

Inclusão Escolar e Comunicação: percepções acerca da aprendizagem (que sempre acontece)

School Inclusion and Communication: perceptions about learning (which always happens)

Inclusión Escolar y Comunicación: percepciones sobre el aprendizaje (que siempre suceden)

Gilvane Belem Correia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9924-6489>

Claudio Roberto Baptista

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-4574>

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a dimensão comunicacional envolvida no processo de aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial em sua relação com o currículo escolar a partir do contexto que envolve pessoas não alfabetizadas em etapas avançadas da escolarização. O estudo tem, como referencial teórico, o pensamento sistêmico, representado principalmente por Gregory Bateson (1985, 1986) e Francisco Varela e como principal questão orientadora: Como o corpo pode estar relacionado com uma dimensão comunicacional que estaria para além da leitura e da escrita como forma de compartilhar conhecimentos? Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que utiliza a técnica narrativa aliada à revisão de literatura para relatar episódios envolvendo 11 estudantes do ensino comum público dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e analisá-los por meio da metodologia de primeira pessoa. A análise indicou que a aquisição de uma língua tem sido considerada condição prévia para a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como identificou a tendência de não se considerar a relação estruturante entre os comportamentos individuais e os contextos de interação. Explorou-se a ideia da “palavra-imagem” como possibilidade didática de integrar diferentes formas de comunicação no processo de alfabetização no ensino comum, além de enfatizar que as experiências corporais e as emoções estão na base de todas as aprendizagens.

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

Abstract: This paper discusses the communicative dimension in the learning process of special education students in its relation to the curriculum in the context of dealing with non-literate people in advanced grades. The study draws theoretically on the systemic thinking advocated primarily by Gregory Bateson (1985, 1986) and Francisco Varela and has as its guiding question: How can the body be related to a communicative dimension that goes beyond reading and writing as a means of sharing knowledge? It is a qualitative study that uses the narrative technique in combination with a literature review to report episodes involving 11 public general education students from the states of Rio Grande do Sul and Santa Catarina, analyzing them with the first-person method. The analysis shows that the acquisition of a language is considered a prerequisite for learning school



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

content and that the structuring relationship between individual behaviors and interaction contexts tends to be disregarded. The idea of 'word-picture' was explored as a didactic way to integrate different forms of communication into the literacy process in mainstream schools, in addition to emphasizing that physical experiences and emotions are the basis of all learning.

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

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la dimensión comunicacional que interviene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales en su relación con el currículo escolar a partir del contexto de personas no alfabetizadas en etapas avanzadas de escolarización. El estudio tiene como referente teórico el pensamiento sistémico, representado principalmente por Gregory Bateson (1985, 1986) y Francisco Varela; se estableció como pregunta orientadora: ¿Cómo el cuerpo con una dimensión comunicacional va más allá de la lectura y la escritura como forma de compartir conocimientos? Este estudio de carácter cualitativo utiliza la técnica narrativa asociada a la revisión bibliográfica para relatar 11 hechos de estudiantes de educación pública en los estados de Rio Grande do Sul y Santa Catarina y así analizarlos a través de la metodología en primera persona. El análisis indicó que la adquisición de un lenguaje se ha considerado una condición previa para el aprendizaje de los contenidos escolares, además de identificar una tendencia que no considera la relación estructurante entre los comportamientos individuales y los contextos de interacción. Se examinó el concepto "palabra-imagen" como posibilidad didáctica de integrar diferentes formas de comunicación en el proceso de alfabetización en la educación común, además de destacar que las experiencias corporales y las emociones son la base de todo aprendizaje.

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

1 Introdução

O processo de universalização da educação escolar no Brasil demonstra ter avançado, pois "[...] em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola. Em 1990, esse índice havia atingido 88%" (Goldemberg, 1993, p. 68). De 2007 até hoje, o percentual de frequência à escola oscila à beira de 100% (Brasil, 2023), principalmente no Ensino Fundamental. Mas as pesquisas têm apontado que os segmentos, outrora excluídos da educação formal, continuam sem acesso ao direito à aprendizagem, pois a desejável presença de todos na escola trouxe um desafio para essa instituição: como constituir um fazer escolar que não seja baseado na lógica seletiva que alimentou, até então, a separatividade das diferenças? O debate tem avançado, mas parece que o desafio é de âmbito curricular.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa que se propôs a refletir sobre a relação entre educação especial e currículo escolar. O referido estudo analisou o processo interativo e comunicacional implicado na aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) em contextos educacionais do ensino comum.

O debate contemporâneo acerca da inclusão escolar tem destacado as questões atinentes ao currículo como um dos grandes desafios dessa política. No âmbito deste trabalho, o currículo escolar envolve a concepção de escola e de aprendizagem, assim como os procedimentos didáticos e os diferentes dispositivos favorecedores do acesso ao conhecimento acadêmico.

Nossas premissas orientadoras do debate acerca do tema central do presente texto podem ser identificadas no reconhecimento de que as políticas de inclusão escolar podem favorecer a qualificação dos processos de aprendizagem de todos os alunos, não apenas daqueles com deficiência, quando analisamos a organização da escola e suas dinâmicas curriculares, comunicacionais e interativas. Nesse sentido, é fundamental que se destaquem os processos de comunicação, envolvendo principalmente a expressão escrita e também a oral, como dispositivos de suposta confirmação da aprendizagem escolar, assim como parâmetros de avaliação do potencial cognitivo do aluno.

No âmbito deste estudo, os contextos focalizados emergem de episódios envolvendo nove estudantes da Educação Básica e dois estudantes da Educação Superior que viveram 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 da discussão 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.

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). Esse fenômeno ocorre continuamente, pois o acoplamento e as mudanças são indispensáveis à manutenção da vida, mesmo que nem sempre a atuação do ser pareça coerente ou faça sentido para o julgamento de um observador externo, como um professor.

As histórias que compõem esta pesquisa narrativa são analisadas à luz do pensamento sistêmico, representado principalmente por Gregory Bateson (1985, 1986) e Francisco Varela. Esse referencial teórico oferece ao processo analítico a premissa que a atuação

corporal dos seres humanos conta 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 (nome fictício), 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 (Brasil, 2010), 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?

Diante do paradoxo de Pedro, emergiu o interesse de analisar episódios do cotidiano profissional em busca de “informações de diferença” (Bateson, 1986, p. 35) que possam passar 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).

O exercício de “deixar vir”, próprio da perspectiva metodológica de primeira pessoa, consiste em colocar em suspensão os sentidos construídos sobre a própria experiência. Tal prática, aliada à imersão em referenciais do pensamento sistêmico e da teoria enativa (cognição incorporada) e ao diálogo com produções científicas que se ocupam de reflexões afins, possibilitou que muitas percepções até então impensadas emergissem.

O estudo foi balizado pelas seguintes questões orientadoras: 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?

2 Referencial Teórico-metodológico

Uma vez que trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21), a investigação da qual se originou este texto se identifica como “qualitativa”. Utiliza-se da narrativa como método e como técnica de pesquisa, e da metodologia de primeira pessoa como dispositivo de análise.

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 re-escreve, 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).

A perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa é ilustrada pela história de Alice (nome fictício), narrada sob influência de um modo de pensar e se comunicar denominado metodologia de primeira pessoa (Sade, 2009), que está em consonância com o conceito de “reflexão incorporada” (Varela; Thompson; Rosch, 2003).

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 preconcepções, 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).

De acordo com essa metodologia, ao exercitar a suspensão do julgamento imediato no processo de interação, novos significados podem advir, cortando tautologias e gerando novos padrões de relação, como indica o episódio que envolve Alice, uma jovem mulher

que cursa a Educação Superior e se identifica como uma pessoa com autismo desde que recebeu esse diagnóstico, ainda na infância. Alice 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 de da pior forma possível os silêncios e as demoras das outras pessoas em lhe responder, como se antevisse julgamentos negativos em relação a si nesses comportamentos das outras pessoas.

O acontecimento que envolveu o Professor Raul (nome fictício) 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 “pobre” 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 havia chegado àquelas conclusões, Alice reconheceu que supôs tudo aquilo com base em 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.

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).

A história de Alice foi evocada para pontuar a forma de pensar que permeia esta pesquisa e se reflete na relação do pesquisador com o cotidiano e em sua atuação que influencia novas experiências, que, por sua vez, são trazidas para compor a narrativa. 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 referem Maturana e Varela (2001).

Na perspectiva do “deixar vir”, as histórias narradas neste texto emergiram a partir de contextos de vida cotidiana da primeira autora que atuava concomitantemente em instituições educacionais da Rede Pública de Educação Básica e Superior. 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 dispõe sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil. Surgem, então, na memória as histórias de Rafael e de Gustavo (nomes fictícios). São dois estudantes surdos, cujas trajetórias escolares foram marcadas pelo que os professores denominavam “problemas de comunicação”.

A decisão de revisitar o que se tem como estrutura de significados a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita do ponto de vista dos ouvintes foi influenciada pelos estudos sobre “reflexão incorporada”, que trazem o princípio de que não é possível “traduzir” a experiência sensorio-motora de outro ser (Sade, 2009, p. 48). Nesse sentido, nos interrogamos sobre como contribuir com essa discussão desde a experiência de ser aprendente ouvinte.

As demais histórias “vieram” como uma derivação das reflexões empreendidas em relação às primeiras histórias. São ao todo 11 episódios. Nove foram vivenciados direta-

mente pela primeira autora, como docente e coordenadora pedagógica na Educação Básica ou como pedagoga da Educação Superior. E há duas histórias sobre as quais se tomou conhecimento a partir de relatos de outras pessoas.

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 especial, com a construção de pactos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a 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).

A pesquisa também estabeleceu diálogo com produções que compartilham a preocupação assumida por este estudo a partir de busca que 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), considerando como recorte temporal, o período de 2000 a 2022. Foram selecionadas 10 teses de doutorado, 11 dissertações de mestrado e 38 artigos científicos.

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

O primeiro eixo discute os sentidos atribuídos à produção da linguagem e das línguas considerando diferentes campos de experiência sensório-motora. Para isso, o trabalho analítico focaliza 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 pode ter influenciado 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 escrita e dos conteúdos escolares – visão defendida por muitas das produções científicas que tratam da 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. Este estudo tenta “suspender” o curso aparentemente “natural” do processo delineado pelos referenciais teóricos supracitados. Ele reúne elementos para

problematizar essa ordem linear que confere estatuto de ferramenta de transmissão para as línguas.

O segundo eixo aborda 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 (2004) chama de “amor”, essa necessidade de cooperar que possibilita a conservação das espécies vivas. Nesse sentido, natureza e cultura atuam de forma complementar.

O terceiro eixo trata sobre 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.

Na forma como foram produzidas e analisadas as narrativas que compõem este texto, 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 está ligada a uma forma de pensar que, de certa forma as produz, em efeito circular.

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 (1985, 1986) e Francisco Varela –, emerge um conjunto de narrativas diante do que tem sido definido como (im)possibilidades dos sujeitos aprendentes em alguns contextos.

3 A comunicação para além da escrita

Sob influência de discussões sobre educação bilíngue para surdos (Brasil, 2021) que ocuparam a atenção do setor educacional no Brasil, principalmente do campo da educação especial, em 2021, são evocadas as duas primeiras histórias, envolvendo alunos com surdez: Rafael e Gustavo (nomes fictícios). São acontecimentos vivenciados em momentos histórico-políticos diferentes no que tange à Política de Educação Especial do Brasil: o episódio focalizado envolvendo Rafael ocorre em 1997 e o que envolve Gustavo acontece a partir de 2006.

Embora a perspectiva da educação inclusiva já estivesse sendo gestada em diversos países desde a década de 1980, 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 de 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, outro menino com surdez, a quem chamamos Gustavo (nome fictício), ingressava no primeiro ano do Ensino Fundamental em outra escola do mesmo sistema municipal de educação. Este foi recebido pela professora Isabel (nome fictício), que já participara de formações no âmbito do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (Brasil, 2004), inclusive no que se refere à Língua Brasileira de Sinais – Libras. A professora Isabel optou por priorizar, no ano de 2006, a aprendizagem da Libras envolvendo toda a turma da qual Gustavo participava, e em 2007 articulou ativi-

dades de alfabetização com a Libras. No final desse ano, considerou que Gustavo estava alfabetizado no nível da maioria dos alunos da turma. Contudo, a professora do segundo ano questionou a condição de alfabetizado de Gustavo e, a partir de então, sem interação significativa com as experiências compartilhadas em sala de aula, ele foi aprovado automaticamente até o quarto ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa atuava uma professora com conhecimento de Libras, em quem 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, a escolarização de Gustavo se restringiu à sala de recursos, e ele 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. Tal prática pedagógica revela a relação entre “tempo” e aprendizagem na cultura escolar, em que se parece acreditar que o tempo é algo apartado da atividade e da experiência.

Haas (2016), em tese de doutorado, reflete sobre o “tempo” como dispositivo curricular. 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. 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”.

O linguista francês Didier Bottineau (2008) 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 compartilhemos 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, p. 488) 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 corpo; ou, mais precisamente, dentro da experiência corporal.

De acordo com esse 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, 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), na qual 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, 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 processo de atribuição de sentido, por sua vez, é influenciado pelas afecções.

Ao se valer da 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” (Bateson, 1986) pessoas surdas e ouvintes, pessoas cegas e surdas, pessoas cegas e videntes, e todas elas entre si.

Assim, na continuidade da pesquisa, busca-se uma relação entre as experiências dos estudantes surdos Rafael e Gustavo com o estudante com deficiência visual que chamamos de Jorge. Este nos ensina, no cotidiano da Universidade, sobre como uma pessoa, que não possui o sentido da visão, conhece e se relaciona com o mundo.

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), buscam-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, quando nos referimos à aprendizagem, 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 e emocionais.

Relatos de pessoas cegas sobre como vivenciam a experiência compartilhada com os videntes, no que tange às cores, se oferecem como contextos para compreender esse fenômeno. Dinâmica semelhante está presente, por exemplo, na 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.

O filme “Vermelho como o Céu” (2007) conta a história de Mirco Mencacci, um conhecido editor de som do cinema italiano, que ficou cego aos 10 anos em virtude de um aci-

dente com arma de fogo. Como na Itália de 1970 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 transgrediu as regras relativas à proibição de se relacionar com pessoas externas ao educandário e se tornou amigo de Francesca, uma menina vidente que morava ao lado da escola, com a qual protagonizava grandes aventuras, como andar de bicicleta pela cidade e ir ao cinema. A parceria com Francesca lhe possibilitou 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 propiciou a outros colegas cegos vivenciarem experiências com a arte por meio da criação de um sistema narrativo em áudio que envolveu e deu novo sentido à vida de todos. Tanto a história de Mirco como a confecção e combinação de roupas para as bonecas demonstram que a maior riqueza do processo de aprendizagem se encontra na complementaridade que se evidencia no encontro entre pessoas que têm diferentes experiências associadas à sua condição humana.

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, concluiu 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). Essa autora adverte para o que chama de “ponto de virada”: segundo ela, 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”.

Na perspectiva aqui defendida, 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 no qual 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), com base em 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).

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, 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.

4 O entrelaçamento do “languagear” e do emocionar

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 são ligadas basicamente a dois significados primordiais: o que causa dor e o que produz prazer (Odendahl, 2021).

O momento da pesquisa que lança luz sobre o “sentir” envolve o conjunto de histórias cujos protagonistas são Léo, Sofia, Miguel, Augusto e Vítor (nomes fictícios). Tais narrativas oferecem contextos comunicativos para se analisar a atuação dos interagentes influenciada pelas emoções. Assume-se, assim, a intenção de preterir a visão que considera o pensamento racional como única base da compreensão.

Tanto Léo como Vítor se veem perdidos em situações comunicativas nas quais não compreendem o que se espera deles. Léo é uma criança que está no quarto ano do Ensino Fundamental e não consegue realizar as atividades propostas. A professora ordena repetidamente que ele apague e faça de novo. Então, Léo joga os materiais escolares na professora. Vítor é uma criança com diagnóstico de autismo que apresenta tendência de atenção ao sentido literal, está matriculado em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, e solicita à professora que amarre o cadarço do seu calçado; ela estabelece, como condição para atender seu pedido, que ele diga as “palavrinhas mágicas” (expressão comumente utilizada para se referir a um conjunto de outras expressões como “por favor”, “muito obrigado”, “com licença”), enunciação da qual ele desconhece o significado. Vítor passa a se debater desesperadamente. Em ambos os casos, a instituição escolar buscou o apoio de agentes externos como a família e especialistas em educação especial e solicitou providências relativas ao controle das reações das crianças, evidenciando que essas reações não foram associadas, pela equipe escolar, ao seu contexto gerador, qual seja a insistência de um interlocutor em lhes exigir algo que, no momento, não sabiam do que se tratava.

Reações como as de Léo e Vítor, interpretadas de acordo com o modelo biomédico de deficiência, costumam justificar encaminhamentos para avaliações clínicas 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. Sofia e Augusto se alfabetizaram no sexto ano do Ensino Fundamental, em 2014 e 2020, respectivamente. Sofia apresenta deficiência física decorrente de paralisia cerebral, e Augusto possui diagnóstico de deficiência intelectual. A professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) de Sofia se sentiu desafiada a investir em sua alfabetização a partir de uma atividade de formação continuada em que foram demonstrados os avanços invisibilizados por dispositivos de avaliação comumente utilizados no currículo escolar. Augusto surpreendeu sua professora de AEE ao se alfabetizar, realizando, em parceria com familiares, as atividades que lhe eram enviadas durante o isolamento social devido à pandemia de COVID 19 (2020-2021). Algo muito semelhante ocorreu com Miguel, matriculado em uma turma de terceiro ano de uma escola de Santa Catarina e que se alfabetizou em seis meses, durante a pandemia, em interlocução com uma professora que visitava sua família e que valorizou suas histórias e desenhos e, a partir dessas produções, construiu um vínculo de confiança que possibilitou que Miguel aprendesse a ler escrever.

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).

As experiências narradas nesta pesquisa oferecem elementos para questionar a viabilidade de promover o ensino de uma língua como se esta fosse um pré-requisito para a experiência comum. Entende-se que a língua é parte da construção de algo comum, que atribui sentido e gera necessidade de estabelecer comunicação a fim de coordenar a ação.

A ideia de “teatralidade pedagógica” defendida pelos professores italianos Laura Bertocchi e Mario Maviglia (Teatralità [...], 2022), com base no princípio da teatralidade da vida social desenvolvido por Erving Goffman, é relacionada, nesta pesquisa, com a premissa do contexto educativo como propiciador de experiências compartilhadas entre sujeitos que se

comunicam de forma identificada como “diferente” e tem como núcleo a história de Carolina (nome fictício), uma aluna com surdez, matriculada em uma turma de séries iniciais do Ensino Fundamental. Carolina participa do Projeto Escola da Floresta, inspirado na proposta da Escola da Ponte, concebida pelo educador e pensador português José Pacheco, e desenvolvido em Caçapava do Sul/RS.

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).

Carolina é considerada por sua turma como detentora de um conhecimento precioso: uma língua diferente! Todos se acercam a ela para aprender a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Parece que o tipo de relação que Carolina estabelece com sua turma se torna possível devido à forma como o contexto educativo está organizado. Se estivesse cada criança em sua carteira e Carolina acompanhada de seu tradutor/intérprete, as chances dessa interação ocorrer seriam muito reduzidas.

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-se que o professor não seria “mediador apenas de saberes formais e informais”, mas auxiliaria a metacomunicação dos alunos. Apresenta-se 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” (Miranda, 2016, p. 219). A autora relaciona a aprendizagem com a experiência e com a recursividade; enfatiza a coevolução, o consenso e as múltiplas interações. Defende que a capacidade de mobilizar conhecimento e interagir com ele 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” (Miranda, 2016, p. 221). Como coevolução entende a participação ativa na “[...] constituição dos significados uns dos outros e do próprio ambiente [...]” (Miranda, 2016, p. 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 (2016) 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”. Para que Pietro compreenda o significado da palavra, pode ser necessário que 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, presente nesta narrativa, 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).

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. Para Bateson (1986), metanível é um nível mais abrangente de pensamento que integra dicotomias. 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.

O “acordo” sobre o qual se trata neste estudo não seria apenas aquele que se faz por meio de uma gramática que será lida e adotada por todos como regra externa, mas se trata 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. O produto provisório que resulta disso é o que chamamos de conhecimento. É nesse sentido que se pode afirmar que “somos a informação” (Simondón, 2020) e o “contexto é uma metamensagem”, como alude Gregory Bateson (1985, 1986).

5 Considerações Finais

A partir da análise dos contextos comunicativos em que estão envolvidos os outros 10 estudantes (Rafael, Gustavo, Alice, Jorge, Sofia, Augusto, Miguel, Carolina, Léo e Vítor), torna-se possível retomar a história de Pedro e a pergunta inicial 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.

Na perspectiva deste trabalho, a suposta deficiência eventualmente observada em determinadas áreas, bem como as altas habilidades em outras áreas, estariam associadas à 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. Isso 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). Nessa relação, o organismo individual emerge como figura em relação a um fundo, que seria o currículo escolar.

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. O que também parece ocorrer quando esse sujeito 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. Tais imagens mentais seriam 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.

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, surgiam majoritariamente histórias envolvendo pessoas do sexo masculino. Embora houvesse meninas em situação semelhante na mesma época e local, não havia muita informação sobre elas: não se destacavam no esporte, não mostravam protagonismo fora da sala de aula e, de modo geral, eram ótimas copistas. Em busca de estudos que abordem esse fenômeno, encontram-se pesquisas como as de Gomes (2006), Garbarino (2021) e Santos, França e Batista (2022).

De acordo com Gomes (2006) e Garbarino (2021), as meninas têm sido educadas desde tenra idade para não se arriscarem. Os corpos femininos, desde há muito tempo são contidos e, por isso, parecem mais consonantes com o comportamento que a escola espera e valoriza.

Provavelmente por ser menino, Pedro teve muitas oportunidades de aprender a jogar futebol desde pequeno, o que lhe possibilitou grande especialização nessa habilidade. 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).

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, propõe-se uma atitude de vigilância da própria atenção. Este estudo é um convite para que desloquemos a nossa atenção 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. Trata-se de uma tentativa de perceber o muito que é invisibilizado pelos automatismos da longa experiência acumulada.

Ainda como parte da síntese provisória da análise realizada no âmbito deste estudo, 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, a pergunta que tanto a escola tem se formulado – como tornar o currículo acessível ao aluno? – parece amplificar seu espectro envolvendo outra pergunta fundamental: “como coordenar nossas ações para conviver e aprender juntos na escola?”. Pois, de acordo com o que se imagina possível e se reúnem 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. As histórias que compõem esta narrativa nos mostram que a grande riqueza está na complementaridade vivenciada pelos que conseguem se associar e cooperar.

A “reflexão incorporada” proposta por Varela, Thompson, Rosch (2003, p. 43) parece um movimento potente e necessário para acolher o outro na experiência compartilhada. A abertura para essa experiência possível nos torna disponíveis para renovações contínuas, o que pode nos reconciliar com os ciclos de vida e com a beleza do todo, como propõe Gregory Bateson (1986).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fani Costa de. **A categoria determinante na aquisição de Português (L2) escrito por surdos**. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38860/1/2020_FaniCostadeAbreu.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.
- BATESON, Gregory. **Pasos Hacia uma Ecologia de la Mente**. Buenos Aires: LohléLumen, 1985.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**: a unidade necessária. Tradução Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BOTTINEAU, Didier. Language and Enaction. *In*: STEWART, John; GAPENNE, Olivier; DI PAOLO, Ezequiel A. (org.). **Enaction**: toward a new paradigm for cognitive Science. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. p. 1-67.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 22 fev. 2025
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: 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, DF: MEC: SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 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, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 fev. 2025
- BRASIL. **Manual Operacional do Programa Escola Aberta**: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/manual%20de%20operacionalizacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº de 4.909, de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2284931>. Acesso em: 22 fev. 2025.

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, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

COLOMBETTI, Giovanna. Enaction, sense-making and emotion. In STEWART, John; GAPENNE, Olivier; DI PAOLO, Ezequiel A. (org.). **Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science**. Cambridge, MA: MIT Press, 2010. p.145-164. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/COLE-SA>. Acesso em: 4 dez. 2021.

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

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

FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida. **Experiências de crianças surdas com a palavra escrita**. 2020. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: 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://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/47>. Acesso em: 12 ago. 2021.

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

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

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em: www.revistas.usp.br/eav/article/view/9623. Acesso em: 14 mar. 2023.

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, p. 35-42, jan./mar. 2006. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415104. Acesso em: 28 jul. 2022.

HAAS, Clarissa. “**Isto é um jogo**”: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153024/001013903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 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, Brasília, DF, 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_Linair_Moura_Barros_%28tese%29_2015_UNB.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 3 ago. 2021.

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

MATURANA, Humberto. Entrevista. Entrevistadores: Mércia Helena Sacramento e Adriano J. H. Vieira. **Humanitates**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, nov. 2004. Disponível em: <http://awmueller.com/pdf/maturana.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da 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. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 12., 2020, Uruguaiiana. **Anais** [...]. Uruguaiiana: UNIPAMPA, 2020. Disponível em: https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/22684/etp1_resumo_expandido_22684.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

ODENDAHL, Jhoannes. Embodied Cognition, affects and language comprehension. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, [s. l.], v. 20, n. 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 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190167>. Acesso em: 3 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, TH: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 22 fev. 2025.

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

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.

SADE, Christian. 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.

SANTOS, Letícia 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://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812022000301041. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, Rodrigo L.; BAPTISTA, Luis A. dos S. Primavera urbana: a ilha deserta interroga as multidões. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, p. 25-35, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SCNDRxLcv8bLFzvtVJSQY3z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SIMONDON, Gilbert. **A individuação à luz das noções de forma e de informação**. Tradução Luís Eduardo Ponciano Aragon, Guilherme Ivo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2020. 624 p.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **O ensino de Libras para crianças ouvintes**: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula. 2021, 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230917/PLLG0852-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 set. 2022.

TEATRALITÀ nell'insegnamento: encontro con Laura Bertocchi, Mario Maviglia e Rodolfo Marchisio. Itália: [s. n.], 2022. 1 vídeo (70min). Publicado pelo Canal Gessetti Colorati. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UHAU48ug29s. Acesso em: 9 maio 2022.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A Mente Incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VERMELHO como o céu. Direção: Cristiano Bortone. Itália: Orisa, 2006. 1 vídeo (96 min). Disponível em: www.bing.com/videos/search?q=Filme+Vermelho+como+o+c%C3%A9u&&-view=detail&mid=9B41B311C217BE53B8E89B41B311C217BE53B8E8&rvsmid=47708B9A-1DB9BF9D45FA47708B9A1DB9BF9D45FA&FORM=VDQVAP. Acesso em: 10 out. 2022.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

Recebido em setembro/2024 | Aprovado em janeiro/2025

MINIBIOGRAFIA

Gilvane Belem Correia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagoga da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

E-mail: gilvanebc@gmail.com

Claudio Roberto Baptista

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Pós-doutor pela Università di Roma Foro Italico. Professor Titular na área de Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS.

E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br