experiências ligadas ao corpo com um ambiente multifacetado. Aqui, acima de tudo, é necessário começar na sala de aula. Ensinar compreensão de texto sempre significa, em primeiro lugar: estabelecer o acesso a uma compreensão de mundo. (ODENDAHL, 2021, p. 492)

Nessa perspectiva, a produção de uma língua está associada ao compartilhamento de um mundo por parte de um grupo de interagentes que participam da negociação de significados comuns e atribuem sentido a essa experiência, o que envolve afecções. A propósito da expressão emergente em produções científicas e evocada na introdução desta tese, relativa à ideia de que algumas pessoas, em razão de sua suposta limitação para aprender, vão à escola “apenas para se socializar”,

ressalta-se que não haveria como não aprender estando a socializar-se. Uma vez que a língua emerge da interação, *como acontecem experiências compartilhadas entre sujeitos que se comunicam de forma identificada como “diferente”?*

Utilizando a analogia das pessoas cegas que fazem corresponder a cada cor uma textura ou a cada subdivisão da carteira um “lugar-valor” para identificar as notas de dinheiro, este estudo acrescenta algumas experiências de aprendizagem de pessoas com diferentes condições de atuação perceptivo-motora para compor um contexto compartilhado. Procura-se o “padrão que liga” pessoas surdas e ouvintes, pessoas cegas e surdas; pessoas cegas e videntes e todas elas entre si.

Após buscar conexões de “primeira ordem” ao refletir sobre o processo de aprendizagem por parte de pessoas ouvintes, surdas e cegas, com o apoio de Bateson (1986, p. 19), busca-se conexões de “segunda e terceira ordem”:

1. As partes de qualquer membro de criatura devem ser comparadas com outras partes do mesmo indivíduo para fornecer conexões de primeira ordem.
2. Caranguejos devem ser comparados com lagostas ou homens com cavalos para que sejam encontradas relações similares entre partes (isto é, para fornecer conexões de segunda ordem).
3. A comparação entre caranguejos e lagostas deve ser comparada com a comparação entre homem e cavalo para fornecer conexões de terceira ordem. (BATESON, 1986, p. 19)

Supõe-se que o padrão que liga pessoas cegas e videntes, surdas e ouvintes, surdas e cegas sejam as imagens mentais construídas por meio da atuação corporal. Independentemente dos sentidos que operam no acoplamento do ser vivo com seu ambiente, todos teriam em comum a formação de imagens mentais a partir de diferentes experiências sensório-motoras.

No capítulo 4, evoca-se a história de uma pessoa cega, cuja brincadeira preferida era confeccionar roupas para as bonecas com os retalhos que sobravam na oficina de alfaiataria de seu pai. As cores, identificadas por meio de associação a texturas, eram combinadas com a participação de parceiros videntes. Assim como no filme “Vermelho como o Céu”, em que Mirco, um menino que ficou cego aos 10 anos, se associa a uma menina vidente para elaborar um sistema narrativo por meio de informações sonoras, a confecção e combinação de roupas para as bonecas demonstra que a maior riqueza do processo de aprendizagem se encontra na complementaridade. Enquanto uma criança consegue alcançar sozinha as coisas das

quais precisa e pelas quais se interessa, ela não necessita de linguagem, no entanto, quando seu corpo não consegue alcançar, por exemplo, um brinquedo que está no alto de uma estante, ela precisará estabelecer conexão com alguém e fazê-lo compreender o tipo de ajuda que precisa, o que lhe faz inserir-se no mundo da linguagem.

Ao abordar a relação entre ouvintes e pessoas com surdez no compartilhamento da aprendizagem da língua portuguesa escrita, assume-se que, como ouvinte, não se pode falar em nome das pessoas com surdez, uma vez que é impossível traduzir a percepção sensório-motora de outro ser (SADE, 2009, p. 48). Assim, empreende-se uma problematização, desde a percepção ouvinte, acerca de um argumento que aparece de forma recorrente na maioria das produções científicas que abordam a aprendizagem da língua portuguesa por parte de pessoas com surdez: trata-se da crença em uma relação supostamente natural entre língua portuguesa falada e escrita.

Favoreto da Silva (2020), em pesquisa de doutorado que investigou as experiências de crianças surdas com a escrita no processo de alfabetização em uma escola especial de surdos, conclui que não há distinção entre o processo de “apropriação” da língua portuguesa escrita realizada por estudantes surdos e ouvintes. Constatou que, assim como ocorre no processo de alfabetização e letramento de ouvintes, estão presentes no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita das pessoas surdas a utilização da escrita pictográfica, de letras dos seus nomes e do alfabeto com diferentes combinações a partir de critérios aleatórios, bem como ocorrem escritas memorizadas (FAVORETO DA SILVA, 2020, p. 335). A autora adverte para o que chama de “ponto de virada”, que, segundo ela, seria o momento em que o processo de aprendizagem da língua escrita exige associação entre letra e fonema – o que nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), é chamado de “nível alfabético”.

De acordo com o que se defende neste estudo, a associação letra/fonema realizada pelos aprendentes ouvintes seria induzida, não estaria relacionada com um “limiar natural” associado a níveis de maturação orgânica, mas dependeria de experienciar a leitura e a escrita associando as letras aos sons. Ao se afastar uma suposta ligação “natural” entre letra e som, parece que o “ponto de virada” a que se refere Favoreto da Silva (2020) passa a depender de novas invenções didáticas que

tenham por objetivo construir um contexto educativo alfabetizador onde a experiência de alfabetização é compartilhada por pessoas ouvintes e pessoas com surdez.

Certamente isso envolve a articulação entre professores de Libras e de língua portuguesa e a abertura para um processo que pode envolver as “translinguagens”, como propõe Sousa (2021). Esta autora, em sua pesquisa de doutorado, desenvolve estudo etnográfico em aulas de Libras ministradas por uma professora com surdez para uma turma de maioria ouvinte do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Dentre outras coisas, a pesquisadora constatou certa rigidez da professora ao não permitir que os estudantes, inclusive um menino com surdez, utilizassem outra língua que não fosse a Libras em suas aulas, ou que utilizassem gestos misturados a sinais de Libras ou ainda o português sinalizado. Dentre os muitos questionamentos que a reflexão desenvolvida por Sousa (2021) pode suscitar, um deles seria: que efeitos podem ser produzidos ao se negligenciar alternativas de comunicação usuais que poderiam ser utilizadas como “pontes” na compreensão que ocorre por meio de um confronto entre diferentes recursos – mais circunscritos ou amplamente compartilhados?

Como exposto no capítulo 4, Teixeira e Cerqueira (2014) encontraram prática semelhante em Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre, onde os sinais caseiros utilizados por pessoas com surdez eram rechaçados de forma radical diante do anúncio de que aquelas pessoas deveriam aprender a língua autorizada – a Libras.

Sousa (2021) entende que tais “produções híbridas são legítimas na construção de entendimentos nas interações entre surdos e ouvintes em um cenário situado, mas muitas vezes são ainda considerados tabus na área da língua de sinais, e precisam ser refletidos” (SOUSA, 2021, p. 46). Defende que tais hibridismos estariam de acordo com o conceito de “translinguagem”, apresentado por Yip e García (2018): “As translinguagens referem-se às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 169). Estas autoras sugerem que os professores devem aceitar o “repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional para aprender, e não como um problema a ser resolvido” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 170). Algo semelhante parece ocorrer com crianças estrangeiras que, durante o processo de aprendizagem de uma nova língua, a misturam com a língua do país de origem, assim como sucede com habitantes de regiões de fronteira, onde pode se dizer que há uma interlíngua. Além disso, como

aponta Bagno (1999), há “um alto grau de variabilidade e diversidade” da língua portuguesa dentro do território nacional, principalmente em razão da enorme desigualdade social que restringe o acesso de grande parte dos brasileiros à vivência da variedade denominada “língua culta” ensinada na escola.

Ao pensar sobre o “ponto de virada” de que fala Favoreto da Silva (2020), é possível considerá-lo como uma encruzilhada: surdos e ouvintes caminham juntos nas primeiras hipóteses de escrita que correspondem ao nível nomeado como “pré-silábico” pela Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1984), mas a didática historicamente inventada para e por ouvintes está sempre tentando levar o aprendente da língua escrita a combinar letra a letra, utilizando-se, para isso, da associação sonora. No entanto, como já foi explorado no capítulo 3, mesmo que haja essa associação, aquelas palavras já memorizadas passam a ser identificadas pelo ouvinte como uma imagem que se diferencia das outras “palavras-imagem” pela ordem das letras.

Como construir uma didática em que haja um correspondente corporal em termos de possibilidade de associação memorística para as pessoas com surdez não oralizadas a fim de que compartilhem a experiência de alfabetização com os ouvintes? Associar cada sinal de Libras a uma “palavra-imagem”? Ou cada grafema a articulações de mãos da Libras? Sabe-se que já existe o sistema *SignWriting* para escrita em Libras. Mas como esse sistema poderia se integrar à didática de alfabetização no ensino comum? Parece que a “palavra-imagem” constituiria um “padrão que liga” ouvintes e pessoas com surdez que utilizam a Libras. Trata-se de um desafio para a invenção didática.

Por fim, ao nos perguntarmos “*de que maneira podemos conceber a comunicação a fim de construir um processo pedagógico que possibilite uma experiência compartilhada entre todas as pessoas?*”, é possível vislumbrar, mesmo que de forma ainda incipiente, que tornar acessível uma imagem para uma criança cega ou traduzir um termo para uma pessoa surda ou estrangeira configura um nível do processo comunicacional. Proporcionar que essas pessoas, com suas diferenças, participem e conheçam a combinação que torna possível a construção coletiva da ideia acerca daquela imagem configuraria um nível mais abrangente, que abarca o anterior por inclusão.

Mas as imagens mentais são significadas e evocadas na memória por meio da associação entre a experiência vivida pelo corpo e o que ela produz em termos de emoções, estas ligadas basicamente a dois significados primordiais: o que causa dor e o que produz prazer (ODENDAHL, 2021). As histórias de Léo, Sofia, Miguel, Augusto e Vítor, relatadas no capítulo 5, oferecem contextos comunicativos para se analisar a atuação dos interagentes lançando luz sobre o sentir, em detrimento de uma visão que considera o pensamento racional como base da compreensão.

Tanto Léo como Vítor se veem perdidos em situações comunicativas nas quais não compreendem o que se espera deles: Léo não consegue realizar as atividades propostas e a professora ordena repetidamente que ele apague e faça de novo. Vítor solicita à professora que amarre o cadarço do seu calçado e essa estabelece, como condição para atender seu pedido, que ele diga as “palavrinhas mágicas”, expressão da qual ele desconhece o significado. Ambos, Léo e Vítor, diante dessa dificuldade de comunicação, protagonizam uma crise emocional que, nos dois casos, não foi associada, pela equipe escolar, ao seu contexto gerador, qual seja a insistência de um interlocutor em exigir-lhes algo que eles não sabiam o que era.

Reações como a de Léo e Vítor, interpretadas de acordo com o modelo biomédico²³ de deficiência, costumam justificar encaminhamentos para avaliação clínica que, realizadas por profissionais imersos no mesmo modelo de pensamento, tendem a confirmar o prognóstico. A confirmação da deficiência concebida como pré-condição orgânica do sujeito associada ao funcionamento do seu “cérebro” costuma ser utilizada para justificar medidas pedagógicas que excluem o sujeito da experiência social/escolar compartilhada. Trata-se de uma tautologia por meio da qual se perpetua a produção de uma condição que parece estar fora da ingerência social, embora seja por ela produzida.

As histórias de Sofia, Augusto e Miguel apontam para a potência de acolher a expressão do aluno, por mais absurda que possa parecer, e se permitir participar de uma trama comunicativa com ele, possibilitando que se instaure uma relação de confiança entre aqueles que compartilham a experiência de aprendizagem. Tais experiências oferecem elementos para questionar a viabilidade de promover o

²³ Para o modelo biomédico, “deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 7). Este modelo ignora influências sociais que produzem a deficiência.

ensinamento prévio de uma língua, dissociado da experiência compartilhada de construir algo em comum que atribua sentido e gere necessidade de estabelecer comunicação a fim de coordenar a ação.

A partir da análise dos contextos comunicativos em que estão envolvidos os outros 10 estudantes, torna-se possível retomar a história de Pedro e aquela pergunta inicial e muito embrionária formulada no início da pesquisa: *Como o corpo pode estar relacionado com uma dimensão comunicacional que estaria para além da leitura e da escrita como forma de compartilhar conhecimentos?*

Por meio do diálogo com Gregory Bateson e Francisco Varela, é possível cogitar que o bom desempenho de Pedro no xadrez indicaria a possibilidade que todos nós temos de transportar as habilidades de uma atividade na qual temos grande destreza para outra na qual esteja envolvida a mesma habilidade. Pode-se pensar no xadrez como um jogo de campo trazido para um plano reduzido – Pedro transporta seu corpo do campo de futebol para o tabuleiro. No tabuleiro, assim como no futebol de campo e de quadra, é preciso prever a trajetória do outro para interceptá-lo e defender sua própria trajetória para concluir a jogada.

A invisibilidade dessa possibilidade de atuação do corpo como ato cognitivo parece estar sendo favorecida pela fragmentação das experiências pedagógicas, pois se observou que Pedro participava de contextos que não estavam articulados no cotidiano escolar: os professores de componentes como língua portuguesa, história, geografia, matemática, não sabiam a respeito das atuações de Pedro em educação física e nas atividades extraclasse. E como os colegas da sala de aula comum não eram os mesmos das demais atividades, não havia como a informação circular de um contexto para outro.

Nesse sentido, aquela explicação formulada pela equipe pedagógica da escola, que identifica deficiência em algumas áreas e altas habilidades em outras, na perspectiva deste trabalho, é percebida como a especialização de uma destreza por meio da repetição de algo que faz sentido para a pessoa, pois encontra parceiros de interlocução nas relações em que está envolvida. O que formaria uma espécie de campo de atuação que envolve contextos de significação para os quais é possível transportar sua habilidade corporal. Uma perspectiva de “contexto de contextos”, correspondente ao nível II da Teoria dos Tipos Lógicos, como propõe Bateson (1985, p. 212).

Por esse prisma, a deficiência intelectual e as altas habilidades atribuídas a Pedro em áreas específicas são denominações dadas às percepções dos observadores externos diante da relação entre Pedro e seus campos de atuação em um contexto experiencial que possui uma forma específica de atuação como referência de aprendizagem, como ocorre no currículo escolar. Nessa relação, o organismo individual emerge como figura em relação a um fundo, que seria o currículo.

Algo semelhante parece ser possível supor em relação ao sujeito cego que, ao escrever em braile, se transporta para a cela braile por meio da imagem mental do seu corpo atuante no espaço da vida; e/ou quando ouve um texto em seu leitor de telas, evocando imagens e emoções dessas vivências.

Nessa perspectiva, tanto o xadrez como a escrita deixam de ser atividades intelectuais simbólicas do cérebro e passam a ser vistas como atuações sensório-motoras que se transformam em imagens mentais – produzidas pelo corpo como um todo e marcadas pela emoção ao fazerem parte de uma experiência compartilhada com outros que, por sua vez, influenciam atuações do corpo em outros contextos.

Nesse sentido, convida-se a um “encontro pedagógico” diferente daquele apontado por Araújo (2019, p. 134) na introdução desta tese, em que se pensa que “um pouquinho já está ótimo para eles”. Nesse enfoque, a atenção à produção do aluno é considerada uma caridade. Ao se perceber o sujeito como alguém que possui um problema cerebral ou genético, o que ele expressa já é recebido com preconceito, como algo não merecedor de crédito pois se está focado em uma verdade já pronta, da qual ele, supostamente, não tem condições de se apropriar.

Outra questão que emergiu da pesquisa refere-se à percepção de que, na busca por sujeitos aprendentes que atendessem ao critério inicial da pesquisa, qual seja a presença de paradoxos em suas histórias de aprendizagem escolar, na memória pessoal da pesquisadora surgiam majoritariamente histórias envolvendo pessoas do sexo masculino. Inicialmente, essa percepção causou desconforto: será que damos mais atenção aos meninos que às meninas? Os meninos estariam mais propensos a essas tensões nas relações escolares? Ao atentar para os contextos em questão, foi possível identificar meninas em situação semelhante na mesma época e local, mas sobre elas não havia muita informação: não se destacavam no esporte, não mostravam protagonismo fora da sala de aula e, de modo geral, eram ótimas copistas.

Porém, esse fenômeno tem sido percebido em outros contextos de pesquisa, a exemplo de Garbarino (2021) e Santos, França e Batista (2022).

Os dados produzidos por Garbarino (2021), em pesquisa realizada no âmbito de um projeto de extensão que propunha rodas de conversa envolvendo crianças com “queixa” escolar, indicam a prevalência numérica de crianças do sexo masculino: 102 meninos e 42 meninas. Santos, França e Batista (2022), ao analisarem prontuários de crianças encaminhadas para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógica (COMPP), vinculado à Secretaria de Saúde do Distrito Federal constatam a ocorrência majoritária de meninos encaminhados para atendimento: de 79 prontuários analisados, 72,1% eram de meninos e 27,9% eram de meninas. 63,2% dos prontuários continham “queixas” relativas ao processo de escolarização e os meninos representavam 80% dessa demanda (SANTOS; FRANÇA; BATISTA, 2022, p. 1048).

De acordo com Gomes (2006) e Garbarino (2021), as meninas têm sido educadas desde tenra idade para não se arrisquem, seus corpos desde sempre são contidos e, por isso, estariam mais consonantes com o comportamento que a escola espera e valoriza. Gomes (2006) realizou um estudo exploratório-descritivo com o objetivo de compreender a construção do feminino e masculino no processo de cuidar crianças em uma pré-escola da periferia do município do Rio Grande/RS e concluiu que

[...] durante as brincadeiras, no horário das refeições, higiene, sono ou ainda nas atividades pedagógicas, as crianças, em meio a carinhos, aconchegos, reforços ou repreensões, vão distinguindo e interiorizando o que culturalmente se espera das meninas e o que se espera dos meninos. (GOMES, 2006, p. 41).

Constatou que os meninos são “cuidados” de forma diferente das meninas: Àqueles são “permitidas brincadeiras mais arriscadas, inovadoras, espetaculares enquanto as meninas, frágeis e delicadas, devem seguir a norma do jogo” (GOMES, 2006, p. 40).

Garbarino (2021), corrobora essa visão, ao relatar a fala de uma mãe em relação aos dois filhos atendidos pelo projeto de extensão mencionado acima:

Os estereótipos de gênero são reforçados e valorizados pelos educadores dos âmbitos escolar e familiar, tal como ilustrado na escrita de uma mãe sobre os aspectos positivos de seus filhos (ambos participantes do programa). Diz sobre o menino: “esforçado, dedicado aos esportes”, e sobre a menina: “não

se envolve em confusão, é carinhosa”, diferença que parece estar permeada pela legitimação dos estereótipos do menino esportista e da menina dócil. (GARBARINO, 2021, p. 14)

Por ser menino, certamente Pedro teve muitas oportunidades de aprender a jogar futebol desde pequeno, o que lhe possibilitou grande especialização dessa habilidade, pois, como aponta Garbarino (2021):

O ambiente reforça, por exemplo, o desenvolvimento desigual das habilidades espaciais, sendo uma capacidade levemente diferenciada em favor dos homens no plano genético, mas altamente exacerbada na oferta de brinquedos e jogos “de meninos e de meninas”. (GARBARINO, 2021, p. 6)

Ao analisar o fracasso nas aulas de educação física escolar, Pinto e Vaz (2009, p. 263) identificam como um dos fatores envolvidos nesse fenômeno a exigência de performance, que valoriza alunos que se destacam no domínio de certas técnicas corporais, a exemplo dos jogos de futebol, e promovem a exclusão daqueles que não as trazem desenvolvidas. Referem-se também ao esporte como

[...] prática frequentemente sexista, de forma que as meninas não participariam dos jogos de meninos, porque não apresentariam a mesma performance, sendo que tampouco os meninos tomariam parte dos jogos femininos, fazendo predominar o preconceito e a hierarquia que se baseia na masculinidade/virilidade. (PINTO; VAZ, 2009, p. 263)

Se por um lado os meninos tendem a ser apontados mais frequentemente por problemas de aprendizagem, por outro lado a forma como são educados pode produzir “informações de diferença”, contradições que podem chamar a atenção e suscitar a curiosidade de educadores e pesquisadores.

Diante do exposto, ensaia-se uma resposta ainda que provisória para a pergunta: *como o corpo pode estar relacionado com uma dimensão comunicacional que estaria para além da leitura e da escrita como forma de compartilhar conhecimentos?* O corpo comunica não apenas por meio da linguagem e das línguas, tampouco das expressões faciais e corporais como elementos adicionais a uma língua. Mais que isso, os corpos, por meio de sua atuação, contam a história da construção de si, do seu grupo social e da sua espécie.

Valendo-se da metodologia de primeira pessoa para pensar o processo pedagógico de forma mais amíúde, propõe-se uma atitude de vigilância da própria

atenção, no sentido de deslocá-la o quanto possível dos aspectos que estamos condicionados a observar e a perceber e dos resultados que estamos habituados a esperar dos alunos e dos processos, e tentar perceber o muito que é invisibilizado pelos automatismos da longa experiência acumulada.

Ainda como parte da síntese provisória da análise realizada no âmbito desta tese, exalta-se a experiência compartilhada como conceito fundante, deixando emergir o que ela tem a oferecer no momento mesmo em que acontece, nem antes, nem depois. Nesse sentido, poderíamos substituir a pergunta com que tanto a escola tem se ocupado, “*como tornar o currículo acessível ao aluno?*”, por outra: “*como coordenar nossas ações para conviver e aprender juntos na escola?*”. Pois, de acordo com o que se imagina possível e se reúne argumentos científicos para defender no âmbito deste trabalho, mesmo que alguém nunca venha a falar ou a escrever, há como compartilhar o currículo escolar com essa pessoa. Assim como a cognição não depende do cérebro, a comunicação não está restrita a uma língua. Uma pessoa cega e uma pessoa surda perdidas em uma ilha deserta encontrariam formas para buscar juntas a sobrevivência, mesmo sem a mediação de um intérprete. As histórias que compõem esta narrativa nos mostram que a grande riqueza está na complementaridade vivenciada pelos que conseguem se associar e cooperar.

A abertura para a “reflexão incorporada” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 43) nos torna disponíveis para renovações contínuas, movimento necessário para acolher o outro na experiência compartilhada, o que pode nos reconciliar com os ciclos de vida e de morte e com a beleza do todo, como propõe Gregory Bateson.

Se eu tivesse que substituir pela arte todo o esforço de uso da língua realizado para comunicar a ideia central desta tese, utilizaria uma cena do filme *O passado* (2013): uma jovem mulher está presa a uma cama em estado vegetativo e Samir, seu esposo, pergunta ao médico se ela pode reagir a algum estímulo. O médico afirma que não há reações detectáveis, mas uma enfermeira fala a Samir que a memória olfativa é a última que perdemos. Samir traz vários perfumes para que as enfermeiras façam o teste, mas ao chegar no hospital, é informado que não houve reação aparente da esposa. Ele resolve, então, borrifar perfume em si, fica muito próximo da esposa, pega sua mão e diz:

– Se você sente o perfume, aperte minha mão.

Aguarda, mas não sente nenhuma reação. Fica olhando para a mão e não percebe que, no rosto da esposa, levemente pendido para o lado oposto, uma lágrima escorre...

REFERÊNCIAS

ABREU, Fani Costa de. **A categoria determinante na aquisição de Português (L2) escrito por surdos**. 2020. 193 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38860/1/2020_FaniCostadeAbreu.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

ALMEIDA, Janete Alves de. **Aquisição do sistema verbal do português-*por-escrito pelos surdos***. 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2805/1/2007_JaneteAlvesdeAlmeida.pdf. Acesso em: 2 agosto 2021.

ARAGÃO, Rosália M. R. de. Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. Trabalho produzido para o GT 08 Formação de Professores. In: Reunião Anual da ANPED, 27., 2004, Caxambu (MG). **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, de 21 a 24 de novembro de 2004.

ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações Curriculares para alunos com deficiência intelectual**. Das concepções às práticas pedagógicas. UFG, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9632/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20Alice%20de%20Ara%c3%baajo%20-%202019.pdf>. Acesso em 28 fev. 2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BANKS-LEITE, Lucij; GALVÃO, Izabel. Orgs. **A educação de um Selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BATESON, Gregory. **Pasos Hacia una Ecologia de la Mente**. Buenos Aires: LohléLumen, 1985.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. A Unidade Necessária. Tradução de Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory. Problemas de comunicação entre cetáceos e outros mamíferos. Tradução: Lucas Lima, Pedro Crepaldi Carlessi e Joana Cabral de Oliveira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 465-477, abr. 2018.

BATESON, Gregory; BATESON, Mery Catherine. **El Temor de los Angeles**. Barcelona: Gedisa, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno; ROSENFELD, Alvin A. **El arte de lo obvio**. El aprendizaje de la práctica de la psicoterapia. Barcelona: Crítica, 1997.

BEZERRA, Giovani F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 out. 2022.

BOTTINEAU, Didier. Linguagem e enação. In: STEWART, J.; GAPENNE, O.; DI PAOLO, E. **Enação**: Um novo paradigma para as ciências cognitivas, MIT, p. 1-67, 2008.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: D. O. U, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasil: D. O. U., 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário

Oficial da União, n. 163, 2009.

BRASIL. **Manual Operacional do Programa Escola Aberta**: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal?id=16737>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 24 de março de 2010**. Altera a redação da Norma Complementar nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Brasília: D.O.U, 2010b. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/443-portaria-188#art1>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 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: D.O.U., 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 25 set. 2022.

CABELLO, Janaina. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: Novas tecnologias e práticas pedagógicas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 46, jul-dez, 2016. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/23>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina; SILVEIRA, Luciane Cruz; RODRIGUES, Luciane Rangel. Uso dos recursos visuais e didáticos nas salas inclusivas em três cidades do estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, jul-dez, 2018. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/30>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CARVALHO, Márcia Monteiro. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental maior**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Pará. 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190924/CARVALHO Márcia Monteiro 2012 %28dissertação%29 UFPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190924/CARVALHO%20M%C3%A1rcia%20Monteiro%202012%20disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UFPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 ago. 2021.

CASSOLA, Rosangela Vargas. **Sentidos e Significados de uma professora alfabetizadora, uma intérprete de Libras e uma pesquisadora sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade escrita**. 2015. 119 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13741/1/Rosangela Vargas Cassola.pdf](https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13741/1/Rosangela%20Vargas%20Cassola.pdf). Acesso em: 3 ago. 2021.

COLOMBETTI, Giovanna. Enaction, sense-making and emotion. In STEWART, J., GAPENNE, O. & DI PAOLO, E. eds. **Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science**, p.145-164, Cambridge MA: MIT Press, 2010. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/COLESA>. Acesso em: 4 dez. 2021.

COMO aprendi o Português. Depoimento de Léo Viturino em Libras. Brasil, 2018. 1 vídeo (10min.). Publicado pelo Canal Léo Vitturino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tg-S5ozbxyo>. Acesso em: 1 out. 2022.

CORREIA, Gilvane B. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem**: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre a Educação Especial e o currículo. UFRGS, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147927>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CORREIA, Gilvane B. Relatório de Apoio Pedagógico. UNIPAMPA, 2020.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. A redução à prova da experiência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100008. Acesso em: 27 maio 2022.

DINIZ, Debora. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELOGIO ao Fracasso. Palestra de Massimo Recalcati. Itália, 2018. 1 vídeo (60 min.). Publicado por Cezar Tridapalli. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7JV3wdd_fm8&t=1324s. Acesso em: 9 maio 2022.

FARE didattica in spazi flessibili: intervista a Franco Lorenzoni. Entrevistador: Giuseppe Moscato. Itália: INDIRE, 2019. Vídeo (12min47s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4vornAdQ8kQ>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida. **Experiências de crianças surdas com a palavra escrita**. São Paulo, USP, 2020, 412 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092020-173654/publico/9741010_ROSANE_APARECIDA_FAVORETO_DA_SILVA_rev.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

FELIPE, Tanya Amara. Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: Educação bilíngue para educandos surdos x educação bilíngue inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, jan-jun, 2018. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/29>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FERRAÇO, Carlos E.; CARVALHO, Janete M. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto, 2012. Disponível em: Vista do

CURRÍCULO, COTIDIANO E CONVERSACÕES (pucsp.br). Acesso em: 02 dez. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

FRANCISCO Varela: Nascidos para organizar. Parte 1. Produzido por Jean Claude Durand e Elisabeth Morin. França: Fontenay/St -Cloud; IUT-CRIA La Rochelle ENS, 1994a. 1 vídeo (23min.56s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LI6yz6sj3go>. Acesso em: 6 out. 2022.

FRANCISCO Varela: Nascidos para organizar. Parte 2. Produzido por Jean Claude Durand e Elisabeth Morin. França: Fontenay/St - Cloud; IUT- CRIA La Rochelle ENS, 1994b. 1 vídeo (27min.57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9qIWCMssyTk&t=99s>. Acesso em: 6 out. 2022.

FREITAS, Claudia R. de; BAPTISTA, Claudio R. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e140387.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FUCHS, Thomas; DE JAEGHER, Hanne. Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. **Phenom Cogn Sci**, v. 8, p. 465-486, jul. 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-009-9136-4>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GARBARINO, Mariana I. Queixa escolar e gênero: a (des) construção de estereótipos na educação. **Ver. Bras. de Educ.**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GVY5PKRTXpKT5X6wpQktG4n/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

GEEMPA. Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. **Tutorial de Orientação sobre aula-entrevista**. Porto Alegre: GEEMPA, [2008?].

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas, **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, janeiro-março, 2006, p. 35-42. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415104>. Acesso em: 28 jul. 2022

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. UFSCar, 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10830/GUADAGNINI_Larissa_Adapta%3%a7%3%a3o%20do%20curr%3%adculo%20nas%20aulas%20de%20L%](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10830/GUADAGNINI_Larissa_Adapta%3%a7%3%a3o%20do%20curr%3%adculo%20nas%20aulas%20de%20L%20)

c3%adngua%20Portuguesa%20para%20alunos%20com%20defici%caancia%20i
ntelectual.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 out. 2022.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1986.

HAAS, Clarissa. **“Isto é um jogo”**: Imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. UFRGS, 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS, 2016. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153024/001013903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2022.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari; DE SOUZA, Edna Márcia. A escrita da língua de sinais como meio natural para a alfabetização de crianças surdas. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, maio-agosto, 2010, p. 181-194. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/130>. Acesso em: 11 out. 2022.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. **Aprendizagem docente do professor surdo**: A produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais. 2016. 302 p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em:
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3506/HAUTRIVE%2c GIOVANA MEDIANEIRA FRACARI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3506/HAUTRIVE%2c%20GIOVANA%20MEDIANEIRA%20FRACARI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 nov. 2021.

INCLUSÃO escolar, cotidianos e produção cultural. Palestra de Roberto Parmeggiani. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Vídeo (103min). Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/multi/evento-sobre-inclusao-escolar-com-roberto-parmeeggiani/>. Acesso em: 23 maio 2022.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**. Conceituando a Bricolagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os Guardiões de sonhos**. O ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Layane Rodrigues de. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos**. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Brasília, 2010. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8978/1/2010_LayaneRodriguesdeLima.pdf. Acesso em 11 out. 2022.

MARTINS, Linair Moura Barros. **A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de**

Jovens e Adultos Surdos. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185213/MARTINS Linair Moura Barros %28tese%29 2015 UNB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185213/MARTINS%20Linair%20Moura%20Barros%20tese%29%202015%20UNB.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 3 ago. 2021.

MARTON, Scarlett. **Documentário Consciência3.** 2019. 1 vídeo (45 min.). Canal Curta.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução: Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

MATURANA, Humberto. **Entrevista** concedida a Mércia Helena Sacramento e Adriano J. H. Vieira. Centro de Ciências de Educação e Humanidades. CCEH. Universidade Católica de Brasília. UCB. v. 1, n. 2, nov. 2004. Disponível em: <http://awmueller.com/pdf/maturana.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento.** As bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDES, Tathiane Pereira. **Avaliação dos textos escritos por surdos(as): reflexões para fundamentar o trabalho docente.** 2016. 65f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/230>. Acesso em 11 out. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer.** A Coragem de Começar. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula.** O fazer e o compreender. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. S. Org. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Lyana V. T. de. **Saberes de Ação, Interação e Comunicação:** Metodologia Ativa e Resolução Colaborativa de Problemas com Crianças na Escola. UFSC, 2016. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/174913/344840.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 out. 2022.

MORAES, Bruno Emílio. Projeto Escola da Floresta. 2020. **Anais...** 12º SIEPE. Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Uruguaiana. 24 a 26 de novembro de 2020. Disponível em:

https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/22684/etp1_resumo_expandido_22684.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

MOTA, Ramon Correa. **Estudo dos quantificadores TUDO e TODO na interlíngua de surdos aprendizes de Português L2**. 2013. 80 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14377/1/2013_RamonCorreaMota.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

MOSCARDINI, Saulo Fantato; OLIVEIRA, Adriana Maria Leone Alves. O modelo de salas de recursos multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 128-148, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10825/7011>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, jan-jun 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/24>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ODENDAHL; Jhoannes. Cognição incorporada, afetos e compreensão linguística. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 20, ed. 3, p. 483-499, jul. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/journal/11097/volumes-and-issues/20-3>. Acesso em: 27 ago. 2022.

OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso. **Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue**. 2015. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190167/OLIVEIRA%20Paula%20de%20Carvalho%20Fragoso%202015%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UERJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 ago. 2021.

O PASSADO. Direção: Asghar Farhadi. Produção: Alexandre Mallet-Guy. França: Califórnia Filmes, 2013. 1 vídeo (130 min.).

PAREJO, Enny José Pereira. **Escuta musical: Uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar**. PUC/SP, 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10035>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PARMEGGIANI, Roberto. Desabilidade. São Paulo: Editora Nós, 2018. 56 p.

PINTO, Fábio Machado; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio-ago. 2009,

p. 261-275. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054016.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dyqKdkyJgKyJJ5qpYSNhxYG/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ, 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiésis Pedagógica**, Catalão - GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204/16802>. Acesso em: 10 out. 2022.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan.-abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 10 out. 2022.

POPOVA, Yanna B. Narrativity and enaction: the social nature of literary narrative understanding. **Frontiers in psychology**, v. 5, article 895, agost 2014. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00895/full>. Acesso em: 09 jul. 2022.

POSSENTI, Sírio. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 59-75. UFPR, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qdd888ksZMfhx7z3vXZFr5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

RAMOS, Roberto Carlos. **O Contador de Histórias**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

REINALDO, Gabriela. O gesto narrativo: interações polifônicas. **Kalíope**, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 09-24, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kaliope/article/view/3813/0>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SADE, C. Enação e metodologias de primeira pessoa: O reencantamento do concreto das investigações da experiência. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2009. DOI: 10.22456/1982-1654.9604. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9604>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SADE, Christian; KASTRUP, Virgínia. Atenção a si: Da auto atenção à autoprodução. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 16, n. 2, p. 139-146, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/smZLvM4JHvrXmVpMfgRb3Hr/?format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: Rumo a uma epistemologia da comunicação. **Ciber Legenda**, n. 5, ed. esp., jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36780/21355>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SANTOS, Leticia O. dos; FRANÇA, Valdelice Nascimento de; BATISTA, Anelice da S. As Queixas Escolares e Suas Interfaces em um Ambulatório de Saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1041-1061, set-dez 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/69800/43169>. Acesso em: 02 out. 2022.

SANTOS, Polyana Lacerda. **Turma da Mônica em:** O processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pela criança surda. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11817/2/POLYANA_LACERDA_SANTOS.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

SILVA, Rodrigo L.; BAPTISTA, Luis A. dos S. Primavera Urbana: A ilha deserta interroga as multidões. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. esp., p. 25-35, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SCNDrxLcv8bLFzvtVJSQY3z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOARES, Carlos H. Ramos. **Educação, surdez e identidades:** Uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188486/SOARES%20%20Carlos%20Henrique%20Ramos%202017%20%28tese%29%20UFRGS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2022.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **O ensino de Libras para crianças ouvintes:** uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula. Florianópolis, UFSC, 2021, 168 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230917/PLLG0852-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. **Estratégias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Aracaju/SE.** 2016. 130f. Dissertação

(Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4830/1/IRANILDE_SANTOS_ROCHA_SOUZA.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

STEYER, Daiana; MAQUIEIRA, Josiane; FRONZA, Cátia de Azevedo. Atividades de Língua Portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/28>. Acesso em: 12 ago. 2021.

TEATRALITÀ nell'insegnamento. Encontro entre Laura Bertocchi, Mario Maviglia e Rodolfo Marchisio. Itália, 2022. 1 vídeo (70min.). Publicado pelo Canal Gessetti Colorati. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHAU48ug29s>. Acesso em: 9 maio 2022.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. Sinais caseiros: Ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. In: SIELP, 2014, Uberlândia. **Anais...** v. 3, n. 1. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603. Acesso em: 22 nov. 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. O problema da iconicidade na eliciação de sinais caseiros. **Revista Letrando**, v. 4 jan./jun. 2016, p. 8-21. Disponível em: <http://www.revistaletrando.com.br/revista/volume4/05.Elizabeth-Ivanete.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

THOMPSON, E.; STAPLETON, M. Making Sense of Sense-Making: Reflections on Enactive and Extended Mind Theories. **Topoi**, v. 28, 2009, p. 23-30. Disponível em: Fazendo sentido de fazer sentido: reflexões sobre teorias mentais promulgadas e estendidas | SpringerLink. Acesso em: 10 out. 2022.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, Maria J. Esteves de. **Pensamento Sistêmico**. O novo paradigma da ciência. 10. ed. rev. e atual. Campinas/SP: Papirus, 2013.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: O capacitismo. III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos. 21-30 ago., UNICAMP. **Anais...** 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em 8 set. 2022.

VERMELHO como o céu. Direção: Cristiano Bortone. 2007. Itália: Orisa, 2006, 1 vídeo (96 min.). Disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=Filme+Vermelho+como+o+c%c3%a9u&&view=detail&mid=9B41B311C217BE53B8E89B41B311C217BE53B8E8&rvmid=47708>

B9A1DB9BF9D45FA47708B9A1DB9BF9D45FA&FORM=VDQVAP. Acesso em: 10 out. 2022.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. **Pragmática da Comunicação Humana**. Um Estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Comunicação Humana. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1967.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**. Da teoria ao trabalho de campo. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Organização e apresentação: Etienne Samain. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

WHITEHEAD, A. N.; RUSSELL, B. **Principia Mathematica**. Cambridge: Cambridge University Press, 1910 – 1913.

YIP, J., GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: **revista-red de estudios sociales** IX, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/>. Acesso em: 5 set. 2022.

**ANEXO A – QUADRO REFERENTE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES
INVESTIGADAS**

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DO CONHECIMENTO
ABREU, F. C. de	A categoria determinante na aquisição de Português (L2) escrito por surdos	Universidade de Brasília (UNB)	2020	Mestrado	Linguística
ALMEIDA, J. A. de	Aquisição do sistema verbal do português-escrito pelos surdos	Universidade de Brasília (UNB)	2007	Mestrado	Linguística
ARAÚJO, M. A. de	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual. Das concepções às práticas pedagógicas	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2019	Mestrado	Educação
CARVALHO, M. M.	Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental maior.	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2012	Mestrado	Linguística
CASSOLA, R. V.	Sentidos e significados de uma professora alfabetizadora, uma intérprete de Libras	Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo	2015	Doutorado	Linguística Aplicada
FAVORETO DA SILVA, R. A.	Experiências de crianças surdas com a palavra escrita	Universidade de São Paulo (USP)	2020	Doutorado	Educação
GUADAGNI NI, L.	Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2018	Mestrado	Educação Especial
HAAS, C.	“Isto é um Jogo”: Imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2016	Doutorado	Educação
HAUTRIVE, G. M. F.	Aprendizagem docente do	Universidade Federal de	2016	Doutorado	Educação

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DO CONHECIMENTO
	professor surdo: A produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais.	Santa Maria (UFMS)			
LIMA, L. R. de	As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-escrito como segunda língua pelos surdos	Universidade de Brasília (UNB)	2010	Mestrado	Linguística
MARTINS, L. M. B.	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos	Universidade de Brasília (UNB)	2015	Doutorado	Educação
MENDES, T. P.	Avaliação dos textos escritos por surdos (as): Reflexões para fundamentar o trabalho docente	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2016	Mestrado	Letras
MIRANDA, L. V. T. de	Saberes de ação, interação e comunicação: Metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2016	Doutorado	Educação
MOTA, R. C.	Estudo dos quantificadores TUDO e TODO na interlíngua de surdos aprendizes de português L2	Universidade de Brasília (UNB)	2013	Mestrado	Linguística
OLIVEIRA, P. C. F.	Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2015	Mestrado	Educação
PAREJO, E. J. P.	Escuta musical: Uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar	Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo	2008	Doutorado	Educação
PLETSCH, M. D.	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas,	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2009	Doutorado	Educação

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DO CONHECIMENTO
	currículo e práticas pedagógicas				
SANTOS, P. L.	Turma da Mônica em: O processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pela criança surda	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2019	Mestrado	Educação
SOARES, C. H. R.	Educação, surdez e identidades: Uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2017	Doutorado	Educação
SOUSA, D. V. C.	O ensino de Libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2021	Doutorado	Linguística
SOUZA, I. S. R.	Estratégias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Aracaju/SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2016	Mestrado	Educação

ANEXO B – QUADRO REFERENTE AOS ARTIGOS INVESTIGADOS

AUTOR	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
ARAGÃO, R. M. R. de	Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores	2004	ANPED, GT 08
BATESON, G.	Problemas de comunicação entre cetáceos e outros mamíferos	2018	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 69, p. 465-477, abr.
BEZERRA, G. F.	A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bordieu	2017	Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, abr.-jun.
BOTTINEAU, D.	Linguagem e enação	2008	STEWART, J.; GAPENNE, O.; DI PAOLO, E. Enação: Um novo paradigma para as ciências cognitivas, MIT, p. 1-67
CABELLO, J.	Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: Novas tecnologias e práticas pedagógicas	2016	Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 46, jul-dez.
CAMPELLO, A. R.; SILVEIRA, L. C.; RODRIGUES, L. R.	Uso dos recursos visuais e didáticos nas salas inclusivas em três cidades do estado do Rio de Janeiro	2018	Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 50, jul-dez.
COLOMBETTI, G.	Enaction, sense-making and emotion	2010	Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science, p.145-164, Cambridge MA: MIT Press.
DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P.	A redução à prova da experiência	2006	Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 58, n. 1
FELIPE, T. A.	Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: Educação bilíngue para educadores surdos x educação bilíngue inclusiva	2018	Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 49, jan-jun.

AUTOR	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M.	Currículo, Cotidiano e Conversações.,	2012	Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto.
FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R.	A atenção, a infância e os contextos educacionais	2017	Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 29.
FUCHS, T.; DE JAEGHER, H.	Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation	2009	Phenom Cogn Sci, v. 8, p. 465–486, jul.
GARBARINO, M. I.	Queixa escolar e gênero: a (des) construção de estereótipos na educação.	2021	Rev. Bras. de Educ., v. 26, 2021.
GOMES, V. L. O.	A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas	2006	Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 1, janeiro-março, 2006, p. 35-42
HAUTRIVE, G. M. F.; DE SOUZA, E. M.	A escrita da língua de sinais como meio natural para a alfabetização de crianças surdas	2010	Revista Educação Especial, v. 23, n. 37, maio-agosto, p. 181-194
MATURANA, H.	Entrevista concedida a Mércia Helena Sacramento e Adriano J. H. Vieira.	2004	Centro de Ciências de Educação e Humanidades. CCEH. Universidade Católica de Brasília. UCB. v. 1, n. 2, nov.
MORAES, B. E.	Projeto Escola da Floresta	2020	Anais 12º SIEPE/UNIPAMPA 2020
MOSCARDINI, S. F.; OLIVEIRA, A. M. L. A.	O modelo de salas de recursos multifuncionais: avanços e retrocessos de uma realidade em construção.	2017	Rev. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.1, p. 128-148, jan./jun.
MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B.	Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul	2017	Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 47, jan-jun.
ODENDAHL, J.	Cognição incorporada, afetos e compreensão linguística	2021	Phenomenology and the Cognitive Sciences, v. 20, ed. 3, p. 483–499, jul.
PINTO, F. M.; VAZ, A. F.	Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física.	2009	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai-ago, p. 261-275

AUTOR	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
PIRES, V. O. D.	A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	2014	RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014
PLETSCH, M. D.	Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem	2014	Poiésis Pedagógica, Catalão - GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun.
PLETSCH, M. D.	O que há de especial na Educação Especial brasileira?	2020	Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande/RS, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan. abr.
POPOVA, Y. B.	Narrativity and enaction: the social nature of literary narrative understanding.	2014	Frontiers in psychology, v. 5, article 895, agost.
POSSENTI, S.	Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido	2002	Educar, Curitiba, n. 20, p. 59-75. UFPR.
REINALDO, G.	O gesto narrativo: interações polifônicas.	2008	Kalíope, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 09-24, jul./dez.
SADE, C.	Enação e metodologias de primeira pessoa: O reencantamento do concreto das investigações da experiência.	2009	Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 45-58.
SADE, C.; KASTRUP, V.	Atenção a si: Da autoatenção à autoprodução.	2011	Estudos de Psicologia, Natal, v. 16, n. 2, p. 139-146, maio-agosto.
SAMAIN, E.	Gregory Bateson: Rumo a uma epistemologia da comunicação	2001	Ciber Legenda, n. 5, ed. esp., jan.
SANTOS, L.; FRANÇA, V. N.; BATISTA, A. S.	As Queixas Escolares e Suas Interfaces em um Ambulatório de Saúde	2022	Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1041-1061, set-dez.
SILVA, R.; BAPTISTA, L. A. S.	Primavera Urbana: A ilha deserta interroga as multidões	2014	Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 26, n. esp., p. 25-35
STEYER, D.; MAQUIEIRA, J.; FRONZA, C. A.	Atividades de Língua Portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos	2017	Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 48, jul/dez.

AUTOR	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃO
	iniciais do Ensino Fundamental		
TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F.	Ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2.	2014	Anais do SIELP, Uberlândia, 2014, v. 3, n.1.
TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F.	O problema da iconicidade na eliciação de sinais caseiros	2016	Revista Letrando, v. 4 jan. /jun. 2016, p. 8-21
THOMPSON, E.; STAPLETON, M.	Making Sense of Sense-Making: Reflections on Enactive and Extended Mind Theories.	2009	Topoi, v. 28, p. 23-30
VENDRAMIN, C.	Repensando mitos contemporâneos: O capacitismo	2019	Anais. III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos. 21-30 ago., UNICAMP
YIP, J.; GARCÍA, O.	Translinguagens: recomendações para educadores	2018	Revista-red de estudios sociales IX, p. 164 – 177.