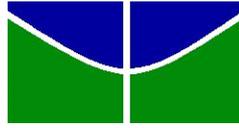


Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-graduação em Linguística

**AUTISMO E METÁFORAS MULTIMODAIS:
um estudo discursivo crítico e sociointeracional**

Alex Bezerra Leitão

Brasília
2021



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-graduação em Linguística

Alex Bezerra Leitão

**AUTISMO E METÁFORAS MULTIMODAIS:
um estudo discursivo crítico e sociointeracional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Doutor em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira
Coorientadora: Prof.^a Dra. Janaína de Aquino Ferraz

Brasília
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ba Bezerra Leitão, Alex
Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional / Alex Bezerra Leitão; orientador Rodrigo Albuquerque Pereira ; co-orientador Janaina de Aquino Ferraz. -- Brasília, 2021.
313 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Autismo. 2. Metáforas multimodais. 3. Capacitismo. 4. Modos do olhar, do gesto e do toque. 5. Educação inclusiva. I. Albuquerque Pereira, Rodrigo, orient. II. de Aquino Ferraz, Janaina, co-orient. III. Título.

ALEX BEZERRA LEITÃO

**AUTISMO E METÁFORAS MULTIMODAIS:
um estudo discursivo crítico e sociointeracional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Doutor em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca examinadora:

Prof. Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira (Orientador/Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof.^a. Doutora Janaína de Aquino Ferraz (Coorientadora)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Luiz Henrique Magnani (Membro Externo)
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Prof.^a. Doutora Natalia Elvira Sperandio (Membra Externa)
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Prof.^a. Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva (Membra Interna)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof.^a. Doutora Rosineide Magalhães de Sousa (Membra Interna)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof.^a. Doutora Maria Luisa Ortíz Alvarez (Membra Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Ao meu irmão 'Rubio', porque nossa interação importa.
À 'Eliz', à 'Rosa', ao 'Locke', à 'Catarina', à 'Ângela', ao
'Frederico', ao 'Cristiano', ao 'Jenival', ao 'Antônio' e à
'Jéssica', nada sobre vocês sem vocês!

AGRADECIMENTOS

À energia do sol, das águas, da terra e do fogo, que impulsionam o meu viver.

À mãe Rita e ao pai Francisco, pelo amor, pela simplicidade e pelo aprendizado humanista e como ativistas pelos direitos das pessoas com deficiência.

Ao irmão Rubio, pela interação do nosso modo, pelo sorriso escancarado e por me possibilitar ser e estar com você do nosso jeito.

À irmã Ana Paula, por me apoiar, pelo acolhimento, pelo cuidado, pela força, por acreditar em minhas elucubrações e por vibrar tanto comigo diariamente.

À filha Sofia, pela energia do seu viver que habita em mim, pela garra por aprender, por tantas alegrias, pela paciência e por me fazer acreditar em um mundo melhor.

Ao parceiro Sérgio Ricardo, pela paciência em ouvir meus devaneios, por celebrar tanto a vida comigo e por me incentivar a continuar com esta jornada.

Ao professor Rodrigo Albuquerque, por acreditar em meus projetos, pelo cuidado com minha saúde mental, por me impulsionar para o mundo e por não medir esforços em me ouvir, em me ajudar, e em perspectivar comigo.

À professora Janaína Ferraz, por me fazer entender que, antes de qualquer coisa, é preciso ser feliz, por me lançar para o mundo e por estar sempre atenta às minhas demandas e aos meus projetos.

Aos/às professores/as Rodrigo Albuquerque, Janaína Ferraz, Ana Adelina, Isabel Magalhães, Mariney Conceição, Rosineide Magalhães, Renato Rezende, Cordelia Oliveira, Viviane Vieira, Edna Muniz, Maria Luiza Coroa, Enrique Huelva, Augusto Luitgards, Almeida Filho, Yuki Mukai, Kleber Aparecido da Silva, Maria Luisa Ortiz, pelas reflexões, pelas provocações e por me possibilitarem crescer por e com vocês.

Às professoras Natalia Sperandio, Cordelia Oliveira e Rosineide Magalhães, pelas sugestões e ponderações tão valiosas e pertinentes em meu Exame de Qualificação.

Às/aos professoras/es Luiz Henrique Magnani, Natalia Sperandio, Cordelia Oliveira, Rosineide Magalhães e Maria Luisa Ortíz, por terem aceitado o convite para participar da banca de Defesa de Tesa e pelas contribuições tão assertivas.

Ao grupo de pesquisa Análise e Produção de Materiais Didáticos Multimodais para o Ensino de Línguas, da Universidade de Brasília, pelo ensinamento de que é pela diversidade que devemos preparar nossas ações.

Ao grupo de pesquisa Traduzir-se: autismo em primeira pessoa na prática acadêmica, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, pela engajamento decolonial em construção conjunta.

Aos/às amigos/as do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, em especial à Daniele Souza, pelo compartilhamento de tantos saberes.

À Eliz, à Rosa, ao Locke, à Catarina, à Ângela, ao Frederico, ao Cristiano, ao Jenival, ao Antônio e à Jéssica, por compartilharem comigo parte de suas histórias, ações, modos de ser e de viver.

Às mães, aos pais, aos/às responsáveis pelos/as estudantes autistas e pelos/as estudantes menores de 18 anos, pela confiança e pela disponibilidade para a realização desta pesquisa.

À Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça), por ser minha universidade para os direitos humanos.

Às pessoas do ativismo brasileiro a favor da neurodiversidade, pelo aprendizado contínuo e por me fazerem entender o real sentido da palavra espectro.

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal, pelo incentivo para que profissionais da educação tenham condições de dar continuidade à sua formação.

À instituição de ensino pública do Distrito Federal, pelo acolhimento da minha pesquisa e por acreditar que juntos/as construímos uma educação de qualidade.

Aos/às amigos/as de tantas vidas e farras, por me desopilarem da minha densidade humana.

Às amigas e professoras Alessandra Valéria, Ana Rosa Marvel, Ângela Costa, Luzinete Fernandes, Cibele Chaves, Silvânia Monteiro, Cíntia Camarão, Daniela Machado e Ione Midon, pelo incentivo, pelo apoio e por acreditarem tanto nesta pesquisa e em mim.

Aos/às professores/as da instituição de ensino na qual realizei esta pesquisa, pela preocupação contínua com o meu projeto de pesquisa e pelo apoio contínuo.

À Universidade de Brasília, ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e ao Programa de Pós-graduação em Linguística, por me terem acolhido e possibilitado que eu continuasse com minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Aos/às colaboradores/as do Programa de Pós-graduação e Linguística da Universidade de Brasília, por prontamente antederem às minhas solicitações.

A todas as humanidades que passaram e que passam por mim, iluminando minha caminhada.

“Não se pode julgar uma pessoa pela aparência. Mas, a partir do momento em que você entende o que acontece dentro do outro, vocês dois podem se tornar bem mais próximos. Do seu ponto de vista, o mundo do autismo deve parecer um lugar extremamente misterioso. Portanto, por favor, pare um pouco e ouça o que tenho a dizer”.

(HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: LeLivros, 2014 [2007], p. 22), pessoa autista não oralizada.

“É importante saber como pessoas autistas se sentem em relação ao autismo, ou anãs em relação ao nanismo. A aceitação de si mesmo faz parte do ideal, mas sem aceitação familiar e social ela não pode amenizar as injustiças implacáveis a que muitos grupos de identidade horizontal estão sujeitos, e não provocará uma reforma adequada”.

(SOLOMON, A. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. Trad. Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 [2012], p. 13).

RESUMO

O autismo é uma deficiência e uma condição humana neurodiversa que se caracteriza por diferenças em demandas sociointeracionais, por hiperfocos e por *stims*. Ao destoarem da previsibilidade interacional e sensorial da tipicidade humana, pessoas autistas vêm sendo silenciadas e excluídas devido a barreiras que limitam ou impedem sua participação na sociedade e devido ao capacitismo, discriminação que advém da diferenciação, da exclusão ou da restrição baseada no fato de serem pessoas com deficiência. Tendo em vista essa invisibilidade, esta tese discute a (co)construção metafórico-multimodal em duas perspectivas: i) mobilização de dimensões discursivas, por meio de metáforas multimodais, catalizadoras da análise social, em pontos de intersecção entre autismo, linguagem e sociedade; e ii) eclosão de metáforas multimodais, que advém da partilha de sentidos, focalizando os modos do olhar, dos gestos e do toque, no âmbito da educação inclusiva com estudantes atípicos e típicos. Sobre a primeira perspectiva, amparado por Charteris-Black (2004, 2006), em relação à metáfora discursiva crítica, por Forceville (1988, 1996, 2009, 2016) e por Sperandio (2015), acerca da metáfora multimodal, por Thompson (2011 [1990]), no que diz respeito a modos de operacionalização da ideologia, e por Goffman (1998 [1979]) e por Tannen e Wallat (2002 [1987]), sobre *frames* e alinhamentos interacionais, problematizamos e analisamos relações transparentes ou veladas de capacitismo, de poder e de controle. Sobre a segunda perspectiva, por meio de encaminhamentos teórico-metodológicos interdisciplinares e transdisciplinares entre a Sociolinguística Interacional e a Análise de Discurso Crítica, discutimos e analisamos metáforas multimodais que advém do contato face a face, entre estudantes de espanhol como língua adicional de uma instituição pública de ensino, em uma aproximação entre a metáfora discursiva socioculturalmente situada, proposta por Vereza (2010, 2017), a multimodalidade interacional, orientada por Norris (2004, 2006, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), além de práticas sociais, em conformidade com Fairclough (2003, 2006). Para tanto, metodologicamente, adotamos a abordagem qualitativa na modalidade etnográfica, amparando-nos em duas perspectivas: i) netnográfica, a partir de discussões em um grupo no aplicativo para *smartphones WhatsApp*, sobre textos multimodais divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, a respeito do autismo; e ii) microetnográfica, realizada com estudantes neurodiversos/as e neurotípicos/as de espanhol como língua adicional, no âmbito da educação inclusiva. Os resultados da pesquisa netnográfica realizada com pessoas autistas do ativismo neurodiverso apontam o partilhamento de metáforas-multimodais que, por meio de discussões sobre textos de veículos midiáticos acerca do autismo, contribuem para a manutenção de estruturas sociais não apenas capacitistas, mas também machistas, racistas e classistas. Em relação à investigação microetnográfica, os resultados de ações mediadas entre estudantes autistas e típicos revelam que os modos do olhar, do gesto e do toque, em articulação com outros modos de expressão da linguagem, constroem sentidos, permitindo-nos romper com a tríade leitura-fala-escrita no âmbito da educação inclusiva.

Palavras-chave: autismo. Metáforas multimodais. Capacitismo. Modos do olhar, do gesto e do toque. Educação inclusiva.

ABSTRACT

Autism is a disability and a neurodiverse human condition that is characterized by socio-interactive demands, by hyperfocuses and stims. Disagreeing with the interactive and the sensory predictability of human typicality, autistic people have been silenced and excluded due to barriers that prevent their participation in society and due to the ableism, discrimination that arises from differentiation, exclusion or restriction based on the fact that they are people with disabilities. Because of that invisibility, this dissertation discusses the multimodal-metaphorical (co)construction in two perspectives: i) mobilization of discursive dimensions, through multimodal metaphors, that catalyzes social analysis, at points of intersection between autism, language and society; and ii) emergence of multimodal metaphors that comes from the process of sharing meanings, focusing on the modes of gaze, gestures and touch, in the scope of the inclusive education with atypical and typical students. On the first perspective, supported by Charteris-Black (2004, 2006), in relation to the critical discursive metaphor, by Forceville (1988, 1996, 2009, 2016) and by Sperandio (2015), about the multimodal metaphor, by Thompson (2011 [1990]), regarding to ways of operationalizing ideology, and by Goffman (1998 [1979]) and by Tannen and Wallat (2002 [1987]), on frames and interactional alignments, we problematize and analyze clear or veiled relationships of ableism, power and control. On the second perspective, through interdisciplinary and transdisciplinary theoretical-methodological approaches between Interactional Sociolinguistics and Critical Discourse Analysis, we discuss and analyze multimodal metaphors that come from face-to-face contact between students of Spanish as an additional language of a public institution education, in an approximation between the situated sociocultural discursive metaphor, proposed by Vereza (2010, 2017), the interactional multimodality, guided by Norris (2004, 2006, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), in addition to social practices, according to Fairclough (2003, 2006). Therefore, methodologically, we adopt the qualitative approach in an ethnographic modality, supporting us in two perspectives: i) netnographic, discussing in a group of a cross-platform for smartphones WhatsApp, about multimodal texts published on magazine web pages, organizations and research spaces, all in a public domain, about autism; and ii) microethnographic, carried out with neurodiverse and neurotypical students of Spanish as an additional language, in the scope of inclusive education. The results of the netnographic research carried out with autistic people of the neurodiverse activism point to the sharing of multimodal metaphors that, through discussions on media texts about autism, contribute to the maintenance of social structures that are not only ableist, but also sexist, racist and classist. In relation to the microethnographic research, the results of mediated actions between autistic and typical students reveal that the modes of gaze, gesture and touch, in articulation with other modes, build meanings, allowing us to break with the read-speech-writing triad in the scope of the inclusive education.

Keywords: autism. Multimodal metaphors. Ableism. Gaze, gesture and touch modes. Inclusive education.

RESUMEN

El autismo es una discapacidad y una condición humana neurodiversa que se caracteriza por diferencias en demandas sociointeraccionales, por hiperenfocos y por *stims*. Por no estar de acuerdo con la predictibilidad interaccional y sensorial de la tipicidad humana, personas autistas han sido silenciadas y excluidas debido a barreras que limitan o impiden su participación en la sociedad y al capacitismo, discriminación que surge de la diferenciación, exclusión o restricción basada en el hecho de que son personas con discapacidad. Ante esa invisibilidad, esta tesis discute la (co)construcción metafórico-multimodal en dos perspectivas: i) movilización de dimensiones discursivas, por el intermedio de metáforas multimodales, catalizadores del análisis social, en puntos de intersección entre autismo, lenguaje y sociedad; y ii) aparición de metáforas multimodales que surgen del intercambio de sentidos, enfocándose en los modos de la mirada, de los gestos y del tacto en el ámbito de la educación inclusiva con estudiantes atípicos y típicos. Sobre la primera perspectiva, amparada por Charteris-Black (2004, 2006), en relación a la metáfora discursiva crítica, por Forceville (1988, 1996, 2009, 2016) y por Sperandio (2015), sobre la metáfora multimodal, por Thompson (2011 [1990]), con respecto a las formas de operacionalización de la ideología, y por Goffman (1998 [1979]) y por Tannen y Wallat (2002 [1987]), sobre marcos y alineamientos interaccionales, problematizamos y analizamos relaciones transparentes o veladas de capacitismo, poder y control. Acerca de la segunda perspectiva, por medio de enfoques teórico-metodológicos interdisciplinarios y transdisciplinarios entre la Sociolingüística Interaccional y el Análisis de Discurso Crítico, discutimos y analizamos metáforas multimodales procedentes del contacto cara a cara entre estudiantes de español como lengua adicional de una institución educativa pública, en una aproximación entre la metáfora socioculturalmente discursiva situada, propuesta por Vereza (2010, 2017), la multimodalidad interaccional, guiada por Norris (2004, 2006, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), además de prácticas sociales, de acuerdo con Fairclough (2003, 2006). Para ello, metodológicamente, adoptamos el enfoque cualitativo en la modalidad etnográfica, apoyándonos en dos perspectivas: i) netnográfica, a partir de discusiones en grupo en la aplicación para smartphones *WhatsApp*, sobre textos multimodales publicados en páginas web de revistas, organizaciones y espacios de investigación, todos de dominio público, sobre el autismo; y ii) microetnográfica, realizada con estudiantes neurodiversos/as y neurotípicos/as de español como lengua adicional, en el ámbito de la educación inclusiva. Los resultados de la investigación netnográfica realizada con personas autistas del activismo neurodiverso señalan el intercambio de metáforas multimodales que, por medio de discusiones sobre textos de vehículos mediáticos sobre el autismo, contribuyen al mantenimiento de estructuras sociales no solo capacitistas, sino también sexistas, racistas y clasistas. En relación a la investigación microetnográfica, los resultados de acciones mediadas entre estudiantes autistas y típicos revelan que los modos de la mirada, del gesto y del toque, en articulación con otros modos, construyen sentidos, permitiéndonos romper con la tríada lectura-habla-escritura en el ámbito de la educación inclusiva.

Palabras clave: autismo. Metáforas multimodales. Capacitismo. Modos de mirada, de gesto y de tacto. Educación inclusiva.

SUMÁRIO

DEFININDO O DESTINO: esboçando o roteiro da viagem.....	19
--	-----------

PARTE I – COM OS PÉS NA ESTRADA	28
--	-----------

CAPÍTULO 1

BRICOLAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM PESQUISA QUALITATIVA	33
--	-----------

1.1 Entre a investigação etnográfica, a netnografia e o estudo microetnográfico	36
1.2 A conduta ética no ingresso ao campo e no contato com os/as colaboradores/as	52
1.2.1 Dos/as colaboradores/as Eliz, Rosa, Locke, Catarina e Ângela.....	58
1.2.2 Dos/as colaboradores/as Frederico, Luca, Luna, Mário e Helena.....	60
1.2.3 Dos/as colaboradores/as Cristiano, Jenival, Pablo, Mara e Evita	62
1.2.4 Dos/as colaboradores/as Antônio, Jéssica, Ana, Kalebe e Flor	64
1.2.5 Do professor-pesquisador.....	66
1.3 Procedimentos e encaminhamentos para a geração de dados.....	67
1.4 Sistematização para o direcionamento da análise e da triangulação de dados	74
1.5 Algumas considerações	79

PARTE II: CONHECENDO O TERRITÓRIO DA JORNADA	81
---	-----------

CAPÍTULO 2

IMPACTO DISCURSIVO DE AÇÕES E DE CONCEPÇÕES SOBRE O AUTISMO..	95
--	-----------

2.1 <i>Como se a pessoa autista não crescesse e não vivesse em sociedade.....</i>	95
2.2 <i>Culpabiliza é a mãe, então se você tomar isso, fizer isso, você vai ter filho autista.....</i>	102
2.3 <i>Eu me sinto ofendida com essa coisa de que autismo não é deficiência.....</i>	109
2.4 <i>Parece que ser branco e menino é um pré-requisito pra ser autista</i>	119
2.5 Algumas considerações	127

CAPÍTULO 3

O AUTISMO PERMEANDO (NÃO) LUGARES DE FALA	130
--	------------

3.1 <i>Pode representar uma ‘mãe geladeira’, termo pejorativo</i>	130
3.2 <i>Já passou da hora de desconstruir essa correlação azul-menino-autismo.....</i>	138
3.3 <i>Vira e mexe eu uso pra explicar o porquê do infinito</i>	143
3.4 Algumas considerações	154

CAPÍTULO 4

COMUNIDADE DISCURSIVA NEURODIVERSA COMO VERBO	157
4.1 <i>Associou muito o autismo a um bom desenvolvimento na matemática, né?</i>	158
4.2 <i>É como se quando a gente fizesse 18 uma nave alienígena viesse e levasse a gente</i>	166
4.3 <i>As pessoas não acreditam que pessoas autistas possam não ter cara de autistas</i>	174
4.4 <i>Algumas considerações</i>	181

PARTE III: (RE)CONSTRUINDO A PAISAGEM DO TERRENO 183

CAPÍTULO 5

JÁ CRAVEI MINHA BANDEIRA	202
5.1 <i>Não ao racismo! Não ao racismo!</i>	203
5.2 <i>Vou ficar assim: oh!... com olhos bem abertos</i>	204
5.3 <i>Na guerra do racismo... o amor ganha</i>	210
5.4 <i>Algumas considerações</i>	216

CAPÍTULO 6

AUTISTAR É RESISTIR	218
6.1 <i>A inclusão é boa é pra todo mundo</i>	219
6.2 <i>Óculos são dedos indicador e polegar de ambas as mãos em formato de círculo.....</i>	221
6.3 <i>Inclusão são dedos diferentes na mesma mão.....</i>	226
6.4 <i>Algumas considerações</i>	231

CAPÍTULO 7

ESCUTE MINHA MÚSICA E FALE COMIGO.....	234
7.1 <i>A gente precisa dizer pra alguém o que tá sentindo.....</i>	235
7.2 <i>Isso!... Pinceladas bem suaves pra dar relevo</i>	237
7.3 <i>E nessa música... Tipo... A gente pode ser feliz do jeito que é... E ponto!</i>	243
7.4 <i>Algumas considerações</i>	250

REMEMORANDO A VIAGEM: com as mochilas nas costas novamente	252
---	------------

REFERÊNCIAS.....	265
-------------------------	------------

Apêndice A.....	286
Apêndice B.....	292
Apêndice C.....	298
Anexo A.....	304
Anexo B.....	307
Anexo C.....	308
Anexo D.....	309
Anexo E.....	310
Anexo F.....	311
Anexo G.....	312
Anexo H.....	313

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

Abraça (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas)
ADC (Análise de Discurso Crítica)
ATA (Escala de Traços Autísticos)
CEP/CHS (Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais)
CID (Classificação Internacional de Doenças)
CDPD (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência)
DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal)
LBI (Lei Brasileira de Inclusão)
M-CHAT (Modified-Checklist Autism in Toddlers)
ONU (Organização das Nações Unidas)
SI (Sociolinguística Interacional)
TMC (Teoria da Metáfora Conceptual)
TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)
TDAH (Transtorno de Atenção com Hiperatividade)
TEA (Transtorno do Espectro Autista)
TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento)
TOC (Transtorno Obsessivo-Compulsivo)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da pesquisa qualitativa.....	37
Quadro 2 – Eixos da microetnografia.....	51
Quadro 3 – Características dos encaminhamentos de orientação teórico-metodológica.....	67
Quadro 4 – Características dos procedimentos adotados para a geração de dados	73
Quadro 5 – Características dos encaminhamentos adotadas para a geração de dados	74
Quadro 6 – Títulos, datas de veiculação e endereço virtual	76
Quadro 7 – Cronograma das atividades de campo do 1º e do 2º semestre de 2018	77
Quadro 8 – Cronograma das atividades de campo do 1º semestre de 2019	77
Quadro 9 – Cronograma das atividades de campo do 2º semestre de 2019	78
Quadro 10 – Ações de agentes para promover o ensino a estudantes neuroatípicos.....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Encaminhamento metodológico adotado	36
Figura 2 – Processo de contextualização	44
Figura 3 – Estágios da microetnografia	78
Figura 4 – Concepção do autismo	97
Figura 5 – Causa do autismo	105
Figura 6 – Camisetas autismo.....	114
Figura 7 – Capas das revistas Época, Ler e Saber, Veja e Leitura e Conhecimento	123
Figura 8 – Mães enfrentam o espectro autista	134
Figura 9 – Iluminação azul para representar o autismo.....	139
Figura 10 – Representação do autismo.....	142
Figura 11 – Quebra-cabeça.....	143
Figura 12 – Infinito colorido	143
Figura 13 – Infinito ouro	143
Figura 14 – Discussão sobre o símbolo do autismo	147
Figura 15 – Símbolo internacional de acesso	151
Figura 16 – Símbolo universal de acessibilidade	151
Figura 17 – Neurodiversidade pode gerar ganhos para as empresas.....	159
Figura 18 – Carteira de identificação nacional da pessoa autista	168
Figura 19 – Carteira de identificação nacional da pessoa autista	179
Figura 20 – Contínuo hierárquico metafórico-discursivo em lócus	184
Figura 21 – Já cravei minha bandeira. Não ao racismo! Não ao racismo!	204
Figura 22 – Cartoon sobre violências étnico-raciais em estádios de futebol.....	208
Figura 23 – Narrativa multimodal de Frederico	215
Figura 24 – (Co)construção metafórico-multimodal sobre o racismo.....	217
Figura 25 – Autistar é resistir	220
Figura 26 – Narrativa multimodal do Jenival	227
Figura 27 – Categorias LetMeTalk.....	230
Figura 28 – (Co)construção metafórico-multimodal sobre a inclusão	232
Figura 29 – Escute minha música e fale comigo	236
Figura 30 – Narrativa multimodal de Antônio	244
Figura 31 – Narrativa multimodal de Jéssica	247
Figura 32 – (Co)construção metafórico-multimodal sobre a alegria de viver.....	251

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

(...)	Supressão de trechos
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
?	Interrogação
!	Fáticos e interjeições
mhm	Pausas preenchidas, hesitação
“ ”	Citação ou referência a outras falas
Itálico	Palavras em língua estrangeira
,	Descida leve, finalizando o enunciado
...	Truncamentos

Fonte: Marcuschi (2003).

DEFININDO O DESTINO: esboçando o roteiro da viagem



O autismo é uma **condição humana** que se caracteriza por diferenças em demandas sociointeracionais, por hiperfocos e por *stims*, que são movimentos rítmicos e/ou repetitivos que têm como função a autorregulação sensorial. Por ser uma **deficiência**, resultado de barreiras que impedem sua plena participação em espaços sociais em igualdade de oportunidades, e uma **condição neurodiversa**, destoando da previsibilidade da tipicidade humana, pessoas autistas vêm sendo silenciadas e apagadas ao longo do tempo pela sociedade, que não as aceita como são e, conseqüentemente, como interagem, como sentem e como se comportam.

Tendo em vista essa invisibilidade, esta tese discute e analisa a **(co)construção metafórico-multimodal**¹, compreendida como a relação dialética entre a conceptualização de um termo sobre o outro e a articulação de diferentes semioses que se instanciam no discurso e na experiencição da vida cotidiana. Nesta tese, essa (co)construção é analisada sob duas perspectivas: i) mobilização de dimensões discursivas críticas e sociointeracionais catalizadoras da análise social em pontos de intersecção entre autismo, linguagem e sociedade; e ii) eclosão de metáforas multimodais que advém do processo de (co)construção de sentidos, focalizando os modos do olhar, dos gestos e do toque no âmbito da educação inclusiva, com estudantes **atípicos/as** e **típicos/as**, entendidos nesta tese, respectivamente, como autistas e não autistas.

Por oportuno, antes de apresentar caminhos percorridos por ambas as perspectivas, explicito, a seguir, minha concepção, nesta tese, tanto de metáforas, quanto de discurso e de interação. Por **metáforas**, compartilho do entendimento de que não são apenas ornamentações da linguagem usadas na retórica e na arte. As metáforas, em conformidade com Lakoff e Johnson (2003 [1980]), permeiam nossas vidas diárias, fazendo parte do nosso pensamento e, conseqüentemente, da sociocognição humana experienciada. Após o término de uma relação amorosa, por exemplo, ao dizermos ‘A gente achou melhor cada um *seguir seu caminho*’, inscrevemo-nos no domínio ‘caminhada’ para conceptualizarmos a experiência do amor, em

¹ Para propor esse termo, inicialmente, parti de um rótulo cognitivo-semântico, que entende que metáforas são acionadas, fazendo parte da nossa estrutura conceptual. Sob a orientação do professor Rodrigo Albuquerque, em torno da emergência da ‘interação face a face’ e da ‘interação mediada *on-line*’, encaminhamos o entendimento de que metáforas multimodais são (co)construídas, haja vista a partilha linguístico-discursiva, sociocognitiva e sociointeracional que permeia nossas práticas sociais.

uma relação metafórica conceptual do tipo AMOR É CAMINHADA². Por **discurso**, alinho-me a Fairclough (2006, p. 26), que o entende como práticas sociais; ou seja, como “formas particulares de se representar parte do mundo³”. Essas práticas sociais referem-se a ordens de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971], p. 37), que são “certas exigências” relativamente estáveis de (inter)ação, de representação e de identificação do/pelo mundo, pelas quais transitam metáforas. Por **interação**, compartilho do pensamento de Rampton (2017), que a concebe como “processos semióticos intimamente relacionados às contingências [sociointeracionais] situadas no aqui-agora”. Como esses processos linguístico-discursivos são ritualísticos e dinâmicos, parto do princípio de que sentidos de ações metafórico-multimodais de linguagem são compartilhados, impactando na maneira como práticas sociais são (co)construídas.

Assim sendo, em relação à primeira perspectiva para a investigação da (co)construção metafórico-multimodal, eventos sociais e práticas sociais são analisados como força motriz de estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), operacionalizadas pela ideologia (THOMPSON, 2011 [1990]). A mobilização desse aparato linguístico-discursivo tem como objetivo discutir relações transparentes ou veladas de discriminação, de poder e de controle, manifestas no discurso metafórico (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006; FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008; VEREZA, 2010, 2017) e metafórico-multimodal (FORCEVILLE, 1988, 2008; SPERANDIO, 2015), negociadas em *frames* e em alinhamentos interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]), à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Sociolinguística Interacional (SI).

Sobre a segunda perspectiva, como a SI prevê encaminhamentos teórico-metodológicos interdisciplinares (RAMPTON, 2017), e a ADC, encaminhamentos transdisciplinares (FAIRCLOUGH, 2008 [1992]), são apresentadas e analisadas metáforas multimodais interacionais e críticas que advêm do contato face a face, entre estudantes de espanhol como língua adicional⁴. Para esse empreendimento analítico, apoio-me em estudos da SI e da ADC, em uma aproximação entre a metáfora discursiva socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017), a multimodalidade interacional (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), instâncias linguístico-discursivas (inter)acionais, representacionais e

² Como convenicionado por Lakoff e Johnson (2003 [1980]), a metáfora conceptual é representada, graficamente, com letras maiúsculas, ao passo que as expressões metafórico-linguísticas, com letras em itálico.

³ As traduções desta tese, feitas por mim, são de minha inteira responsabilidade.

⁴ Segundo Leffa e Irala (2014, p. 33), a língua adicional pressupõe a existência da língua falada do aprendiz, “sobre a qual constrói uma relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito”, gerando implicações teóricas e práticas.

identificacionais de práticas sociais⁵ (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) e o espaço metafórico da mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008).

Cabe destacar que ambas as perspectivas visam à análise da (co)construção metafórico-multimodal, legitimada por ações e por discursos hegemônicos (GRAMSCI, 1999 [1971]; FAIRCLOUGH, 2001) capacitistas e contra-hegemônicos (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006), que se instanciam em diversos modos pelos quais sentidos são mobilizados no contato face a face ou na ‘interação mediada *on-line*’ (THOMPSON, 2018). Por oportuno, por **capacitismo**, compartilho (ao usar a pessoa do discurso “eu” nesta tese, destaco que é a minha voz projetando-se no texto) do pensamento de Mello (2014, p. 56), que entende o termo como “a *capacidade de ser e fazer* o que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas sociais” (itálico da autora). Ainda de acordo com Mello (2014, p. 95), que começou a divulgar o termo no Brasil a partir de dezembro de 2011, o capacitismo

é uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais), aproximando as demandas dos movimentos das pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia.

De fato, o pressuposto de que pessoas com deficiência são incapazes configura-se como discriminação e, como explica Bernd (1994), é uma forma de **racismo no sentido lato/amplo**. Desse modo, considerar pessoas autistas como incapazes é uma forma de racismo que não se refere “somente a traços biológicos [no sentido estrito, como cor da pele, dimensões do crânio, forma do nariz, odor *etc.*], mas a outras ‘diferenças’ que são igualmente desvalorizadas pelos grupos hegemônicos”. Essas diferenças no autismo, que são de ordem interacional, sensorial e comportamental, são desprestigiadas, portanto, por presumirem falta de capacidades. Cabe destacar que, de acordo com o artigo segundo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009 [2007]), a discriminação em relação à pessoa com deficiência que advém do capacitismo é definida

como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro (BRASIL, 2009 [2007], Art. 2º).

⁵ Apesar de estudos em ADC no Brasil privilegiarem análises de ‘significados’ (inter)acionais, representacionais e identificacionais, que constituem as práticas sociais, optei pela investigação de instâncias linguístico-discursivas que são negociadas por meio de (inter)ações, de representações e de identificações, haja vista o enfoque sociocognitivo, sociointeracional e crítico de atores e de atrizes sociais em perspectiva dialógica assumido nesta tese.

Assim sendo, em conformidade com as duas perspectivas apresentadas sobre a (co)construção metafórico-multimodal, a **antítese** desta tese apresenta duplo desdobramento em relação ao capacitismo. No que tange à relação entre autismo, linguagem e sociedade, cabe destacar que o capacitismo permeia discursos que visam a enquadrar pessoas autistas como incapazes de interagir, de olhar nos olhos, de sorrir, impossibilitando-os/as de ocupar espaços construídos e destinados à tipicidade humana. Esses discursos, genuinamente de pessoas **neurotípicas** (entendidas nesta tese como não autistas), costumam tanto culpabilizar mães pela condição humana de seus/suas filhos/as, considerando o autismo como uma doença que precisa ser curada, quanto violentar⁶ o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de pessoas autistas. Nesse sentido, o capacitismo invade desde a escolha do símbolo e da cor para representarem a comunidade atípica até as injunções relativas à manifestação da linguagem, ao modo de interagir baseado em padrões típicos.

Sobre a **antítese** em relação à construção de sentidos no âmbito educacional, especialmente sobre o ensino de línguas, educadores/as têm favorecido a escrita e a fala como indicadores do processo de aprendizagem, influenciados/as pela tradição grafocêntrica (ROCHA, 2013) e falacêntrica (LOCKMANN, 2012), que privilegiam o modo verbal em detrimento de outros modos. Essa prática de ensino cria barreiras que culminam com ações pedagógicas que inviabilizam a educação, de fato, inclusiva, favorecendo a manutenção de abordagens estruturais ou comunicativistas, o que implica a manutenção do capacitismo.

Tendo em vista a **antítese** apresentada, proponho como **tese** duplo direcionamento em relação às perspectivas mencionadas anteriormente. Acerca de pontos de intersecção entre autismo, linguagem e sociedade, tomando como base a ADC e a metáfora discursiva crítica, em conformidade com Fairclough (2003, 2006) e com Charteris-Black (2004, 2006), respectivamente, e amparado em estudos da SI, no que se refere a *frames* e a alinhamentos interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]), apresento e analiso o desencadeamento de eventos sociais e de práticas sociais em estruturas sociais, operacionalizadas pela ideologia (THOMPSON, 2011 [1990]), sobretudo em relação à (co)construção metafórico-multimodal.

No que diz respeito à construção de sentidos no âmbito da educação inclusiva, proponho encaminhamento de práticas pedagógicas que transcendam o plano verbal e que

⁶ Entendo que há uma violência à existência de pessoas autistas quando incapacidades são presumidas a partir do estatuto interacional da tipicidade humana. Por conseguinte, a ordem de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971], FAIRCLOUGH, 2003, 2006) opressora da não legitimação do lugar de fala de pessoas autistas não apenas coage e constrange a atipicidade, mas, principalmente, viola sua existência.

valorizem outras semioses – com destaque nesta tese para os modos do olhar, dos gestos e do toque –, em relação a ações, a densidades e a configurações modais, durante a mediação face a face de confecção de narrativas multimodais (definidas na seção 1.3) entre estudantes autistas e típicos. Esse processo de construção de sentidos, amparado por metáforas multimodais interacionais (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), visa a combater duas posturas pedagógicas que estão na contramão do mundo pós-moderno⁷ (EAGLETON, 1996): a ditadura da monomodalidade e a supremacia do verbal em relação ao não verbal. Essas posturas corroboram, conseqüentemente, com práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) arraigadas na tradição grafocêntrica (ROCHA, 2013) e falacêntrica (LOCKMANN, 2012) no que tange ao ensino de línguas. Posto isso, esta tese se **justifica** por quatro motivos.

Em primeiro lugar, o autismo carece de investigações na área da Linguística que combatam o capacitismo estrutural⁸ velado e transparente, descortinando projetos ideológicos e hegemônicos de poder que visam ao silenciamento e ao encaixe da condição neuroatípica, com o intuito de construirmos uma sociedade mais inclusiva e equânime. Friso que, ao utilizar a pessoa do discurso “nós” nesta tese, tenho uma das seguintes intenções: i) convidar o/a leitor/a a engajar-se comigo nesta tese; ii) marcar pensamentos construídos entre mim, meu orientador e minha coorientadora; iii) ou comungar com as ideias de autores/as ou dos/as meus/minhas colaboradores/as de pesquisa.

Em segundo lugar, é imprescindível sairmos da visão biomédica e capacitista, que entende o autismo como um problema que precisa ser curado, e endereçarmos investigações que discutam a atipicidade a partir do modelo social de deficiência. Com esse empreendimento, temos condições de contrapor à ideia capacitista que considera que a deficiência é um “rótulo”, e avançarmos no entendimento de que há barreiras excludentes e opressoras impostas pela sociedade em relação às pessoas com deficiência. Assumindo uma postura anticapitista ao reconhecermos barreiras que constituem a deficiência, portanto, temos mais condições de combater mitos, silenciamentos e representações opressoras da atipicidade humana, além de propormos adaptações e suportes para a inclusão de pessoas autistas em diversos âmbitos, entre eles o educacional.

⁷ Por pós-modernidade, compartilho da ideia de Eagleton (1996, p. 7), que a entende como “linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação”.

⁸ Entendo o capacitismo estrutural no autismo como a reprodução de processo histórico, político e cultural em que pessoas autistas são consideradas inferiores em decorrência de sua deficiência.

Em terceiro, na perspectiva da educação inclusiva e do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, é fundamental que pesquisas apontem direcionamentos e práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de professores/as em cursos de capacitação e em disciplinas de licenciaturas, a fim de privilegiarmos outras semioses que transcendam o plano verbal e, assim, avançarmos em direção à construção de sentidos e ao combate do capacitismo.

Por fim, em quarto, o uso de narrativas multimodais no âmbito da educação inclusiva possibilita o estudo de questões linguístico-interacionais em relação à leitura multimodal da linguagem no contato face a face com aprendizes típicos/as e atípicos/as, com o intuito de sairmos do eixo grafocêntrico (ROCHA, 2013) e falacêntrico (LOCKMANN, 2012), e de focalizarmos instâncias sociointeracionais não apenas linguísticas, mas também paralinguísticas, prosódicas e não vocais (GUMPERZ, 1998 [1982]), em direção a práticas educacionais anticapacitistas.

O **objetivo geral** desta tese é, à luz da ADC e da SI, analisar, na intersecção entre autismo, linguagem e sociedade, como ocorre a (co)construção metafórico-multimodal, instanciada em dimensões discursivas críticas e sociointeracionais. Para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos** que, durante o desenho desta pesquisa (FLICK, 2009a), passaram por ajustes devido à dinamicidade, à flexibilidade e à complexidade do trabalho realizado em campo:

- i. Analisar o impacto metafórico-multimodal, à luz da ADC e da SI, entre ações e concepções capacitistas sobre o autismo.
- ii. Discutir acerca de implicações discursivas em torno da construção identitária autista, com destaque ao (não) lugar de fala e à repercussão de semioses, como cores e outros símbolos, para representar o autismo.
- iii. Investigar representações que estão em contraposição de demandas socioculturais advindas da comunidade discursiva neurodiversa, especialmente no que tange ao trabalho, à identificação e à educação de pessoas autistas.
- iv. Analisar a (co)construção metafórico-multimodal que advém do contato face a face entre estudantes autistas e típicos, focalizando os modos do olhar, do gesto e do toque.

Por meio dos objetivos específicos explicitados anteriormente, propomos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- i. De que forma ações e concepções sobre o autismo têm contribuído para a manutenção de discursos capacitistas por meio de metáforas multimodais?
- ii. Como metáforas multimodais permeiam (não) lugares de fala de pessoas autistas, especialmente em relação à escolha de cores e de símbolos para representar o autismo?
- iii. Que representações estão na contramão de demandas socioculturais que advêm da comunidade discursiva neurodiversa, por meio de metáforas multimodais, em relação ao trabalho, à identificação e à educação de pessoas autistas?
- iv. De que maneira os modos do olhar, do gesto e do toque se articulam com outros modos de linguagem no contato face a face entre estudantes autistas e típicos/as, partilhando metáforas multimodais?

Com o intuito de explicitar o encaminhamento metodológico, teórico e analítico desta tese, neste prefácio, intitulado *Esboçando o roteiro da viagem*, além de expor minhas primeiras palavras sobre campos epistemológicos aos quais este estudo se inscreve, apontar a antítese e a tese, a justificativa, os objetivos geral e específicos, e as perguntas de pesquisa, também apresento a organização dos capítulos e das partes desta investigação. Antes de explicitar o encaminhamento dos capítulos desta pesquisa, ressalto que foi a experiência do trabalho realizado em campo que configurou sua organização. Desse modo, os capítulos desta tese estão divididos em três partes.

Na **Parte I**, intitulada *Com os pés na estrada*, apresento o primeiro capítulo, no qual adentramos no percurso teórico-metodológico adotado para a tessitura desta investigação. Mas por que começar com esse capítulo? Decidimos trazê-lo ao início porque esta é uma pesquisa etnográfica e, nesse tipo de investigação, entendemos que, além de apresentarmos os/as colaboradores/as com os/as quais o conhecimento desta tese foi construído logo ao início, temos a oportunidade de explicitar o caminho metodológico para a construção dos capítulos subsequentes. Assim sendo, nesse primeiro capítulo, são apresentados fundamentos da pesquisa qualitativa na modalidade etnográfica (netnografia e microetnografia); questões relacionadas à conduta ética, e apresentação do campo de pesquisa e dos/das colaboradores/as do estudo; procedimentos e direcionamentos para geração de dados; e sistematização para encaminhamento da análise, considerando-se a triangulação de dados.

Antes de passarmos para a divisão dos próximos capítulos, destaco que adoto o termo **geração de dados** nesta tese no sentido discutido por Albuquerque (2015, p. 148), que compreende que “os dados se constroem (são gerados) no decorrer da pesquisa, e não coletados

antes desta, como se, assim, já estivessem prontos”. A propósito, em uma disciplina de orientação com o professor Albuquerque, expliquei que eu entendia que o termo “geração” estava em conformidade com a construção processual da pesquisa, mas que o termo “dados” ainda me incomodava, tendo em vista que, em certa medida, esse termo objetificava o sujeito. Nessa discussão, o professor sugeriu que talvez o termo “geração de perspectivas” fosse mais interessante, o que eu também concordo. No entanto, admitimos que, tendo em vista a tradição do uso relativamente recente do termo “geração de dados” em pesquisas qualitativas, ainda não seria o momento de incitarmos novos encaminhamentos nesse sentido.

Os demais capítulos desta tese estão divididos entre as *Partes II e III*. Nelas, em um tom ensaístico, há a tentativa de que encaminhamentos teóricos sejam discutidos, tensionados, ampliados e dialogados em um contínuo, sendo que a *Parte III* amplia a *Parte II*. Ambas as partes foram construídas dessa maneira haja vista que a experiência ontológica dos capítulos subsequentes de cada parte apontou reflexões epistêmicas de forma indissociável, colaborando com o tom híbrido assumido nesta investigação em relação aos estudos da linguagem.

Por conseguinte, na *Parte II*, intitulada *Conhecendo o território da jornada*, apresentamos encaminhamentos teóricos em relação à ADC e à SI, tecendo discussões sobre a metáfora multimodal, a ideologia e os *frames* interacionais, além da noção de *footing*, a fim de discutir, nos capítulos 2, 3 e 4, a interface entre autismo, linguagem e sociedade, e analisarmos a (co)construção metafórico-multimodal crítica e interacional em práticas e em estruturas sociais, amparado por pressupostos metodológicos da netnografia. Desse modo, no segundo capítulo, analisamos o impacto discursivo entre ações e concepções do autismo, bem como desdobramentos discursivos acerca da perspectiva da neurodiversidade, da subdiagnóstico do espectro no gênero feminino e da masculinização do cérebro atípico. No terceiro capítulo, discutimos sobre a construção identitária autista e sobre atos violentos de grande repercussão social, decorrentes de um (não) lugar de fala, no que tange à escolha de cores e de símbolos que representam o autismo. Por fim, no quarto capítulo, investigamos a comunidade discursiva neurodiversa como verbo, além de demandas dessas comunidades, inclusive em relação ao ensino de língua adicional.

Na *Parte III*, intitulada *(Re)construindo a paisagem do terreno*, provocamos o encontro entre a metáfora discursiva interacional e crítica, e a perspectiva da abordagem multimodal interacional, amparado pelo rigor metodológico da microetnografia, com o intuito de analisarmos, nos capítulos 5, 6 e 7, a construção de sentidos no contato face a face no âmbito da educação inclusiva, sob a égide de estudos da SI e da ADC. Dessa forma, os capítulos quinto, sexto e sétimo se constituíram a partir do trabalho realizado com estudantes de três turmas,

separados/as em níveis e em semestres diferentes, a fim de analisarmos ações, densidades e configurações modais, focalizando os modos do olhar (quinto capítulo), do gesto (sexto capítulo) e do toque (sétimo capítulo). No capítulo quinto, analisamos metáforas multimodais que emergem durante o processo de construção de narrativas multimodais, mediado por temáticas sobre o racismo, com uma turma do oitavo nível de espanhol como língua adicional do segundo semestre de 2018. No sexto capítulo, investigamos metáforas multimodais mediante encaminhamento de atividades acerca da inclusão de pessoas autistas com uma turma do segundo nível de espanhol como língua adicional do primeiro semestre de 2019. Por fim, no sétimo capítulo, analisamos metáforas multimodais tendo como atividades motivadoras o setembro amarelo, mês dedicado à prevenção do suicídio, com uma turma do sétimo nível de espanhol como língua adicional do segundo semestre de 2019. A geração de dados realizada nos períodos mencionados foi feita em uma instituição pública de ensino de línguas, onde eu era o professor dessas turmas.

PARTE I – COM OS PÉS NA ESTRADA



Por encontros e desencontros, com o outro e comigo mesmo, fui desafiado a colocar os pés na estrada. De um lado, estudantes com deficiência e professoras/es da educação inclusiva, e de outro, minha família e minhas vozes internas me incentivavam a continuar com lentes em direção à inclusão. Dentre inúmeras possibilidades de se olhar por lentes, o campo de pesquisa foi apontando-me caminhos que eu não esperava. Em decorrência de olhares à ontologia (conjunto de leis que moldam a realidade) de um mundo social como um sistema aberto (BLAIKIE, 2000), ações, identificações, representações discursivas, relações sociais, valores, crenças e, principalmente, o compartilhamento de conhecimentos com os/as colaboradores/as desta pesquisa, atravessaram-me de tal forma que eu considero que as lentes que utilizei mudaram, consideravelmente, a constituição do meu ser.

Assim que coloquei os pés na estrada, confesso que me senti, em certa medida, **desterritorializado** pelo fato de não ser pessoa autista. Sempre me vinha aquela pergunta: como eu posso realizar uma pesquisa sobre o autismo sem experienciar essa condição e essa deficiência de forma plena? Ao mesmo tempo que essa pergunta pairava sobre mim em sessões de terapia e em noites mal dormidas, vinha-me um desejo súbito de que, como irmão de uma pessoa autista, não mais ouvíssemos violências do tipo: “Você é irmão do doidinho?”, “Seu irmão é retardado, né?”, “Ele é um anjo que veio para salvar você e sua família”, “Ele precisa de um tratamento de choque para aprender a se comportar”. Com esse tipo de repúdio ao capacitismo, as lentes da minha identidade de irmão de uma pessoa com deficiência, de professor da educação inclusiva e de pesquisador fizeram com que, juntamente com meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, ações, discussões e análises fossem empreendidas.

Como pesquisador em sala de aula, ressalto que eu sentia que a elaboração de textos escritos, orais e não verbais com minhas turmas era um caminho possível para investigar a ontologia desse mundo social que me era apresentado, o que me fez reconhecer que aquele sentimento de desterritorialização estava em um processo de ressignificação, sendo, portanto, **reterritorializado**. Afinal, eu havia entendido que eu precisava, de alguma forma, colaborar com a possibilidade da *reexistência* (ACOSTA, 2019) de meus/minhas estudantes com deficiência.

Somando-se à minha entrada nessa jornada no âmbito da educação inclusiva, comecei a fazer parte de movimentos sociais que entendem o respeito pelas diferenças e pela aceitação

de pessoas com deficiência como parte da diversidade humana. Especificamente em relação ao autismo, esses movimentos, formados majoritariamente por pessoas autistas, têm assumido o paradigma da neurodiversidade⁹, entendendo sua deficiência como parte da pluralidade biológica, intersubjetiva e sociocultural que nos atravessa como humanos, em oposição ao paradigma médico-patológico, que concebe o autismo como transtorno, como doença. Por interlocuções com pessoas autistas, pelo trabalho realizado no âmbito da educação inclusiva, além da minha vivência familiar, resalto que passei a refletir sobre três dimensões que impactaram nesse processo de reterritorialização: acessibilidade, lugar de fala e performance.

Em relação à primeira dimensão, inspirado na *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*, publicada pelo Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia (2020, p. 4), entendo que devemos “pensar a acessibilidade como algo relativo à participação e inclusão social das pessoas com deficiência, mas que não se esgota em práticas que visem ‘setorializar’ ou ‘especificar’” a experiência da deficiência. Desse modo, a realização da pesquisa desta tese **com** pessoas com deficiência me possibilitou reterritorializar o meu trabalho de campo, de modo que a complexidade e a vivência dessas pessoas não se limitassem a padrões pré-determinados, fundamentados na deficiência, mas que lançassem olhares para o modo como elas identificavam, representavam e (inter)agiam por meio de práticas sociais.

Acerca da segunda dimensão, a minha experiência em movimentos sociais me fez ressignificar o meu entendimento em relação ao meu lugar de fala. De forma marcante, em uma *live* sobre o *Protagonismo de autistas pretos*, realizada em 25 de novembro de 2020 pelas páginas do *Facebook* e do *Instagram* da Abraça, em que o moderador teve que desmarcar sua participação, fui confrontado por Luciana Viegas e por Polyana Sá, que me convidaram para eu mediar a *live*. Minha primeira reação foi: ‘Como eu poderia mediar uma *live* com essa temática se eu não vivencio a experiência encarnada nem do autismo nem da pele escura?’ Diante desse questionamento, Luciana e Polyana me interpelaram com a seguinte pergunta: ‘Mas de que lado você está?’ A justificativa de Luciana e de Polyana para que eu participasse da *live* era a de que em uma postura anticapacitista e antirracista, todos/as nós, além de nos engajar, devemos nos posicionar explicitamente. Após a *live*, por entender a linguagem como ação social, aquele meu

⁹ Apesar de entender que símbolos são temporários, tendo em vista que seu uso está relacionado à ratificação de grupos, de entidades, de associações, inseri, no início de cada parte e de cada capítulo desta tese, o símbolo da neurodiversidade (infinito colorido na horizontal com múltiplas cores). A inserção desse símbolo refere-se à marcação ideológica contextualmente situada de pessoas autistas do ativismo neurodiverso.

lugar de fala desterritorializado foi reterritorializado para uma espécie de lugar de prática social, no qual eu me reconheci como sujeito responsivo por um mundo mais simétrico.

Sobre a terceira dimensão, participar de movimentos sociais, bem como trabalhar como professor da educação inclusiva, me fizeram refletir sobre rotulações impostas por ordens de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]) que desencadeiam performances. Como (inter)agir, representar e identificar no/pelo mundo sem ser rotulado/a? Essas performances são impostas não apenas institucionalmente, mas também por relações construídas intersubjetivamente, que se encoram em estruturas sociais capacitistas. Por perceber que a forma como pessoas autistas atuam ainda é perseguida por práticas sociais que coagem a maneira como elas são, a minha vivência de campo me mostrou que carecemos de posturas anticapacitistas que se alinhem à construção de sentidos que transcendam performances hegemônicas. Desse modo, meu trabalho de campo me permitiu reterritorializar, inclusive, minha compreensão sobre performances que atravessam minhas experiências com a diversidade humana.

Tendo em vista essas três dimensões, por meio desses movimentos sociais, além de minhas ações como professor-pesquisador, entendi que eu precisava lançar lentes para uma conjuntura social mais ampla na qual textos (inter)agem, representavam e identificavam o outro de forma capacitista. Afinal, passei a entender que a exclusão de pessoas autistas advinha de um processo estrutural, em que práticas sociais mantinham silenciamentos vis. Nesse entremeio, veio-me outro dilema: como eu poderia iniciar essa entrada em campo sem que minha voz e os recursos tecnológicos epistêmicos (método científico) se sobrepusessem sobre o conhecimento da experiência vivida por pessoas autistas?

Com essa hesitação, além de contar com uma lupa epistêmica linguístico-discursiva sobre práticas sociais que emergem da interação, em especial em relação à (co)construção metafórico-multimodal, precisei de um arcabouço metodológico que tivesse condições de encaminhar uma pesquisa **com** o outro, de forma **colaborativa**. Na modalidade etnográfica da pesquisa qualitativa, encontrei espaço para investigar parte da complexidade da atipicidade humana **com** pessoas autistas. Por conseguinte, com uma bússola em minhas mãos, como sugerem Moscheta e Ferreira (2020, p. 31), a direção desta pesquisa foi encaminhada, exigindo que o trajeto fosse “atento, negociado, criado e multiplicado na interação dinâmica que o(a) caminhante faz com seu entorno”.

Cabe salientar que, como defende Favret-Saada (2005 [1990]), o entorno etnográfico não consiste apenas em observação. Para a autora (2005 [1990]), é preciso permitir que a trajetória do campo nos **afete** como investigadores/as, de tal forma que os saberes que emergem da pesquisa colaborativa apontem os encaminhamentos que devemos adotar em nossas

pesquisas. Dito de outra forma, a ontologia do trabalho de campo constrói epistemes, tornando possível, nesta tese, que conhecimentos e vivências com pessoas autistas me afetassem e impusessem o percurso desta pesquisa. As minhas lentes para a construção conjunta de sentidos por meio de textos multimodais foram afetadas, portanto, pelo trabalho realizado em campo. Por oportuno, em que consistem textos multimodais?

Centrando-se em imagens, de acordo com Van Leeuwen (2005, p. 3), **textos multimodais** são um “conjunto de ações e de artefatos” mobilizados com fins interacionais, podendo ser produzidos fisiologicamente (gestos, olhar, altura da voz, toque, caminhar) ou por ferramentas tecnológicas (caneta, papel, fonte, cores, *hardware* e *software* do computador). Ao transcendermos dimensões materiais de textos como imagens, cabe salientar que há domínios intersemióticos que transitam por instâncias discursivas e que também se configuram como multimodais. Essas instâncias discursivas, em conformidade com a metáfora de Goffman (2002 [1959]) em relação a posicionamentos que assumimos diante de palcos, de plateias e de bastidores, regula, de forma relativa, a tessitura de textos multi(modais) com os/pelos quais agimos, identificamos, representamos e somos.

Nesse sentido, como textos são materializados por imagens, pelo modo verbal e por instâncias sociointeracionais (gestos, olhar, toque, alinhamentos, polidez *etc.*), no entrecruzamento de construções de sentidos entre realizações textuais e potencialidades intersemióticas, podemos afirmar que todo texto é multimodal, o que gera um efeito pleonástico em relação ao termo ‘texto multimodal’. Mas se todo texto é multimodal, por que ainda trazer essa marcação nesta tese?

O empreendimento em denominar textos como multimodais está em conformidade com a agenda da virada linguístico-pragmática que, de acordo com Belmiro (2000), teve início no final da década de 1990 no Brasil. Assumir essa marcação, portanto, faz parte de uma agenda político-linguística que visa a combater o privilégio da monomodalidade escrita e padronizada no ensino, por exemplo. Se não tivermos retrocessos em documentos oficiais que pautem a volta do ensino estrutural, espero que, em breve, possamos nos referir a ‘textos multimodais’ apenas como ‘textos’, o que seria mais coerente, inclusive, com o princípio de que todo signo linguístico (verbal ou não verbal) é socioculturalmente motivado.

Assim não farei a marcação de ‘texto multimodal’ ao longo de toda esta tese, por entender que qualquer texto é, essencialmente, multimodal. Ao assumir esse posicionamento, reitero que o termo ‘texto’ engloba todas as instâncias multimodais que compõem a construção de sentidos. Apesar desse entendimento, algumas vezes também farei, intencionalmente, a marcação de ‘texto multimodal’ como forma de engajamento na agenda linguístico-pragmática,

a fim de combater qualquer tentativa de retrocesso que privilegie apenas a modalidade escrita em estudos linguístico-discursivos.

Voltando à discussão sobre o dialogismo da construção do texto com o outro, não impera nesta tese o *savoir faire* hegemônico e ocidental epistêmico que objetifica e explora o conhecimento ontológico por meio de categorias linguísticas. Pelo contrário, busco compreender parte da ontologia complexa que me foi apresentada por meio de lentes linguístico-discursivas, o que insere esta tese na agenda da linguística aplicada. Nesse processo de lançar olhares por múltiplas lentes, além de reconhecer meu lugar de privilégio como neurotípico, o conhecimento ontológico construído colaborativamente dita o empreendimento analítico desta pesquisa.

Nesse sentido, cabe demarcar, nesta *Parte I*, intitulada *Com os pés na estrada*, direcionamentos metodológicos impulsionados pela ontologia desta investigação, com o objetivo de realçar perspectivas e olhares com o outro. Inspirado no grau de delicadeza analítica de Norris (2013) em relação ao modo olfativo, apresento, no capítulo 1, além de uma tessitura detalhada e artesanal da metodologia assumida, parte da identidade dos/as colaboradores/as de pesquisa que, conjuntamente, construíram a ontologia e mobilizaram encaminhamentos epistêmicos nesta tese.

CAPÍTULO 1

BRICOLAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM PESQUISA QUALITATIVA



Sou completamente apaixonada pela diversidade humana. Quando entro num lugar, qualquer lugar, eu já observo se as pessoas são muito parecidas ou se elas são bem “diferentonas”. Quanto mais diferentes, melhor!

Rita Louzeiro¹⁰
(2019, p. 8)

Apresento, neste capítulo, o percurso metodológico adotado nesta tese. No entanto, antes de explicitá-lo, destaco três fatos que marcaram a trajetória teórico-metodológica desta investigação.

O primeiro fato ocorreu durante o Mestrado, quando escolhi o estudo de caso etnográfico como modalidade da minha pesquisa qualitativa. Essa escolha me possibilitou, no período de um ano de trabalho de campo, analisar que tipos de metáforas conceituais verbais emergiam do discurso de um estudante autista durante o processo de ensino e de aprendizagem de espanhol como língua adicional. Os instrumentos utilizados durante a geração de dados dessa pesquisa me forneceram subsídios para que eu pudesse analisar dados em perspectiva triangulada, e me lançaram em direção a um projeto de pesquisa para ingressar no curso do Doutorado que exigiria mais tempo e maturidade para gerar dados em pesquisa etnográfica, haja vista meu interesse em investigar metáforas discursivas catalizadoras de estruturas sociais e o desfile de múltiplas semioses no processo interacional em articulação com metáforas da vida cotidiana.

O segundo fato esteve relacionado a demandas de pessoas autistas que conheci dentro e fora de mídias sociais, além da minha vivência familiar e educacional, que me fizeram compreender que eu precisava de um arcabouço teórico-metodológico no qual eu não apenas discutisse questões de poder, de discriminação, de capacitismo e de assimetria

¹⁰ As epígrafes desta tese foram transcritas da primeira Mesa composta por pessoas autistas da sociedade civil organizada, em Audiência Pública na Câmara Federal, para discutir direitos e celebrar o Dia do Orgulho Autista ao lado de Deputados/as Federais. A reunião, ocorrida na Comissão de Direitos Humanos e Minorias no dia 18 de junho de 2019, foi um momento marcante para a comunidade ativista autista brasileira. Tive o privilégio de participar como espectador dessa reunião, o que me fez decidir trazer como epígrafes para esta tese trechos de vozes do ativismo de pessoas autistas brasileiras que considero impactantes e emocionantes.

(sócio)interacional, mas também que encaminhasse apontamentos que corroborassem para a educação inclusiva, privilegiando outros modos de interação, de ensino e de aprendizagem.

O terceiro fato emergiu da minha participação em congressos nacionais e internacionais de Linguística, por meio de tensionamentos entre a multimodalidade e a metáfora, permitindo-me refletir, questionar e amadurecer a forma como os dados deste estudo seriam gerados. Em busca de lugares teórico-metodológicos aos quais esta pesquisa se alinharia, ressalto também a importância de contribuições do meu orientador e da minha coorientadora para a constituição da **triangulação** teórica, metodológica e analítica **de investigadores/as** que, segundo Flick (2009c, p. 63), como *outsiders*, revelam e minimizam “vieses vindo do pesquisador individual”, que atua tanto como *insider* quanto como *outsider*. Destaco, ainda, que sugestões e ponderações das professoras que participaram das minhas bancas de qualificação e de defesa desta tese, além de leituras e de discussões com outros/as docentes e com colegas em disciplinas do programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, também contribuíram com esse processo de triangulação de dados.

Como esses três fatos marcaram a construção teórico-metodológica desta tese, além de essa investigação estar inscrita na esteira dos estudos da ADC (FAIRCLOUGH, 2003, 2006; THOMPSON, 2011 [1990]) e da SI (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]; GUMPERZ, 1998 [1982]), análise metáforas multimodais (FORCEVILLE, 1988, 2006; SPERANDIO, 2015) críticas (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) e interacionais (NORRIS, 2004, 2006, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), em espaço de mesclagem metafórica (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008). Com essa triangulação teórica, tenho como objetivo investigar a (co)construção metafórico-multimodal, amparado, metodologicamente, pela abordagem etnográfica. Mas por que encaminhar esta investigação por esse hibridismo teórico-metodológico entre a ADC e a SI?

Fairclough (2012, p. 307) explica que teoria e método são dois conceitos imbricados, não sendo difícil “pensar em método como uma espécie de habilidade transferível [da teoria] se considerarmos a definição do termo como técnica, como uma ferramenta em uma caixa, da qual se pode lançar mão quando for necessário e depois devolvê-la”. Assim, para o autor (2012), há uma relação dialética entre teoria e metodologia, uma vez que métodos são selecionados em conformidade com a demanda do campo social de cada pesquisa. Essa perspectiva dialética da pesquisa em ADC, segundo o autor (2012), permite que estabeleçamos relações dialógicas com outros aportes teóricos e com outros métodos sociais, engajando-nos em pesquisas não apenas de forma interdisciplinar, mas transdisciplinar, tendo em vista que articulações com outras perspectivas teóricas contribuem para avanços teórico-metodológicos.

De acordo com Rampton (2017, p.9), pesquisas em SI vêm sendo marcadas, neste início do século XXI, pelo interesse “explícito em conectar a análise intensiva de episódios interacionais específicos ao trabalho de grandes teóricos nas ciências humanas e sociais como Bakhtin, Bourdieu, Foucault e Williams”. Esse interesse, segundo o autor (2017), reivindica por investigações interdisciplinares que discutam novos direcionamentos teórico-metodológicos, tendo em vista preocupações da SI com a agenda de mudanças sociais contemporâneas.

Assim sendo, como o modelo transdisciplinar proposto por Fairclough (2006) inclui a perspectiva interacional para a análise social e estudos contemporâneos da SI reivindicam por investigações interdisciplinares, parto do pressuposto de que sentidos partilhados são insumos para a pesquisa entre a ADC e a SI. Posto isso, para analisar a (co)construção metafórico-multimodal, entendo que a interação cumpre papel basilar para que sentidos sejam desvelados nesta pesquisa, auxiliando em discussões acerca de relações transparentes ou veladas de discriminação, de poder e de controle, além do modo como sentidos são partilhados.

Esse hibridismo metodológico, de acordo com Denzin e Lincoln (2006 [2003], p. 18), está relacionado à postura do *bricoleur* em pesquisas qualitativas, que é “um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”. Por assumir a postura metafórica do colecionador de colchas, durante o processo de bricolagem linguístico-discursiva em pesquisa qualitativa, disponho-me, como investigador, a tentar encaminhar uma perspectivação metodológica que aproxime interesses dos estudos da ADC com os da SI, tendo em vista que “a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas” (NEIRA; LIPPI, 2012) do trabalho de campo.

Cabe ainda destacar que a abordagem teórico-metodológica da ADC assumida nesta tese advém da perspectiva proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2006, 2010 [1995]) para a análise social, inspirada na crítica explanatória de Bhaskar (1986), que busca mapear adversidades relacionadas a práticas sociais e possíveis soluções para que sejam superadas, apontando cinco etapas que devem ser contempladas por pesquisas em ADC: i) ênfase em uma questão de injustiça social que tenha um aspecto semiótico; ii) identificação de obstáculos para uma possível superação da injustiça social investigada; iii) análise sociosemiótica da ordem social pesquisada; iv) possíveis maneiras para superar obstáculos; v) e reflexão sobre as práticas sociais analisadas. A contemplação dessas cinco etapas, no meu entendimento como pesquisador *bricoleur*, advém do modo como o conhecimento é (co)construído, por meio de *footings* interacionais (GOFFMAN, 1998 [1979]) e de

configurações modais (NORRIS, 2011 [2009]), à luz dos estudos da SI, tomando como base múltiplas vozes, gestos, olhares e ações de pessoas autistas.

Como resultado desse encontro teórico-metodológico híbrido, ancorado no guarda-chuva da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009a), ao qual esta tese se articula, neste capítulo são apresentados: fundamentos da pesquisa qualitativa, na modalidade etnográfica, amparando-se na netnografia e na microetnografia; questões relacionadas à conduta ética; e apresentação do campo de pesquisa e dos/as colaboradores/as do estudo. Além disso, são também discutidos os procedimentos e os encaminhamentos para a geração de dados, e sistematizado o direcionamento da triangulação e da análise de dados.

1.1 Entre a investigação etnográfica, a netnografia e o estudo microetnográfico

Antes de adentrarmos no diálogo em relação a encaminhamentos metodológicos assumidos nesta tese, apresento, na figura 1, as escolhas que foram mobilizadas pelo trabalho realizado em campo.

Figura 1 – Encaminhamento metodológico adotado



Fonte: Elaborado por mim.

A pesquisa **qualitativa**, de acordo com Denzin e Lincoln (2006 [2003], p. 15), “nasceu da preocupação de entender o outro”. Conforme os autores (2006 [2003]), esse “outro” era considerado exótico, uma pessoa primitiva, que não era branca e que pertencia a uma cultura estrangeira que era menos civilizada do que a do/a investigador/a. No diário de Malinowski

(1997, p. 140), por exemplo, esse “outro” era considerado menos civilizado, como podemos observar a seguir:

Em Port Moresby fui falar com Strong; o safado não me convidou para me hospedar em sua casa (...) Strong não escondia sua irritação com o fato de eu estar hospedado na casa dele. De modo geral, desagradável e tapado. [Boag] muito mais amável, mas também pervertido. Reflexões sobre a vida vazia daqueles dois homens, sua atitude com relação à guerra, às mulheres, seu objetivo na vida. Tem uma tremenda quantidade de material disponível, e nada fazem com ele; complicam a vida normal e não tiram vantagem das oportunidades extraordinárias.

Denzin e Lincoln (2006 [2003]) consideram esse “outro” exótico, primitivo e estrangeiro, como podemos observar em Malinowski (1997), como indivíduos que fazem parte da primeira etapa da pesquisa qualitativa na América do Norte, correspondente à fase tradicional, conforme podemos observar no quadro 1, no qual os autores (2006 [2003]) apresentam características das sete fases históricas de investigações de cunho qualitativo na América do Norte.

Quadro 1 – Fases da pesquisa qualitativa

Fases	Características
Tradicional (1900-1950)	Relatos de pesquisas de campo dos/as positivistas. Pesquisados/as são tidos como exóticos/as, primitivos/as e estrangeiros/as.
Modernismo ou a era dourada (1950-1970)	Privilégio da escuta de classes de baixa renda pelas novas teorias interpretativistas, como a etnometodologia, a fenomenologia, a teoria crítica e o feminismo.
Gêneros obscuros (1970-1986)	Interesse pela pesquisa aplicada, pela política e pela ética qualitativa. O estudo de caso e a pesquisa-ação ganham espaço.
A crise da representação (1986-1990)	Dúvidas em relação a questões de gênero social, de classe e de etnia. Epistemologias críticas, feministas e não brancas brigam por espaço.
O pós-moderno (1990-1995)	Período de etnografias novas e experimentais, em que teorias passam a ser interpretadas como narrativas de campo.
Pós-experimental (1995-2000)	Produção acadêmica vinculada às necessidades de uma democracia e de uma sociedade livre e justa.
A atualidade (2000 – os dias atuais)	Discurso moral frente às críticas da democracia, do gênero social, da etnia, da classe, da globalização, da liberdade, entre outras.

Fonte: Elaborado por mim, baseado em Denzin e Lincoln (2006 [2003], p. 26-32).

De forma genérica e sem impor limites temporais, Chizzotti (2003) também apresenta marcos que se aproximam das fases da pesquisa qualitativa propostas por Denzin e Lincoln (2006 [2003]). Sobre investigações que fazem parte do início do século XXI, cabe destacar que Chizzotti (2003) aponta para uma agenda na qual pesquisadores/as questionam de forma epistêmica, metodológica e ético-política encaminhamentos de suas pesquisas, colaborando com outras formas de lançar olhares para a experiência humana.

Sobre as fases mencionadas por Denzin e Lincoln (2006 [2003], p. 33), os autores advertem que elas ainda estão “em ação nos dias de hoje”. Essas práticas vão ao encontro do processo dinâmico, complexo, flexível e multicultural da pesquisa qualitativa. Dessa forma, o fato de os autores (2006 [2003]) terem colocado cada fase dentro de um tempo histórico não impede que pesquisadores/as sejam adeptos a qualquer das fases ou que comunguem com características de outras fases.

Assim sendo, localizo o estudo apresentado nesta tese entre as fases da **pesquisa qualitativa pós-moderna, pós experimental e atual**, uma vez que, além de experimentar intersecções e tensionamentos teórico-analíticos para analisar a (co)construção metafórico-multimodal, lanço este estudo em direção a uma sociedade mais equânime e justa, propondo apontamentos para o trabalho realizado em salas de aula de educação inclusiva com estudantes típicos/as e atípicos/as.

Ainda a respeito da divisão das fases da pesquisa qualitativa proposta por Denzin e Lincoln (2006 [2003]), cabe ressaltar que os autores se pautam em investigações norte-americanas, tendo como objetivo traçar panorama e didatizar nosso olhar em direção à pesquisa qualitativa. No entanto, ao refletirem sobre a agenda de pesquisas qualitativas, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 111) recomendam desenvolvimento de “estudos que tenham como contexto sociedades do hemisfério sul”.

Para Magalhães (2010), em estudos latino-americanos, a agenda de pesquisas relacionadas à pobreza, ao racismo, ao narcotráfico, à corrupção, ao gênero, aos processos migratórios e às identidades nacionais e pessoais estão cada vez mais presentes em pesquisas de caráter qualitativo, especialmente em investigações da linguagem que adotam a perspectiva crítica, política e pós-estruturalista de análise discursiva. Afinal, como sustenta Boaventura Santos (2010, p. 42), o pensamento pós-abissal, que entende a ecologia dos saberes como uma construção híbrida entre os hemisférios sul e norte, precisa continuar sendo reivindicado por meio da resistência política, que “deve ter como postulado a resistência epistemológica”, a fim de combatermos o paradigma do controle e da regulação do conhecimento que advém do cone norte.

A esse rol de temas de resistência da América Latina, portanto, acrescento a necessidade de darmos visibilidade a pesquisas que tenham como agenda política ontológica e epistemológica a atipicidade humana, tendo em vista que essas pessoas ainda passam por processos contínuos de capacitismo, de invisibilidade e de silenciamento por serem pessoas com deficiência.

Corroborando com o debate de pesquisas voltadas para o eixo latino-americano, Kleiman (2013, p. 43) nos convida a “**sulear**” (orientar para o Sul) em pesquisas brasileiras no âmbito da linguística aplicada “que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”. Para a autora (2013, p. 45), é interesse da linguística aplicada inserir sujeitos¹¹ sócio-históricos de nossa realidade brasileira no processo investigativo de movimento político, resultando em “uma construção social e epistêmica que incorpora os saberes, os modos de ser, os valores de nossos povos e que se posicionam criticamente em relação ao poder hegemônico”, assim como em relação a aspectos culturais, epistêmicos, econômicos, raciais, de gênero, e, com esta pesquisa, neurodiversos.

Isso não significa concluir que essas pesquisas rejeitam o binômio norte-sul, mas que correspondem a uma lógica inclusiva do tipo norte e/ou sul, defendida por Resende (2017) como parte do processo de **decolonização**, que faz parte da agenda de estudos da ADC e da SI e, conseqüentemente, da linguística aplicada, na América Latina, produzindo novos saberes pela prática discursiva em transformação do global pelo local. Assim sendo, os dados gerados nesta pesquisa passam a ter estatuto de teoria com epistemes que coabitam tempo e espaço entre mim, professor-pesquisador em linguística aplicada, e meus/minhas colaboradores/as de pesquisa atípicos/as e típicos/as.

Na pesquisa que apresento nesta tese, além de investigar o cenário macro, em que metáforas atuam como forças de manutenção ideológica e de preservação de espaços de poder e de dominação em estruturas sociais por meio de textos multimodais midiáticos, analiso a forma como configurações e densidades modais que advêm do olhar, do gesto e do toque, em articulação com outros modos de linguagem, contribuem para a (co)construção de sentidos, que, devido à corporificação da linguagem, são essencialmente metafóricas e multimodais. A orquestração de sentidos, proveniente dessas múltiplas semioses metafórico-modais, possibilita que esta pesquisa dê visibilidade ao discurso de pessoas autistas, contribuindo para a agenda latino-americana da linguística aplicada, no que concerte aos estudos da ADC e da SI.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 26) nos alerta que o **interpretativismo** é uma característica importante desse tipo de pesquisa, uma vez que a realidade é dinâmica e que “processos de investigação dependem do/a pesquisador/a”, que interpreta fatos por meio do que pessoas atribuem ao que falam e fazem. De acordo com Chizzotti (2006, p. 28), quando o/a pesquisador/a vai ao campo na pesquisa qualitativa, há

¹¹ Considero o termo *sujeito* como sinônimo do ser humano constituído a partir de processos de subjetivação, que ocorre por meio do contato com outros sujeitos em contextos diversificados, como nos movimentos sociais, nas instituições religiosas, nas práticas educativas, no convívio familiar, entre outros (SPINK, 2011).

“partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis em uma atenção sensível”. Essa partilha densa com sujeitos atípicos, tanto por meio da minha participação em movimentos a favor da neurodiversidade quanto pelo convívio com meu irmão autista e pelo trabalho que realizo com meus/minhas estudantes neuroatípicos/as, permite-me “extrair” do convívio de práticas sociais a serem interpretadas, respeitando o princípio etnográfico da triangulação de dados inscrito na gnoseologia da pesquisa qualitativa.

De acordo com Chizzotti (2003, p. 231), a atividade pesquisadora tende a se expandir como forma de ensino e de aprendizagem, “nas quais as novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como prática social relevante, tenderá cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros”. Desse modo, a investigação qualitativa apresenta um vínculo constante e dinâmico de interdependência entre a teoria, a metodologia e a prática, advindo dos dados gerados de cada pesquisa, e propõe novos encaminhamentos que dão ênfase às especificidades e à complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos e suas ações. Essas relações, nesta tese, ocorrem de forma parcial e limitada dentro de nossas práticas, uma vez que, como explica González Rey (2005, p. 5), “é impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real”. Afinal, em consonância com o pensamento de Demo (2008, p. 25), “nadar na superfície para todos os lados não leva a conhecer o mar”.

Chizzotti (2000) ainda advoga que tanto o/a pesquisador/a quanto seus/as colaboradores/as podem identificar criticamente seus obstáculos e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias de ação. Consequentemente, ambos/as podem se engajar deliberadamente em “confrontos ideológicos e políticos da sociedade e [com] o compromisso manifesto com as frações de classes subalternas” (CHIZZOTTI, 2000, p. 83). No que tange a esta pesquisa, discuto como relações de poder favorecem à estigmatização e à exclusão de pessoas autistas, além de propor encaminhamento teórico e metodológico, (co)construído com meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, a favor da neurodiversidade e de práticas pedagógicas que combatam o capacitismo, favorecendo a emergência de mudança de práticas sociais no âmbito da educação inclusiva.

Segundo Silverman (1998), a pesquisa qualitativa tem como foco a prática real *in situ*, à qual prefiro entender como **prática sociocultural *in situ***, devido a influência de questões históricas, sociais, culturais e intersubjetivas durante o processo de observação e de análise de como sujeitos se organizam e são representados em pesquisas qualitativas. Assim sendo, é interesse da pesquisa qualitativa observar e analisar como pessoas “fazem as coisas”, ao invés apenas de como elas “veem as coisas”, dando-nos condições de refletir sobre a forma como se

organizam social e culturalmente. Corroborando com essa ideia, Mason (2002, p. 24) explica que “a pesquisa qualitativa é caracteristicamente exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto”, sendo que um dos pontos fortes desse tipo de pesquisa é o fato de que “ela não pode ser perfeitamente perfurada e reduzida a um conjunto simples e prescritivo de princípios” (MASON, 2002, p. 3).

Por ser fluida, complexa, dinâmica e flexível, a pesquisa qualitativa, como explica Flick (2009a, p. 21), “muitas vezes não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em termos práticos”. Nesta pesquisa qualitativa, cujo conhecimento filosófico é orientado, principalmente, pela fenomenologia e pela dialética (PESCE; ABREU, 2013), tensionamos a relação entre metáforas e multimodalidade, além de propormos encaminhamentos metodológicos e epistemológicos que são governados ontologicamente.

Cabe destacar, no entanto, que os dados gerados me encaminham, ontologicamente, a ações em termos práticos de engajar-me em um mundo menos capacitista e inclusivo, além de vislumbrar outras semioses que se articulam com o plano verbal e que constroem sentidos experienciados na vida cotidiana por meio de metáforas, partindo do pressuposto de que a interação é (co)construída entre todos os sujeitos (atípicos/as e típicos/as). Dentre as modalidades da pesquisa qualitativa, como explicam Gerhardt e Silveira (2009), destacam-se a etnografia, a pesquisa-ação, o estudo de caso e as pesquisas bibliográfica, documental, etnometodológica, para citar alguns. No trabalho apresentado nesta pesquisa qualitativa, recorro à modalidade etnográfica.

O termo **etnografia**, proveniente dos morfemas *etno* (povo) e *graph* (escrita), segundo Fetterman (1998), surgiu no século XIX, dando origem à necessidade de registro de um determinado povo. Segundo o autor (1998, p. 11), o termo etnografia é “a arte e a ciência de descrever um grupo ou uma cultura” em determinado momento, e remonta à herança de estudos antropológicos que consideravam o “outro” como estranho e selvagem. Nesses estudos, que se referem à fase tradicional da pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006 [2003]), pesquisadores/as passavam muito tempo em campo, como ocorreu no trabalho de Heath (1983), que esteve 10 anos no sul dos Estados Unidos para analisar tradições de comunidades rurais tidas como exóticas e primitivas.

De acordo com Heath e Street (2008), o trabalho de etnógrafos/as pode ser comparado ao de malabaristas, uma vez que ambos/as precisam fazer observações, comparações, reflexões e inferências, além de lidar com diversas variantes, trabalhar questões de operacionalização e

incentivos motivacionais, estar em constante aprendizagem, entre outras atividades. Segundo os autores (2008, p. 3), há “imensa variabilidade e instabilidade no processo de criação, sustentação e adaptação de modalidades, incluindo linguagem escrita e oral”, à qual acrescento linguagem multimodal, durante o processo de análise de estruturas simbólicas, haja vista que trabalhar com humanos é lidar com a complexidade e com a diversidade que advém do contexto. Mas qual é a **concepção de contexto**, no âmbito da pesquisa etnográfica, adotada nesta tese?

De acordo com Van Dijk (2012 [2011], p. 87), “os contextos não são um tipo de situação social objetiva, e sim construtos de participantes [...], a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação”. Nesse sentido, para o autor (2012 [2011]), a noção de contexto em pesquisas etnográficas vai além da descrição do ambiente ou entorno geográfico, histórico, sociocultural ou organizacional – denominada como situação social, interacional, comunicativa ou ambiental –, haja vista que sujeitos não apenas processam o que é dito por outra(s) pessoa(s), mas se engajam na construção dinâmica de análises e de interpretações subjetivas, estabelecidas no contato face a face.

Apesar de considerar que contextos são esquemáticos, dinâmicos, amplamente planejados, além de serem construtos subjetivos e experiências únicas dos/as participantes influenciados por fatores temporais e geográficos, Van Dijk (2012 [2011]) explica que sua estrutura e construção em pesquisa etnográfica têm base social, em termos de cognições sociais compartilhadas (conhecimentos, atitudes, ideologias, gramática, regras, normas e valores). Isso significa que o autor (2012 [2011]) reconhece a influência de fatores socioculturais **intersubjetivos** em sua concepção de contexto, que advém da noção de modelos mentais únicos e da interpretação subjetiva feita por cada sujeito participante da cena interacional.

Essa dimensão intersubjetiva também é compartilhada por Hanks (2017 [2008]), já que o autor entende o contexto como a forma em que sistemas linguísticos e processos cognitivos únicos e socioculturais são co-articulados para a construção de sentidos em espaço produtivo e realístico. Mas entendo que o autor (2017 [2008]) avança com as discussões de contexto, propondo, inclusive, arcabouço teórico-metodológico para pesquisadores/as interessados/as em especificidades semióticas de práticas discursivas, e no modo como discursos são, social e historicamente, encaixados e incorporados. O contexto na pesquisa etnográfica, segundo Hanks (2017 [2008]), deve ser analisado com base em dois sistemas: o micro e o macro. No **sistema micro**, “o foco sobre o discurso requer análise detalhada dos fatos linguísticos e etnográficos emergentes localmente” (HANKS, 2017 [2008], p. 174), ao passo que no **sistema macro**, regularidades formais e funcionais enunciativas são estudadas a fim de se analisar como práticas sociais se relacionam ao enquadramento (*framing*) discursivo.

De acordo com o autor (2017 [2008], p. 177), como a dimensão contextual micro emerge do processo em curso, a emergência está relacionada à estrutura de relações temporais, transformadas na passagem da situação (co-presença intersubjetiva) para o cenário (co-engajamento cognitivo), e deste para os campos demonstrativo (postura, gestos, olhar, sons da voz dos/as interagentes) e simbólico (dêitico). Segundo o autor (2017 [2008]), há uma progressão hierárquica, que vai desde a situação, passando pelo cenário e chegando aos campos demonstrativo e simbólico; ou seja, de um nível relativamente primitivo da esfera da consciência perceptual a outro semioticamente complexo.

Assim sendo, para que façamos análise micro do contexto etnográfico, Hanks (2017 [2008]) sugere que comecemos pela observação de três condições fundamentais para o estabelecimento da situação:

1. Co-ocupação de pelo menos duas pessoas no mesmo tempo objetivo;
2. cada participante da cena deve estar presente corporalmente, podendo ser percebido/a e sendo capaz de perceber o/a outro/a; e
3. os/as co-ocupantes prestam atenção uns/umas aos/às outros/as e a situação que emerge na interação é monitorada mutuamente.

Após a definição da situação, o autor (2017 [2008]) propõe que o cenário e que os campos demonstrativo e simbólico sejam investigados, com o intuito de analisarmos a implicação ordenada da dimensão da emergência (micro), e de avançarmos em direção à análise social da dimensão contextual da incorporação (macro).

Sobre a dimensão macro, Hanks (2017 [2008]) explica que a incorporação de práticas discursivas, experienciada cultural e historicamente por atores e por atrizes sociais, está relacionada a enquadres interativos (competitivo, colaborativo, estratégico) e a esquemas de conhecimento¹² em discurso de larga escala, encaixada em diversos campos sociais. Esses campos sociais são entendidos como espaços delimitados de posições e de tomadas de posições por meio do qual circulam valores (poderes, capital econômico e simbólico, ideologia), nos quais agentes (organizações profissionais, classes, corpo departamental) ocupam coletividades, colocando restrições e permissões aos papéis dos/as interagentes (não) previstos/as.

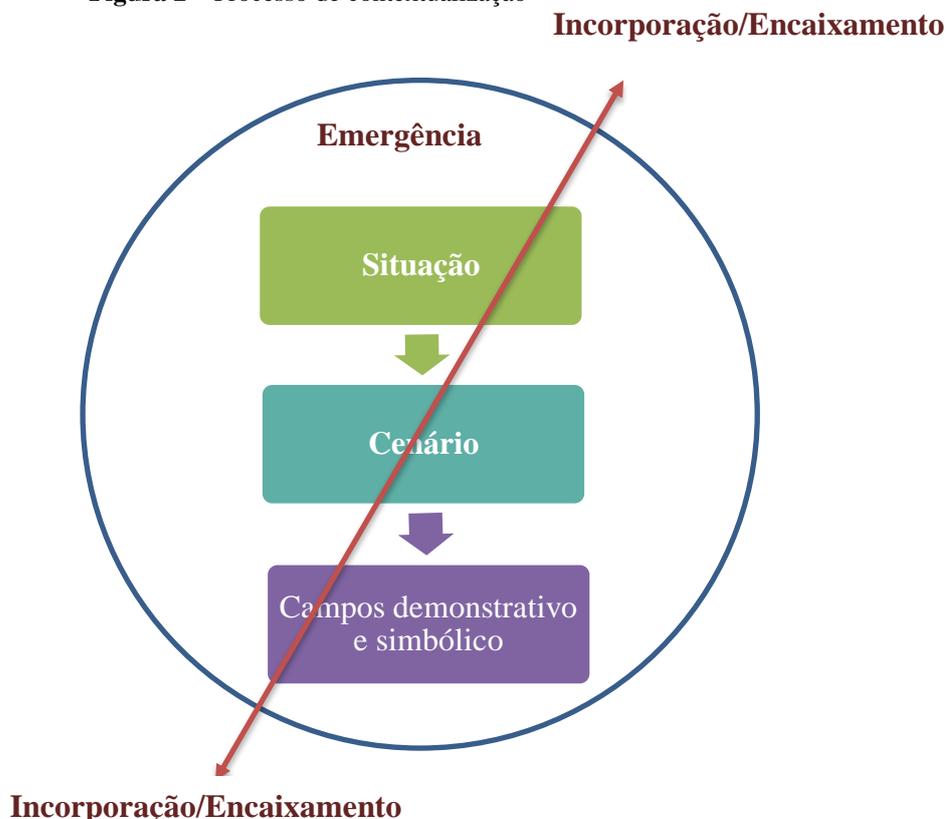
Na dimensão do encaixamento social (macro), sistemas linguísticos podem ser estudados por meio de diferentes semioses no processo de construção e de constituição da

¹² Enquadres interativos (sentidos percebidos a partir da maneira como os/as participantes se comportam na interação) e esquemas de conhecimento (decorrentes de nossas experiências anteriores no mundo) são termos preconizados por Tannen e Wallat (2002 [1987]).

linguagem. Por conseguinte, regularidades formais e funcionais costumam possibilitar que o/a etnógrafo/a preveja enquadramentos, por meio de esquemas de conhecimento, em diversas dimensões contextuais de emergência. Cabe destacar, no entanto, que, durante o processo de constituição de *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), eventos inesperados podem surgir, tanto com pessoas típicas como com atípicas, uma vez que a interpretação da linguagem mediada por textos escritos, falados ou gestualmente marcados no corpo podem não ser compreendidos, tornando-se, como ocorre nesta pesquisa, um desafio etnográfico.

Assim sendo, esta tese, além de se inscrever na perspectiva intersubjetiva proposta por Van Dijk (2012 [2011]), assume que as dimensões micro e macro do contexto em pesquisa etnográfica (HANKS, 2017 [2008]) nos possibilita transitar entre processos sociocognitivos intersubjetivos co-articulados e o campo social, resultado da implicação ordenada entre situação, cenário e campos demonstrativo e simbólico, atravessados pela incorporação/encaixamento, como podemos observar na figura 1.

Figura 2 – Processo de contextualização



Fonte: Elaborado por mim, baseado em Hanks (2017 [2008]).

De acordo com Heath e Street (2008), em pesquisas etnográficas é comum observarmos que padrões “aceitáveis” de fala e de gestos costumam fazer parte do *corpus* dessas investigações, provocando reflexões sobre práticas sociais. No entanto, como esses

padrões variam de acordo com a língua, com o grupo estudado e com questões intersubjetivas, históricas e sociais, a concepção de cultura em estudos etnográficos tem assumido princípios axiomáticos relacionados à grande variabilidade e inconstância linguística, social e intersubjetiva, que advêm das dimensões micro e macro do contexto (HANKS, 2017 [2008]). Essa variabilidade axiomática sociocultural, nesta tese, está diretamente relacionada à diversidade proveniente da noção de **espectro** do autismo, dado que práticas sociais da atipicidade autista são dinâmicas, fluidas, variáveis e estão em construção, sendo influenciadas pela intensidade de barreiras sociais e pelo capacitismo, que impedem ou que dificultam o estabelecimento de sua autonomia.

Ao se dirigir ao campo, etnógrafos/as devem “rastrear, descrever e enumerar multimodalidades como recursos semióticos e suas combinações – linguística, gestual, cinestésica e visual” (HEATH; STREET, 2008, p. 21), a fim de observar e de analisar como diferentes modos se articulam para construir sentidos e formar identidades intersubjetivas, coletivas e institucionais. Para que isso aconteça, Van Lier (1998) argumenta que a pesquisa etnográfica deve privilegiar dois pressupostos básicos da pesquisa qualitativa: o holístico e o êmico. O **princípio holístico** permite que o/a investigador/a vincule dados de sua pesquisa a observações e interpretações contextualizadas, propiciando-lhe visão abrangente sobre práticas sociais, culturais e linguísticas de determinada comunidade. O **princípio êmico** consiste na postura de o/a pesquisador/a observar o fato por meio da cultura e do olhar do “outro”, a fim de diminuir julgamentos e visões estereotipadas, e, como explica Duranti (1997, p. 85), “alcançar suficiente identificação ou empatia com os/as membros/as do grupo”.

Fetterman (1998) explica que, além de o/a investigador/a assumir postura holística e êmica, etnógrafos/as costumam utilizar a técnica da **observação participante** em suas pesquisas. Esse tipo de observação, como alertam Araújo, Oliveira e Rossato (2016, p. 5), permite que o/a pesquisador/a se reconheça “como parte da realidade investigada e sujeito em desenvolvimento”, o que inviabiliza qualquer tentativa de imparcialidade, ponto forte da pesquisa qualitativa, tendo em vista que lidamos com contextos (HANKS, 2017 [2008]; VAN DIJK, 2012 [2011]) dinâmicos e fluidos, com subjetividades e com o “eu” pesquisador/a em construção. Ainda sobre a observação participante, Heath e Street (2008, p. 31) advogam que ela “é a chave [para a geração] de dados do/a etnógrafo/a”. No entanto, alertam os autores (2008, p. 34), ao entrar em campo, o/a etnógrafo/a deve estar aberto/a para aprender, não podendo se esquecer de que há limitações que impedem sua total participação como “outro”, tais como “características físicas (idade, gênero, tamanho e fenótipo), bem como suas identidades culturais e experiências de vida”.

Esse acercamento entre pesquisadores/as e colaboradores/as, entendido por Duranti (1997) como a pedra fundamental para a compreensão da cultura humana, é uma vantagem da pesquisa etnográfica, como explica Magalhães (2000), por permitir a aproximação e a interpretação de dados. Nesse sentido, ao me aproximar de meus/minhas colaboradores/as de pesquisa para análise da (co)construção metafórico-multimodal, tanto na perspectiva crítica quanto na interacional, interpreto dados materializados no processo de partilha de sentidos entre sujeitos que participam da mesma cena interacional.

A pesquisa qualitativa à qual esta tese se inscreve possui duas abordagens que impactam diretamente na modalidade etnográfica: a **netnografia**, que visa à análise linguístico-discursiva de colaboradores/as de pesquisa por meio do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones WhatsApp*; e a **microetnografia**, que tem como objetivo investigar a construção de sentidos da vida ordinária. Cabe destacar que, como a sequência dos capítulos 2, 3 e 4 referem-se à netnografia, e os capítulos 5, 6 e 7, à microetnografia, explico princípios de ambas as modalidades etnográficas de forma cronológica. Ou seja, implicações da netnografia aparecem antes da microetnografia apenas com o intuito de manter coerência com a apresentação dos capítulos subsequentes, de modo que não há hierarquização no fazer etnográfico de uma modalidade sobre a outra. Mas antes de apresentarmos alguns pressupostos de ambas as perspectivas, cabe salientar que a netnografia e a microetnografia concebem diferentes formas de relações e de intensidades de interações, em consonância com Thompson (2018).

Revisitando sua teorização interacional dos meios de comunicação, Thompson (2018) ratifica três tipos básicos de interação: i) a ‘interação face a face’, que pressupõe a co-presença de interagentes, que possui caráter dialógico e que mobiliza sinais simbólicos (gestos, expressões faciais, sinalizações visuais), como em uma sala de aula ou em uma roda de conversa; ii) a ‘interação mediada’, que envolve a transmissão de conteúdos simbólicos sem que haja o compartilhamento do mesmo ambiente espacial-temporal comum, como em uma conversa telefônica; iii) e a ‘quase-interação mediada’, que possui caráter monológico e que é orientada de forma aberta a potenciais destinatários, como ocorre por meio de jornais, rádio e televisão. Além desses três tipos básicos, Thompson (2018, p. 20) acrescenta uma quarta forma de interação, “à luz da revolução digital e do expressivo crescimento da *Internet* e de outras formas de comunicação em rede”, à qual ele denomina ‘interação mediada *on-line*’. Para o autor (2018), essa quarta forma de interação ocorre por meio de plataformas de mídias digitais (entre as quais podemos citar o *Facebook*, o *Twitter*, o *Youtube*, grupos de *WhatsApp*), que, apesar de possuir caráter dialógico, é orientada para uma multiplicidade de outros destinatários.

Em relação a esta tese, destaco que, em meu projeto de pesquisa, eu tinha a intenção de realizar trabalho com estudantes autistas no âmbito da educação inclusiva, além de promover rodas de conversa, em ‘interação face a face’, com pessoas autistas do Distrito Federal, para discutirmos o impacto da divulgação de textos multimodais sobre o autismo. No entanto, apesar de eu conseguir gerar dados em ‘interação face a face’ com estudantes autistas entre 2018 e 2019, as rodas de conversa tiveram de ser redimensionadas pelo fato de esta pesquisa haver sido atravessada pela pandemia do novo coronavírus Covid-19, entre 2020 e 2021, o que me levou a entrar em contato com pessoas autistas do ativismo neurodiverso brasileiro e a criar um grupo de *WhatsApp* para a geração de dados por meio de uma ‘interação mediada *on-line*’, colocando-me em contato com a complexidade de diferentes formas de relações e de intensidades de interações (THOMPSON, 2018). Voltando às perspectivas netnográfica e microetnográfica desta tese, a seguir são abordados alguns pressupostos de ambas.

A netnografia em pesquisas qualitativas, de acordo com Kozinets (2014 [2010]), baseia-se em trabalho de campo *on-line* e, por ser uma abordagem da etnografia, o/a pesquisador/a também deve assumir a postura da observação participante, em consonância com pressupostos da **triangulação de dados**, que, segundo Flick (2009c), considera pelo menos dois pontos para a análise de dados. Esse tipo de pesquisa, que utiliza interações “mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETTS 2014 [2010], p. 62), alinhada à observação participante, deve atentar-se a seis passos da etnografia: planejamento do estudo, entrada em campo, geração de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa.

Apesar de reconhecer que a interação mediada por computadores apresente algumas limitações, como a análise holística de sujeitos que interagem em tempos, em espaços e em condições diversas, Kozinets (2014 [2010]) entende que a tecnologia digital permeia nossas práticas sociais diárias, advogando que pesquisas etnográficas devem acompanhar o avanço desses novos modos de interação, cada dia mais presentes em nossas vidas.

Nesse sentido, o fazer netnográfico, de acordo com o autor (2014 [2010]), tem ganhado espaço em outras áreas das ciências sociais, saindo do eixo originário de perfis de consumo em pesquisas de *marketing*. Constituem exemplos de como a netnografia tem contribuído para a área da linguística aplicada pesquisas como a de Oliveira (2016), que analisou ações de letramento de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio; a de Lima Neto (2018), que investigou duas variedades linguísticas do Distrito Federal, e narrativas sobre o ser candango e o ser brasileiro quase sessenta anos após a fundação da capital federal; e a de Rodrigues (2020),

que analisou a interação entre as variedades da escrita digital e oral usadas por docentes em uma sala de aula de Especialização *lato sensu* na Universidade de Brasília.

Segundo Kozinets (2014 [2010]), há, basicamente, três formas de se realizar pesquisa netnográfica: i) pesquisa de comunidades *on-line*, que investiga questões relacionadas ao comportamento, a um padrão sociolinguístico e/ou a ciberculturas *on-line* digitais; ii) pesquisa *on-line* em comunidades, que analisa o engajamento interacional sobre temas de interesse de determinada comunidade ou cultura de forma digital; e iii) pesquisas que mesclam a etnografia “tradicional” e a netnografia, conduzida usando dados gerados de interações por computadores e de interações face a face, por meio de entrevistas e de observações participantes presenciais.

Nesta tese, adoto a pesquisa *on-line* em comunidades, tendo em vista que, após convidar algumas pessoas autistas ativistas pela neurodiversidade para fazerem parte desta investigação, criei um grupo no aplicativo para *smartphones WhatsApp*, a fim de discutirmos sobre textos multimodais divulgados em páginas *web*, de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, a respeito do autismo. Esses textos foram, previamente, selecionados por mim, com o intuito de motivar a geração de dados que compõem o *corpus* netnográfico desta pesquisa.

Em relação à abordagem microetnográfica da pesquisa qualitativa, cabe ressaltar sua inscrição em estudos etnográficos realizados em instituições educacionais. Desse modo, antes de adentrarmos no fazer microetnográfico, destaco o modo como pesquisas etnográficas têm sido realizadas no âmbito educacional, em especial em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Heath e Street (2008, p. 16) ressaltam que **estudos etnográficos em instituições educacionais**, como ocorre nesta investigação, têm ganhado bastante força e espaço a partir da década de 1990, tendo salas de aula como foco de pesquisa, nas quais “aprendizes se reúnem não por objetivos de especialização auto-escolhidos ou por identidades de pequenos grupos, mas por designação externa”. Portanto, há uma demanda exterior tanto da família quanto do poder público e social que leva estudantes para a sala de aula, a fim de que possam desenvolver habilidades cognitivas em diversas áreas do conhecimento, desafiando etnógrafos/as, portanto, a buscarem compreender como sistemas simbólicos atuam no tempo e no espaço entre esses/as aprendizes. Corroborando com a discussão sobre a modalidade etnográfica de investigação em sala de aula, Cançado (1994) defende a instauração de um relacionamento de confiança entre o/a pesquisador/a e seus/suas colaboradores/as, alertando acerca da necessidade de encaminhamento analítico sob a perspectiva dos/as estudantes que colaboram com a pesquisa.

No âmbito escolar, de acordo com Watson-Gegeo (1997), a modalidade etnográfica da pesquisa qualitativa tem envolvido observações que costumam não ter uma durabilidade de pesquisa de campo tão grande, tendo em vista o fluxo de estudantes que se movimentam em turmas de um período para o outro. O período de tempo de observação intensiva, segundo Watson-Gegeo (1997), é flexível, permitindo que estudos etnográficos possam compreender mais ou menos tempo, de acordo com as necessidades da pesquisa.

Corroborando com essa ideia, Minayo (2017, p. 10) explica que pesquisadores/as qualitativos/as devem se preocupar “menos com a generalização e as generalidades e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”. Desse modo, em conformidade com o *ethos* qualitativo da pesquisa etnográfica, a abrangência, a diversidade e a densidade dos dados gerados, confrontadas com outros instrumentos de pesquisa para a triangulação de dados, variam de pesquisa para pesquisa, como ocorre em análises interacionais de salas de aula.

Em relação à realização de **pesquisa na área do ensino e da aprendizagem de línguas** no Brasil, Rodrigues Júnior (2007) alerta que a maioria dessas investigações tem escolhido usar ferramentas da etnografia para a composição de seus *corpus*, advogando pelo fazer etnográfico. Desse modo, ao invés de eleger técnicas da etnografia, pesquisadores/as na área de línguas devem articular suas investigações no **fazer etnografia**, que, além de usar procedimentos típicos dessa modalidade (observação participante, notas de campo, entrevistas, relatório etnográfico), devem investigar com profundidade eventos sociais e culturais da comunidade observada.

Em conformidade com essa ideia do fazer etnográfico, Green e Bloome (1997) apontam diferenças entre a etnografia da educação e a etnografia na educação. Segundo os autores (1997), a etnografia da educação tem como foco o estudo do impacto histórico de instituições educacionais na formação de comunidades, tendo como objetivo a aplicação de disciplinas e de teorias para entender a organização desses grupos. Em contrapartida, a etnografia na educação tem como ponto de partida as demandas de docentes, de estudantes, de responsáveis e de gestores/as, e os campos teóricos e metodológicos são articulados, ampliados e construídos a partir das necessidades dessas comunidades, estabelecendo-se, portanto, o fazer etnográfico na educação.

Como exemplos desse fazer etnográfico na educação, Green e Bloome (1997, p. 191) citam pesquisas educacionais no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, ressaltando que a agenda etnográfica nessa área tem permitido “rico olhar sobre como o conhecimento é

construído em algumas instituições escolares, em salas de aulas ou em grupos”, favorecendo que a comunidade escolar contribua com a construção de saberes por meio de suas práticas socioculturais.

Nesse sentido, adoto o fazer etnográfico na educação como lógica de investigação para o estudo apresentado nesta tese, tendo em vista que: i) invisto no interpretativismo da pesquisa qualitativa; ii) assumo os princípios holístico e êmico, além do interpretativismo e da observação participante da modalidade etnográfica; iii) estou atento ao conhecimento compartilhado intersubjetivamente e à orquestração de sentidos; e iv) utilizo procedimentos metodológicos para analisar, durante o período de um ano e meio, a construção de sentidos metafórico-multimodal que ocorre no contato face a face entre estudantes atípicos/as e típicos/as.

Sobre a última justificativa para a adoção do fazer etnográfico na educação, destaco e reforço, no entanto, que compartilho da ideia de Minayo (2017, p. 10) de que não existe quantidade de tempo em campo a ser representada de forma “burocrática e formal estabelecida em números” em pesquisas qualitativas, uma vez que a densidade do dado analisado varia de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Assim sendo, o fato de que esta pesquisa tenha a duração de um ano e meio não significa que, no *ethos* qualitativo, essa referência numérica tenha tanta relevância, tendo em vista que são analisados dados de densidades modais interacionais que ocorreram em aulas específicas ao longo desse tempo.

Após tecermos essas considerações em relação ao fazer etnográfico no âmbito da educação e no ensino de línguas, cabe-nos a missão de explicitarmos os caminhos microetnográficos pelos quais esta pesquisa trafega. A microetnografia em pesquisa consiste, segundo Erickson (1992), em revelar a vida ordinária, identificando, documentando e analisando o processo de construção de sentidos. Para o autor (1992), por meio de ações rotineiras dos/as colaboradores/as de pesquisa em contexto educacional, por exemplo, é possível focalizar a atenção em nuances de sentidos que advêm do plano verbal e do não verbal, auxiliando no entendimento de como ocorrem interações no contato face a face. Sobre pesquisas microetnográficas no âmbito da linguística aplicada, Garcez (2015) explica que essa é uma área que pode fornecer pistas para a realização de trabalhos com práticas de letramento, de variedade linguística, de organização social em sala de aula *etc.*

De acordo com Erickson (1992), a microetnografia é influenciada por cinco eixos, como podemos observar no quadro 2.

Quadro 2 - Eixos da microetnografia

Eixos	Características	Alguns/mas representantes
Análise contextual (em meados de 1950)	Analisa a organização do comportamento verbal e não verbal durante o percurso da interação.	Hall e Trager (1953) Hall (1968)
Etnografia da comunicação (a partir da década de 1960)	Focaliza o significado social da variação estilística comunicacional ao comparar contextos culturais diversos.	Hymes (1977) Goffman (1998 [1979]) Gumperz (1982, 1998 [1982])
Apresentação eu (self) em encontros (por volta da década de 1960)	Tem interesse em analisar o encontro entre duas ou mais pessoas, revelador de aspectos do <i>self</i> que estrategicamente se projeta e se posiciona interacionalmente em relação ao/à outro/a.	Goffman (2002 [1959]) Drew e Wooton (1988)
Análise da conversação (em meados de 1970)	Enfatiza a organização emergente e endógena da interação, e privilegia a construção de sentidos no contato face a face.	Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) Schenkein (1978)
Práticas discursivas em relações de poder (a partir da década de 1970)	Estuda relações simbólicas assimétricas de poder, como a análise da influência midiática na interação de um grupo de menor escala.	Bourdieu (1977) Foucault (1979) Bakhtin (1981)

Fonte: Elaborado por mim, baseado em Erickson (1992, p. 201-225).

Essas influências da microetnografia impactam na forma como dados são interpretados e analisados. Assim sendo, são os dados da pesquisa que vão guiar o eixo microetnográfico e (re)construir o arcabouço teórico-metodológico da investigação. No estudo apresentado nesta tese, por exemplo, falas, gestos, eventos frequentes e não frequentes (GUMPERZ, 1998 [1982]), notas tomadas em campo (FLICK, 2009b) e conhecimentos relativos às atitudes e aos costumes de estudantes típicos/as e atípicos/as são analisados e influenciados pelo eixo microetnográfico da etnografia da comunicação (HYMES, 1977), que parte do pressuposto de que é preciso investigar a linguagem em uso para compreendermos como ocorre nosso engajamento em atividades do cotidiano socioculturalmente organizadas (DURANTI, 2011).

Por nos valermos da microetnografia, com vistas a analisarmos como diferentes semioses se articulam por meio de metáforas, esforçamo-nos, como explicam Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 261), “para registrar certos movimentos corporais porque nossas análises da fala-em-interação indicam que esses aspectos importam para os interagentes no seu aqui-e-agora interacional”. Desse modo, nosso interesse microetnográfico em sala de aula visa a compreender como

distintas modalidades de natureza vocal-auditiva (fala, cadência rítmica, entonação, respiração) e espaço-visual (gestos, expressões faciais, objetos com os quais os participantes estão lidando, posicionamento espacial, aspectos cinéticos – movimentos proxêmicos e espaciais) são utilizados para a (co)construção de cursos de ação (GARCEZ, BULLA; LODER, 2014, p. 275).

Para que essas abordagens netnográfica e microetnográfica, por meio de estudo etnográfico em pesquisa qualitativa, sejam adotadas, cabe ressaltar ser fundamental discutirmos a conduta ética na pesquisa qualitativa, além de apresentarmos o campo e os/as colaboradores/as deste estudo, temas tratados na próxima seção.

1.2 A conduta ética no ingresso ao campo e no contato com os/as colaboradores/as

O debate sobre a ética na pesquisa teve início, de acordo com Schüklenk (2005), após atrocidades cometidas com experiências realizadas com pessoas que estavam em campos de concentração durante o Terceiro Reich. Na área médica, por exemplo, Stake (2011, p. 224) explica que “muitos estudos prejudicaram a saúde e o bem-estar das pessoas”, e alerta que, em pesquisas sociais, o perigo costuma não ser físico, mas mental, tendo em vista que a exposição, a humilhação, o constrangimento, a perda do respeito e do auto respeito, e a exclusão são fatores que ameaçam a privacidade alheia e causam adoecimento psíquico.

Os trabalhos dos **comitês de ética** passam a ter, a partir dessas constatações, relevância e atuação em pesquisas, dado ser estabelecido o elo entre a legislação vigente e os marcos legais de cada profissão, de cada país ou, até mesmo, das diretrizes nacionais e internacionais. Dessa forma, os documentos éticos adquirem força legal, pois são discutidos, elaborados e estabelecidos por lei. Fetterman (1998) ainda explica que, em pesquisas etnográficas, o/a investigador/a deve ter cuidado para não ofender os/as colaboradores/as de pesquisa ou desvalorizar práticas sociais da comunidade estudada. Corroborando com essa ideia, Magalhães (2000, p. 46) explica que “a preocupação com a ética na pesquisa afeta especialmente os pesquisadores que adotam a metodologia etnográfica”, uma vez que a relação com seus/suas colaboradores/as deve assumir o compromisso de que o conhecimento é construído de forma coletiva e de que suas identidades precisam ser respeitadas.

Como esta pesquisa está dividida em dois momentos (netnográfico e microetnográfico), o rigor ético está relacionado tanto à autorização do comitê de ética quanto ao compromisso em convidar colaboradores/as para participarem desta investigação, preservando seus nomes, suas imagens e o som de suas vozes, bem como o direito de se retirarem da pesquisa a qualquer momento. A seguir, dedico-me ao detalhamento e ao rigor ético desta pesquisa etnográfica.

De acordo com Flick (2009b), a pesquisa realizada com humanos não pode prescindir do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (TCLE). O autor (2009b) ainda ressalta que, em pesquisas com menores ou com pessoas com deficiência, cuja curatela, tutela ou guarda esteja sob domínio de outra pessoa, o/a pesquisador/a deve solicitar a esse/a responsável que,

“como um substituto, dê o consentimento em nome da pessoa que de fato está sendo estudada” (FLICK, 2009b, p. 55), o que não descarta, para mim, a necessidade da autorização desses/as menores ou dessas pessoas com deficiência também. Ressalto, ainda, que tanto o modelo do TCLE quanto desdobramentos e especificidades de investigação devem passar por análise para aprovação por comitês de ética em pesquisa, exigência que faz parte do regulamento do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, e que considero de extrema relevância, tendo em vista que não podemos compactuar com pesquisas que não respeitem a dignidade humana.

Assim sendo, para realizar esta pesquisa, tive aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, no dia 13 de novembro de 2018, de acordo com anexo A. Apesar de haver realizado pesquisa etnográfica em sala de aula entre 2018 e 2019, tive de redimensionar parte desta pesquisa em decorrência da pandemia Covid-19, em relação à pesquisa netnográfica, sugerida pela minha banca de qualificação, em 2020.

Destaco que esse redimensionamento não infringiu o que eu havia previsto no TCLE, assinado por pessoas autistas e ativistas brasileiros/as a favor da neurodiversidade com as quais entrei em contato por meio de mídias sociais com o intuito de convidá-las para fazerem parte desta pesquisa em 2020. O acesso a esses/as colaboradores/as de pesquisa não foi difícil para mim, uma vez que faço parte de movimentos sociais a favor dos direitos e da inclusão de pessoas autistas e com outras deficiências em nossa sociedade. Após entrar em contato com elas, criei um grupo no aplicativo *WhatsApp*, a fim de discutirmos textos multimodais sobre o autismo divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público.

Em relação à microetnografia em sala de aula, além da necessidade da aprovação do CEP/CHS, tive autorização do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE), órgão responsável pela autorização ética de pesquisas da SEDF, que me encaminhou à escola onde a pesquisa foi realizada. Após aprovação desse órgão e da equipe gestora da escola, convoquei, na semana subsequente à aprovação do CEP/CHS, reunião com os/as responsáveis dos/as estudantes menores, dado que eu já estava atuando como professor regente na turma do segundo semestre de 2018, na qual eu gostaria de realizar a pesquisa.

Após explicar o objetivo de minha pesquisa, todos/as os/as responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo pode ser consultado no anexo B, além do Termo de Autorização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa para os/as responsáveis de estudantes menores de 18 anos, de acordo com modelo do anexo C. Em

relação aos/às meus/minhas estudantes e colaboradores/as de pesquisa, em primeiro lugar, apresentei meu interesse em realizar esta investigação e, em seguida, foram assinados ambos os termos. Os/as aprendizes maiores de 18 anos assinaram o TCLE, modelo do anexo D, e o Termo de Autorização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa para alunos maiores, modelo do anexo E. Já os/as estudantes menores de 18 anos assinaram o Termo de Assentimento, modelo do anexo F, e o Termo de Autorização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa para estudantes menores de 18 anos, modelo do anexo G. Esse processo de assinatura com responsáveis e com estudantes foi repetido no primeiro e no segundo semestre de 2019, uma vez que este estudo foi realizado em três turmas de educação inclusiva com estudantes autistas.

Em relação ao estudo netnográfico, enviei o TCLE, modelo do anexo H, e o Termo de Autorização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa, modelo do anexo E, para cada colaborador/a. Após a assinatura desses termos, criei um grupo no aplicativo *WhatsApp*, no dia 14 de setembro de 2020, a fim de gerar dados motivados por textos multimodais que eu enviaria ao mesmo grupo.

Como a pesquisa microetnográfica requer especificidades em relação à entrada em campo, dedico-me a descrever o contexto no qual ela foi realizada. A instituição de ensino deste estudo é uma escola pública do Distrito Federal que oferece o ensino de línguas, preferencialmente, a estudantes matriculados/as no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos na modalidade complementar. Além disso, a comunidade escolar pode concorrer a vagas remanescentes, que não foram preenchidas por estudantes da educação básica, em consonância com a estratégia de matrículas da SEDF. A escolha dessa instituição de ensino se deve, basicamente, a dois fatores: ser uma escola inclusiva, que atende a estudantes com qualquer deficiência, entre as quais está o autismo, cumprindo com o determinado pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013); e ao meu convívio como professor da comunidade escolar dessa instituição, que me acolheu, me encorajou e me motivou a dar continuidade a esta pesquisa.

A unidade escolar em que desenvolvi este estudo funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e os/as estudantes elegem um ou mais dos seguintes idiomas: espanhol, francês e inglês. O curso total tem a duração de 10 semestres, distribuídos em níveis, com carga horária de 180 (cento e oitenta) minutos de aulas presenciais semanais no turno diurno e 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais no noturno, de acordo com o Regimento Interno das Escolas Públicas da SEDF, em consonância com a Portaria n. 15 (DISTRITO FEDERAL, 2015). Os/as estudantes autistas que fizeram parte deste estudo estão

distribuídos/as por níveis em três turmas: 1 estudante no oitavo nível no 2º semestre de 2018; 2 estudantes no segundo nível no 1º semestre de 2019; e 2 estudantes no sétimo nível no 2º semestre de 2019. A idade dos/as estudantes dessas turmas varia de 15 a 71 anos, sendo que os/as estudantes autistas têm entre 16 e 20 anos de idade.

No segundo semestre de 2018, a escola atendeu a 145 estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEEs. No primeiro semestre de 2019, foram 156 aprendizes e, no segundo de 2019, 137 alunos/as. Parte desses/as estudantes, além de frequentarem aulas em uma perspectiva de educação inclusiva, receberam atendimento especializado, em horário extraclasse, da Sala de Recursos Generalista – SRG¹³. Não obstante, estimamos que o número de estudantes com NEEs seja muito maior nessa instituição de ensino, uma vez que há omissão ou não aceitação de deficiências por parte de famílias, que não enviam diagnóstico médico para a escola ou que não procuram atendimento especializado, além da dificuldade de acesso ao diagnóstico médico por parte de pessoas com deficiência e de seus familiares, dificultando que a SRG realize atendimento personalizado com esses/as aprendizes.

Cabe destacar que a inclusão de estudantes com deficiência não deveria estar condicionada à apresentação de diagnósticos médicos, até mesmo porque não são documentos que direcionam o trabalho docente. Do mesmo modo, o atendimento pela SRG também não deveria pressupor a necessidade de apresentação desse diagnóstico para realizar suas atividades. No entanto, como a educação brasileira ainda está à mercê da apresentação do diagnóstico médico para resguardar direitos às adaptações e ao suporte de pessoas com deficiência, defendo que essa política seja mudada e que as escolas passem a aceitar, inclusive, o autodiagnóstico.

Em relação aos espaços das salas de aula onde esta pesquisa foi realizada, limito-me apenas a descrevê-los, a fim preservar possível identificação da unidade de ensino e, indiretamente, dos/as colaboradores/as de pesquisa, infringindo o previsto no TCLE. As salas de aula eram equipadas com *data show*, ventilador giratório na parede, quadro branco, aparelho de som e equipamento para a reprodução de CD e de DVD.

No segundo semestre de 2018, havia nas paredes da sala de aula vários quadros que representam atividades culturais do mundo hispano, como uma mulher dançando flamenco, um prato típico cubano que se chama *arroz a la cubana*, um mapa da América Latina e outro da

¹³ A SRG do CIL deste estudo realiza atendimento aos/às alunos/as que apresentam diagnóstico médico de alguma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou superdotação. Além disso, essa sala é responsável pela produção de materiais lúdicos, pela orientação de avaliações adaptadas, pela mediação de projetos desses/as estudantes, pelo atendimento às solicitações de responsáveis e pelo acompanhamento das adequações curriculares promovidas pelo corpo docente (LEITÃO, 2017). No primeiro semestre de 2018, a sala especializada atendeu 21 estudantes com diagnóstico médico de autismo. Já no primeiro semestre de 2019, também foram atendidos/as 21 aprendizes e, no segundo semestre de 2019, 19 estudantes.

península Ibérica, e uma imagem com uma boca de uma mulher com uma vinheta à direita dizendo *Hola*, além de um mural de avisos institucionais.

A sala de aula do primeiro semestre de 2019 possuía, em suas paredes, um quadro com coqueiros de Cartagena da Índias, um convite para o turismo na Venezuela, um mapa Ibero-americano, um quadro com uma pirâmide maia de El Salvador, um quadro com mulheres indígenas panamenhas e um mural de avisos institucionais.

A sala de aula do primeiro semestre de 2019 também possuía diversos quadros, com a imagem de um mapa latino-americano, de um mapa da península Ibérica, de uma praia caribenha venezuelana, de alguns pontos turísticos da cidade de Santa Cruz na Bolívia, de dançarinos/as (*bailaores/as*) de flamenco, de três indígenas panamenhas, de um museu no País Vasco (Guggenheim), de camponeses/as na região andina da Argentina, de um calendário com os dias da semana em língua espanhola e de um quadro com as cores e suas respectivas grafias.

Nas três salas de aula, decidi colocar a mesa e a cadeira do/a professor/a ao fundo da sala, para que os/as aprendizes pudessem se sentar em formato de círculo comigo. Dessa forma, tanto a mesa grande e a cadeira acolchoada (e mais alta) do/a professor/a quanto outros artefatos culturais que invocam poder foram deixados no fundo da sala de aula, a fim de diminuir parte de seu valor simbólico nesses cenários de salas de aula de educação inclusiva.

No âmbito da educação inclusiva, além dos/as estudantes autistas, considero como colaboradores/as de pesquisa alunos/as com os quais aqueles/as aprendizes interagiram de forma mais intensa em salas de aula mediadas por mim, como professor. Também é colaborador desta pesquisa o professor-pesquisador (subseção 1.2.5), que, neste caso, sou eu, por ter atuado no processo de ensino, de preparação de atividades e de geração de dados.

Em relação à pesquisa netnográfica, todas as pessoas autistas que participaram do grupo do *WhatsApp* foram ratificadas por mim. Para traçar o perfil sociolinguístico desses/as colaboradores/as (subseção 1.2.1), apoiei-me em Bortoni-Ricardo (2004), e fiz o levantamento do grupo etário, do gênero, do grau de escolarização, do *status* econômico e do mercado de trabalho. Nessa abordagem de pesquisa, descartei o componente rede social para o levantamento desse perfil sociolinguístico, tendo em vista limitações da pesquisa digital netnográfica para a tessitura dessas redes. Incluí, no entanto, aspectos idiossincráticos desses sujeitos (razões por fazerem parte do ativismo neurodiverso, atividades de interesse, perspectivas em relação ao ativismo), influenciado por Albuquerque (2015).

Para traçar o perfil sociolinguístico desses/as colaboradores/as de pesquisa no âmbito da educação inclusiva (subseções 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3), também me apoiei em Bortoni-Ricardo (2004) e fiz o levantamento apenas dos componentes que impactaram diretamente no processo

de ensino e de aprendizagem de língua adicional. Desse modo, ainda que a autora (2004) sugira que façamos o levantamento do grupo etário, do gênero, do grau de escolarização, do *status* econômico, do mercado de trabalho e da rede social de nossos/as colaboradores/as de pesquisa, exclui o *status* econômico, pelo fato de este ser um componente que considerei invasivo e que, para esta pesquisa, não parecia representar impacto considerável em relação à geração dos dados, assim como do componente rede social, uma vez que este estudo não tem interesse em analisar a influência do modo de falar a partir de redes de tessitura miúda¹⁴.

Apesar de não inscrever esta tese nos estudos de redes de tessitura miúda propostos por Bortoni-Ricardo (2014), proponho o componente formação de redes temporais esparsas como fator de ratificação e de não ratificação de sujeitos, em contexto educacional microetnográfico. Entendo **redes temporais esparsas** como o contato dinâmico, fluido e passageiro que ocorre por afinidades com outras pessoas e que, no caso deste estudo, ratifica colaboradores/as que mais se aproximam interacionalmente dos/das estudantes autistas. Adicionalmente, incluo aspectos idiossincráticos dos sujeitos (condição humana típica ou atípica, razões pelas quais estudam espanhol como língua adicional, atividades de interesse, perspectivas como estudantes para o mercado de trabalho), inspirado em Albuquerque (2015), a fim de traçar o perfil sociolinguístico de meus/minhas colaboradores/as de pesquisa. Como explicitado anteriormente, o trabalho de campo em sala de aula desta tese compreendeu o período de três semestres, em três turmas e em níveis diferentes.

Sobre a quantidade de colaboradores/as ratificados/as nesta tese, ressalto que, como explica González Rey (2005, p. 112), “o número de pessoas a ser considerado em pesquisa qualitativa deixa (...) de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa”. Desse modo, como a netnografia foi inserida nesta tese após minha qualificação de doutorado, outros/as colaboradores/as assinaram o TCLE, passaram a fazer parte deste estudo, sendo definidos pelas demandas desta pesquisa qualitativa.

Com o objetivo de apresentar os/as colaboradores/as que fizeram parte da geração de dados desta investigação, explícito, de forma breve, o perfil sociolinguístico dos/as 5 colaboradores/as que fizeram parte do estudo netnográfico desta tese. Em seguida, apresento o perfil sociolinguístico de cinco estudantes de cada uma dessas turmas pesquisadas, que foram ratificados/as por mim como aqueles/as que apresentaram maior intensidade no componente

¹⁴ As redes de tessitura miúda, também denominadas como redes de densidade mais alta ou como redes multiplex, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014, p. 132), “criam uma resistência a valores dominantes, preservando a cultura e os falares locais”, o que impacta na formação identitária do grupo e de cada sujeito inserido em seu contexto.

formação de redes temporais esparsas durante minha observação participante em contexto etnográfico escolar. Para finalizar esta seção, apresento o meu perfil como professor-pesquisador.

1.2.1 Dos/as colaboradores/as Eliz, Rosa, Locke, Catarina e Ângela

Cinco pessoas autistas e ativistas pela neurodiversidade participaram das discussões sobre textos multimodais divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, a respeito do autismo, em um grupo no aplicativo para *smartphones* *WhatsApp*. A essas pessoas foram atribuídos pseudônimos, escolhidos pelos/as próprios/as colaboradores/as. A seguir, apresento, brevemente, seus perfis sociolinguísticos.

- **Eliz**, 29 anos, cantora. Suas atividades prediletas eram ler e cantar. Ela explicou que escolheu esse pseudônimo por se lembrar de uma professora que assinava *e-mails* com esse nome, apesar de seu nome ser outro. Eliz é natural de Campo Mourão, município do estado do Paraná. Ela possui o Ensino Médio completo e só teve seu diagnóstico médico de autismo aos 27 anos. A demora em receber seu diagnóstico, segundo Eliz, estava relacionada ao fato de ela ser cega, uma vez que a pessoa com deficiência visual congênita também apresenta alguns movimentos repetitivos e certa rejeição a alimentos. No entanto, para Eliz, existiam coisas que não poderiam ser explicadas apenas pela cegueira. Para ela, o autismo fazia com que sua vida fosse mais interessante, pois seus dias eram pintados com cores mais bonitas. Ela explicou que o autismo tinha questões muito subjetivas, o que tornava algumas vivências difíceis de serem compreendidas e, conseqüentemente, de serem explicadas. Eliz tinha hiperfoco em pessoas, de modo que ela desenvolvia apego por algumas delas. Eliz participava de uma associação brasileira a favor da neurodiversidade e produzia materiais para redes sociais sobre sua experiência no mundo, sobre música, sobre política e sobre inclusão.

- **Rosa**, 37 anos, morava e era natural de Teresina, capital do estado do Piauí. Ela possui curso superior em Psicologia e é especialista em Saúde Mental, mas decidiu não trabalhar nessa área por causa de experiências traumatizantes. Rosa trabalhava como assistente administrativa, mas não se identificava com o trabalho burocrático. Como ela possuía cursos em fotografia e em edição fotográfica, além de adorar escrever, gostaria de poder trabalhar como fotógrafa ou como escritora. Rosa só conseguiu seu diagnóstico aos 30 anos, e atribuía essa demora à falta de entendimento da multiplicidade de vivências e de falas do e sobre o autismo em sua cidade natal. Ela se orgulhava de ser autista e explicou que essa condição fazia

parte da sua identidade. Em seu tempo livre, Rosa gostava de assistir a doramas (dramas em língua japonesa), além de fotografar. Segundo ela, doramas e fotografias eram seus hiperfocos. Rosa integrava duas associações pelos direitos das pessoas autistas e já participou de diversas *lives* e de palestras sobre o autismo. Um dos seus sonhos era que pessoas autistas tivessem mais oportunidades para adquirirem autonomia financeira atuando em áreas que respeitassem suas habilidades e seus hiperfocos.

- **Locke**, 28 anos, natural de Santos, em São Paulo, é bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, e tem pós-graduação em Mídias e em Redes Sociais. Locke foi diagnosticado como autista na infância, porém seu diagnóstico se perdeu, e ele só conseguiu um novo documento em 2019. Segundo Locke, ser autista é nadar contra a corrente de ações que a sociedade neurotípica impõe, incluindo instituições como a família, o trabalho, a academia, uma vez que o potencial de pessoas autistas costuma ser ignorado. Locke tinha hiperfoco na plataforma *YouTube*, por considerá-la a melhor mídia social existente, pois era possível aprender conteúdos riquíssimos, superando, em certas ocasiões, cursos de Educação a Distância. Em seu tempo livre, gostava de gravar e de assistir a vídeos, além de jogar *videogame*, como o *Final Fantasy 6*, seu jogo de *Role Playing Game* (RPG) preferido. Seu ativismo consistia em participar, em nível local e nacional, de associações a favor da neurodiversidade, e em produção de conteúdo destinado a mídias sociais. Seu sonho era se tornar professor de ensino superior na área da Comunicação Social.

- **Catarina**, 31 anos, natural de Paraguaçu Paulista, em São Paulo, morava em Paris desde 2014. Fazia mestrado em Inteligência Artificial, Pesquisa Operacional e Otimização na *Sorbonne Université*. Catarina descobriu que era autista quando tinha 28 anos, no final do ano de 2017, no meio do segundo ano do curso superior em Informática. Ela atribuía seu diagnóstico tardio do autismo ao fato de que, em sua infância, vivia em uma cidade pequena que carecia de informações, a tal ponto de entenderem que pessoas autistas eram apenas as que não falavam e que frequentavam escolas especiais. Para ela, ser autista era ser ela mesma, era se sentir eternamente na dúvida sobre ter entendido as outras pessoas, tendo a impressão de que o resto do mundo sabia um “segredo” que nunca contaram para ela. Seu hiperfoco mais duradouro era em moda do século XIX, e, de forma esporádica, em jogos de *videogame*. Em seu tempo livre, gostava de jogar *videogame*, era isso o que lhe acalmava. Ela participava de associação ligada aos direitos das pessoas autistas e moderava 3 grupos sobre o autismo no *Facebook*, além de escrever sobre neurodiversidade no *Twitter*. Seu sonho era ter um emprego fixo em sua área de formação.

- **Ângela**, 27 anos, é natural e moradora de Várzea Paulista, no estado de São Paulo. Pedagoga e professora da educação básica em uma escola pública, além de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), trabalha com a educação inclusiva em escolas regulares desde 2015. Mãe de um garoto que também é autista, Ângela é ativista pelo movimento negro e pela neurodiversidade. Ela soube que era autista aos 25 anos, sendo diagnosticada, anteriormente, com bipolaridade, ansiedade e depressão. Segundo Ângela, a dificuldade do seu diagnóstico de autismo se devia ao fato de ela ser mulher e de ter sofrido violência médica por ser preta. Ângela tinha hiperfoco na interseccionalidade entre duas opressões: racismo e capacitismo. Para ela, descobrir-se autista foi um reencontro consigo mesma, foi entender e aceitar quem ela era, além de poder ter orgulho de sua condição e de resistir, como ato político. Em seu tempo livre, Ângela gostava de ler, apesar de reconhecer que esse tempo era cada vez mais escasso. Ela participava de uma associação voltada aos direitos das pessoas autistas e de coletivos antirracistas. Seu sonho era que a sociedade fosse anticapacitista e antirracista, e que as pessoas entendessem que as desigualdades sociais não eram ao acaso, que nós poderíamos mudá-las e revolucionar o futuro.

1.2.2 Dos/as colaboradores/as Frederico, Luca, Luna, Mário e Helena

Apesar de 16 estudantes fazerem parte do oitavo nível do 2º semestre de 2018, ratifiquei apenas cinco desses/as aprendizes, em conformidade com redes temporais esparsas. A esses/as estudantes foram atribuídos pseudônimos, escolhidos pelos/as próprios/as colaboradores/as deste estudo, a fim de preservar parte de suas identidades, já que, apesar do rigor etnográfico, os pares que fizeram parte desta pesquisa podem se reconhecer durante a leitura desta tese. A seguir, apresento, brevemente, o perfil sociolinguístico desses/as colaboradores/as de pesquisa.

- **Frederico** é o pseudônimo desse estudante autista de 17 anos. Ele escolheu esse nome para representá-lo nesta pesquisa em homenagem ao químico alemão Friedrich Wilhelm Ostwald, ganhador do Prêmio Nobel de Química em 1909, e defensor da língua auxiliar Esperanto. Frederico é natural do Distrito Federal e, no segundo semestre de 2018, cursava o 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública do DF. O aluno, além de estudar espanhol, também fazia o curso de inglês. Segundo o estudante, a utilidade da língua inglesa em sua vida era lhe possibilitar entender novos jogos eletrônicos; já da língua espanhola, era lhe permitir trabalhar em uma multinacional que fabrica produtos químicos. Como curso superior, Frederico

disse que desejava estudar Engenharia Química ou Bacharelado em Química. O estudante apresentava grande interesse por personagens de luta de jogos eletrônicos, pela língua Esperanto, pela Segunda Guerra Mundial, por aviões e por química. Em sala de aula, antes de começar a realizar atividades que eu propunha, o estudante costumava, sentado em sua cadeira, abaixar seu tronco e sacudir as mãos (*stims*¹⁵). Como ele tem hipersensorialidade em relação ao barulho, costumava usar um abafador de som para o ouvido no trajeto até a sala de aula, no caminho até sua casa, no recreio da escola ou em momentos que a turma estava mais agitada.

- **Luca**, adolescente típico de 17 anos, estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública do DF em 2018. Ele é natural de Brasília e estava se preparando para fazer a prova de seleção para ingressar no Instituto Tecnológico da Aeronáutica, pois tinha interesse em ser engenheiro de aeronaves. Luca já havia concluído o curso de inglês e decidiu estudar espanhol para ter a possibilidade de também poder trabalhar em algum país hispano como engenheiro. Como Luca tinha um grande interesse por aviões e por engenharia mecânica, Frederico costumava se sentar ao lado dele, para ver com o estudante vídeos de aeronaves pela plataforma de vídeo *Youtube*. Luca, ao final de uma aula, chegou até mim e me disse que Frederico era um colega diferente e que gostava muito dele.

- **Luna** é aluna típica de 22 anos e natural do Distrito Federal. Ela fazia o curso de Ciências Biológicas em um Instituto Federal do DF e era engajada com o movimento feminista negro. Luna já havia feito o curso básico de inglês, e relatou na turma que, apesar de reconhecer a importância da língua inglesa para as ciências, não simpatizava muito com esse idioma, por questões de dominação e de globalização. Luna veio transferida, no segundo semestre de 2018, para esta turma, e prontamente buscou se aproximar de Frederico. Ao perceber que Frederico tinha interesse por química, Luna levou-lhe de presente alguns tubos de ensaio para que ele pudesse, futuramente, armazenar seus elementos químicos, conquistando, rapidamente, a simpatia e a amizade de Frederico.

- **Mário**, estudante típico do segundo ano do Ensino Médio de uma escola privada do Distrito Federal, tinha 16 anos de idade, sendo natural de Brasília. Mário também era estudante do nível avançado de um curso de inglês em instituição privada no DF. O aluno decidiu estudar espanhol porque tinha interesse em ser diplomata e porque gostava muito de

¹⁵ Segundo Nolan (2015), ao adotarmos o termo *stim* ou *stimming*, vamos contra a visão patologista do autismo que visa a impedir a manifestação de movimentos rítmicos e repetitivos (abandar as mãos, balançar o corpo, girar objetos *etc*), que têm a finalidade de autorregulação, expressão, comunicação e interação, fazendo parte da identidade de pessoas autistas.

estudar línguas. Durante as aulas, Mário falava em espanhol e, quando não sabia dizer algo, completava suas frases com palavras em inglês. O estudante gostava de jogos *on-line* e, às vezes, conversava sobre desafios de *videogames* e sobre novos recursos eletrônicos com Frederico.

- **Helena**, aluna típica de 16 anos, natural do estado da Bahia, era estudante do 2º ano do Ensino Médio e, em seu contraturno escolar, estudava espanhol, francês e inglês. Ela decidiu estudar espanhol porque gostava de cantar músicas de telenovelas mexicanas e do grupo musical *Chiquititas*, além de seu interesse em fazer o curso de Artes Cênicas em alguma universidade hispânica. A aluna tinha uma irmã autista e considerava a educação inclusiva como uma oportunidade para aprendermos a conviver com a diversidade. Ela se mostrava interessada pela aprendizagem de Frederico e costumava sentar-se ao seu lado, ajudando-o a organizar seus materiais e a realizar as atividades propostas em sala de aula.

1.2.3 Dos/as colaboradores/as Cristiano, Jenival, Pablo, Mara e Evita

Em relação aos/às colaboradores/as do segundo nível do 1º semestre de 2019, dos/as 12 estudantes que fizeram parte da turma, também ratifiquei apenas cinco, em conformidade com redes temporais esparsas. A esses/as alunos/as também foram atribuídos pseudônimos, escolhidos pelos/as próprios/as colaboradores/as deste estudo, com o objetivo de preservamos suas identidades e de cumprirmos com o anonimato, princípio do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB.

- **Cristiano**, 20 anos, é estudante autista. Natural do Distrito Federal, morava com sua mãe, com seu pai, com seu irmão gêmeo Jenival, que também fez parte deste estudo, e com outro irmão. Ele completou o Ensino Médio em 2017 e, em 2018, começou a cursar História em uma universidade privada do DF. Seu pai decidiu fazer o curso superior com ele; porém, acabaram desistindo, pois a universidade não fornecia suporte e adequações para que Cristiano continuasse seu curso. O aluno estudou inglês durante 3 anos e, apesar de gostar da língua inglesa, acabou desistindo, em decorrência da inviabilidade de seus horários, optando por estudar espanhol. Cristiano apresentava grande interesse por marcas e por tipos de carros e, para autorregular-se (*stims*), costumava levantar-se da cadeira, caminhar pela sala de aula e apagar, com sua borracha, algumas carteiras, além de passar o dedo indicador da mão direita em cima do relevo das figuras e das palavras do livro didático. Para interagir com seus/suas colegas de

turma e comigo, o aluno usava pouco o modo verbal, manifestando desejos e preferências por gestos, pelo olhar, pelo balbuciamiento silábico e por frases curtas.

- **Jenival** possui a mesma idade, sexo e naturalidade de seu irmão gêmeo, Cristiano. O estudante também é autista, completou o Ensino Médio em 2017 e ingressou na faculdade para o curso de História com seu pai e com seu irmão em 2018, não dando continuidade pela falta de suporte e de adequações dessa instituição. Jenival também estudou inglês por três anos e, além de apresentar interesse por tipos e marcas de carros¹⁶, gostava de falar sobre garotas e sobre seus amores platônicos. O aprendiz, para autorregular-se (*stims*), costumava baixar sua cabeça, ao encontro dos joelhos, e olhar de forma fixa para seu par de tênis. Jenival tinha hiperfoco por datas, por eventos históricos e por memórias de experiências vividas em contextos educacionais. Para conversar comigo, ele sempre procurava falar em espanhol, inclusive quando estávamos fora do contexto de sala de aula ou da escola.

- **Pablo**, de 29 anos, é típico e natural do estado de Pernambuco. Possui Ensino Médio completo e era a primeira vez que começava a estudar outra língua. Decidiu estudar espanhol porque desejava falar outra língua e, com isso, poder viajar a outros países. Pablo gostava de jogar futebol e, em sala de aula, procurava se sentar ao lado de Cristiano e de Jenival para auxiliá-los em suas atividades. O estudante manifestava interesse em saber quais eram as garotas das quais os gêmeos autistas se interessavam, apoiando e dando dicas para que conversassem com essas meninas, o que lhe aproximava dos estudantes.

- **Mara**, 52 anos de idade, é típica natural do estado da Bahia. Mara fazia o curso superior de pedagogia em uma universidade do Distrito Federal e estudava francês, Libras e *Braille*, pois possuía baixa visão. Ela já havia terminado o curso completo de inglês e decidiu estudar espanhol porque gostava de estar em contato com diferentes línguas em seu dia a dia e porque queria se tornar poliglota. A estudante tinha baixa visão e todo o seu material visual precisava ser ampliado. Ela considerava a educação inclusiva como um direito e que a instituição de ensino público em que estudava lhe fornecia o suporte necessário para que ela desenvolvesse autonomia em relação à sua aprendizagem de línguas. A aluna se mostrava independente em sala de aula e procurava se sentar ao lado da minha carteira, para que eu pudesse lhe direcionar atividades e adaptar aquelas que trabalhavam principalmente com cores

¹⁶ A escolha do pseudônimo Jenival, por exemplo, foi justificada pelo estudante pelo fato de ele já ter feito duas viagens com um motorista do aplicativo *Uber* que também se chamava Jenival, um nome que ele achou estanho, mas que acabou gostando depois, por se tratar de um profissional que conduzia automóveis.

e com detalhes de imagens. Em sala de aula, Mara manifestava sua opinião em relação às atividades realizadas por seus/suas colegas, que tinham interesse em saber como seriam algumas palavras ou dizeres em outras línguas. Jenival costumava testar a memória de Mara em relação ao inglês, perguntando-lhe algumas palavras nessa língua e promovendo um ambiente de descontração em sala de aula.

- **Evita**, típica, 71 anos, natural do estado de Goiás. Ela possui o Ensino Médio completo e fez um curso técnico de enfermagem. Aposentada como enfermeira do Hospital de Base do Distrito Federal, a aluna decidiu estudar espanhol para exercitar sua memória, aprender outra língua e sentir-se feliz. Evita se considerava uma estudante que precisava de um contexto de educação inclusiva, uma vez que sua audição e sua visão, além de sua memória, precisavam de suporte e de paciência dos/as colegas de turma e do/a docente. Evita, constantemente, explicava à turma que se sentia feliz em poder estar entre tantos/as jovens e que parecia ter menos idade quando estava em sala de aula. Apoiado pelos/as estudantes, Jenival definiu Evita como a mãe de toda a turma. Evita assumiu essa identidade e passou a levar para a turma bolos com refrigerante, explicando que a mãe gostava de seus filhos/as bem alimentados/as. Toda a turma tinha um carinho especial por Evita e respeitava a opinião dela.

1.2.4 Dos/as colaboradores/as Antônio, Jéssica, Ana, Kalebe e Flor

Dos/as 8 estudantes que fizeram parte desta turma do sétimo nível no 2º semestre de 2019, ratifiquei cinco, em conformidade com redes temporais esparsas. A esses/as aprendizes também foram atribuídos pseudônimos, escolhidos pelos/as próprios/as colaboradores/as deste estudo.

- **Antônio**, estudante autista de 16 anos, cursava o 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública do DF, de onde é natural. O aluno era o primeiro a chegar em sala de aula e, conhecendo a disposição das carteiras em formato de círculo, costumava me ajudar a colocá-las em ordem. Começou a estudar espanhol porque, quando seu pai fez sua inscrição, não havia vaga para a língua inglesa. No entanto, o estudante afirmou que quando teve a oportunidade de estudar outro idioma, preferiu continuar no curso de espanhol, porque aprendeu a gostar da língua e porque acreditava que deveria terminar o estudo do idioma que ele já havia começado antes de iniciar outro. Antônio tinha bastante interesse em séries de histórias de mangá e seus personagens favoritos eram o jovem Naruto Uzumaki e o personagem brasileiro Antônio, um dos principais protagonistas da série em anime Majin Bone. Em sala de aula, por ter

hipersensibilidade sensorial à iluminação, apagávamos as luzes em dias mais claros e, em dias mais nublados, deixávamos as luzes acesas, e Antônio usava óculos de sol. Para autorregular-se (*stims*), o aluno juntava o dedo mínimo ao anular e o dedo indicador ao médio, de ambas as mãos, apertando as pontas dos dedos e tensionando-as para cima.

- **Jéssica** tem 17 anos, é brasileira, estava no 1º ano do Ensino Médio e estudava na mesma escola de Antônio. A aluna apresentava a indicação de diagnóstico médico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), porém, na reunião que realizei com os/as responsáveis dos/as estudantes menores para solicitar autorização para a realização desta pesquisa, sua mãe me disse que a psicóloga de Jéssica iria encaminhar a suspeita de autismo ao seu médico neurologista. Ao comentar sobre minha pesquisa em sala de aula e pedir autorização, a aluna Jéssica se autodeclarou autista para toda a turma, recebendo apoio de seus/suas colegas. Assim sendo, referendo as percepções da estudante e de sua família quanto à condição neurodiversa de Jéssica tanto em sala de aula quanto nesta pesquisa, por entender que o feminino vem sendo subdiagnosticado em relação ao autismo, assunto que discutiremos no próximo capítulo. Jéssica falava bastante em sala e afirmava que gostaria de ser veterinária. A aluna tinha hiperfoco em simetria de desenhos e de pinturas, e em histórias de mulheres negras. Para autorregular-se, quando estava sentada, costumava movimentar suas pernas para a direita e para a esquerda de forma intensa e contínua e, quando se sentia sobrecarregada sensorialmente, precisava sair da sala de aula.

- **Ana**, 28 anos, é aluna típica, tem curso superior completo em Administração Pública, sendo servidora pública na Esplanada dos Ministérios. Ana é natural do Distrito Federal e começou a estudar espanhol porque tinha interesse em fazer um curso de Pós-graduação em Barcelona. A estudante costumava apreciar os desenhos de Jéssica e afirmava que ela era uma artista nata, incentivando-a a estudar Artes Plásticas. Em sala de aula, Ana costumava se sentar ao lado de Jéssica, a fim de realizarem atividades juntas. Para Ana, estudar em uma sala de aula de educação inclusiva possibilitava aprendermos a respeitar as diferenças e a construirmos um mundo mais humano.

- **Kalebe** tem 38 anos, é estudante típico, natural de Belo Horizonte, e tem curso superior completo em Direito. O estudante era servidor público de um órgão do judiciário. Ativista pelos direitos humanos, Kalebe defendia mais igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e advogava que devíamos combater fortemente o feminicídio no DF e no Brasil. O estudante também gostava de ler mangás e costumava emprestar livros e revistas para

Antônio. Os dois alunos se sentavam juntos e costumavam compartilhar atividades. Para Kalebe, a educação inclusiva permitia compreendermos a dignidade humana de forma mais ampla, respeitando potenciais e, sobretudo, aprendendo com cada pessoa com deficiência.

- **Flor** é aluna típica de 15 anos, natural de Porto Alegre, e cursava o 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública do DF. A aluna começou a estudar espanhol porque desejava obter certificação internacional para cursar Medicina na Universidade de Buenos Aires. Flor gostava de assistir a séries em espanhol e de acompanhar a trajetória de atores e de atrizes do mundo hispano. Em sala de aula, Flor se mostrava atenta ao movimento de seus/suas colegas, estando disposta a interagir e a manifestar sua opinião sobre diversos assuntos com toda a turma.

1.2.5 Do professor-pesquisador

Eu, Alex Leitão, sou professor da SEDF desde 2005, com atuação em escolas públicas do Distrito Federal, tenho um irmão que é autista e sou ativista pela educação inclusiva. Essas identidades influenciaram minha vida como professor-pesquisador em dois sentidos: profissional e pessoal. No âmbito profissional, desde o início da minha trajetória, semestralmente atendi estudantes com NEEs, entre os/as quais destaco aprendizes com algum tipo de deficiência física, auditiva, visual, intelectual e sensorial e/ou algum transtorno psicológico (de ansiedade, de humor, de personalidade, psicossocial ou alimentar). Assim que comecei a lecionar, tive de buscar, imediatamente, ajuda de meus/minhas colegas de trabalho e da SRG, além de cursos de capacitação na área da educação inclusiva, tendo em vista que, durante meu curso de licenciatura em Letras, não tive acesso a disciplinas aplicadas que direcionassem meu trabalho como docente no âmbito da educação inclusiva.

Em meio a cursos de capacitação, o âmbito pessoal me desafiava a compreender o modo como meu irmão interagia com as pessoas e com o mundo, e a perceber o excesso de barreiras que existiam em nossa sociedade e que visavam ao silenciamento de sua existência. Incomodado com o capacitismo e com a escassez de direcionamentos para a educação inclusiva com estudantes neurodiversos/as adolescentes e adultos/as, interessei-me pelos estudos na área do autismo, o que me levou a realizar mestrado em linguística aplicada pela UnB, no qual analisei o acionamento de metáforas conceptuais que adivinham de textos verbais e escritos de um estudante autista de espanhol como língua adicional. O período do mestrado foi de grande aprendizado, mas eu sentia a necessidade de dar continuidade aos meus estudos, de capacitar-me mais para lutar contra o capacitismo estrutural, com o intuito de encaminhar práticas para a

diminuição de barreiras que impedem que estudantes com deficiência sejam incluídos/as de forma ampla na educação. Dessa inquietação, apresentei-me como professor-pesquisador ao curso de doutorado em Linguística da Universidade de Brasília, que me fortaleceu no sentido de dar continuidade à luta por uma sociedade mais equânime e por um ensino menos assimétrico em relação à forma como estudantes autistas são, aprendem e interagem.

1.3 Procedimentos e encaminhamentos para a geração de dados

Os procedimentos adotados para a pesquisa netnográfica desta tese consistem em dados gerados a partir de discussões em um grupo no aplicativo *WhatsApp* sobre textos multimodais divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, a respeito do autismo. Para realizar a pesquisa netnográfica, os dados gerados foram analisados sob orientações da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) e de outras perspectivas teórico-metodológicas, como a mesclagem metafórica sugerida por Fauconnier e Turner (2002, 2003, 2008), o modo de operacionalização da ideologia (THOMPSON, 2011 [1990]), além de *frames* e de *footings* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]), à luz da SI. No quadro 3, apresento os encaminhamentos que advêm dessa triangulação teórico-metodológica, adotadas para a análise netnográfica, com suas respectivas características.

Quadro 3 - Características dos encaminhamentos de orientação teórico-metodológica

Orientação teórico-metodológica	Encaminhamentos analíticos	Características
ADC (FAIRCLOUGH, 2003, 2006; CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006)	Eventos sociais	Correspondem aos eventos discursivos situados, aos textos empíricos, que se materializam em traços lexicais, semânticos, gramaticais, fonológicos, grafológicos, sonoros, visuais, performativos.
	Práticas sociais	Referem-se às ordens do discurso, que são entidades organizacionais dialético-relacionais (gêneros, discursos e estilos) de modos relativamente estáveis de (inter)agir, de representar e de ser.
	Estruturas sociais	Constitui o momento semiótico desse nível de abstração da análise social. Nele, são investigadas formas como instituições e organizações estabelecem códigos para orientar a atuação de agentes no campo social, a fim de manter a hegemonia e a dominação. Essa orientação está relacionada aos sentidos, às pressuposições, às metáforas que estruturam nossos discursos.
MESCLAGEM METAFÓRICA (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008)	Espaço genérico	Refere-se à partilha de valores, de intenções e de emoções por sujeitos de uma mesma comunidade.
	Espaços <i>Inputs</i> (de entrada)	Refletem aspectos salientes da metáfora, projetando-se em uma rede de integração discursiva. São espaços mentais sobre os quais a construção de sentidos é ativada.

Orientação teórico-metodológica	Encaminhamentos analíticos	Características
	Mesclagem metafórica	Resulta do encontro dos espaços <i>inputs</i> . É por meio da mesclagem metafórica que os espaços <i>inputs</i> convergem para a projeção seletiva da construção de sentidos.
OPERACIONALIZAÇÃO DA IDEOLOGIA (THOMPSON, 2011 [1990])	Legitimação	Consiste em relações apresentadas como justas e dignas de apoio, fundamentando-se em bases racionais (legalidade de regras), tradicionais (inviolabilidade de tradições) ou carismáticas (característica excepcional de uma pessoa ou de uma autoridade particular). Estratégias: racionalização (construção de uma cadeia de raciocínio que justifica um conjunto de relações ou instituições), universalização (interesses particulares representados como interesses de todos/as) e narrativização (reivindicações se inserem em histórias que recontam passado, narram o presente, construindo tradição para criar sensação de pertença).
	(Dis)simulação	Representa a maneira como uma pessoa mantém o poder por meio de manifestações implícitas, desviando a atenção de seu público. Estratégias: substituição (de termos e suas conotações positivas ou negativas), eufemismo (termos que geram valorização positiva) e tropo (uso figurado da linguagem).
	Unificação	Refere-se à identidade coletiva, às relações de dominação que unificam pessoas. Estratégias: padronização (adaptação a um marco de referência padrão) e simbolização (construção de símbolos de unidade coletiva).
	Fragmentação	Baseia-se em relações de dominação que se mantêm separando pessoas. Estratégias: diferenciação e expurgo do/a outro/a, sobre as quais diferenças e divisões de grupos são utilizadas para impedir o acesso ao poder ou para estigmatizar os sujeitos.
	Reificação	Respalda-se em representação de histórias e em fatos como permanentes, naturais, atemporais, associativos, a-históricos. Estratégias: naturalização (criações sociais e históricas como naturais e inevitáveis), eternalização (fenômenos sócio-históricos reafirmados e repetidos como permanentes), nominalização e apassivação (supressão de atores/atrizes, de agentes, e de cenários temporais e espaciais).
SI (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979])	<i>Frames</i> interacionais	Refere-se aos enquadres que advém do engajamento (verbal e/ou não verbal) de interagentes, que constroem sentidos a partir da maneira como outros/as participantes atuam, se projetam e se comportam.
	<i>Footing</i>	Representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do 'eu' de um/a participante na sua relação com o/a outro/a, consigo mesmo/a e com o discurso em construção. O <i>footing</i> caracteriza o aspecto dinâmico dos <i>frames</i> e, sobretudo, a sua natureza discursiva. <i>Footings</i> são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação.

Fonte: Elaborado por mim, baseado em Fairclough (2003, 2006), Forceville (1996, 2008), Sperandio (2015), Thompson (2011 [1990]), Tannen e Wallat (2002 [1987]), e Goffman (1998 [1979]).

Para realizar a pesquisa etnográfica no âmbito da educação inclusiva, foram adotados os seguintes procedimentos para geração de dados: notas de campo em observação participante, entrevistas semiestruturadas, gravações de vídeo e de áudio, e sessões reflexivas de visionamento, que são instrumentos típicos da modalidade etnográfica, referendados em pesquisas por Pavlenko (2003), por Zimmermann (2017), por Atayde (2010), por Ducatti (2010), por Ress e Mello (2011) e por Albuquerque (2015), para citar alguns/mas autores/as. Além desses procedimentos, adotei a técnica de geração de narrativas multimodais que, ainda que não seja própria da modalidade etnográfica, será utilizada como instrumento para a análise de dados e que, juntamente com os instrumentos típicos da pesquisa etnográfica, faz parte do *corpus* desta pesquisa, compondo o processo de triangulação de dados. A seguir, apresento características dos procedimentos adotados para a geração de dados da pesquisa etnográfica com estudantes típicos/as e atípicos/as propostos nesta tese.

As **notas de campo em observação participante**, de acordo com Flick (2009b), são anotações feitas pelo/a pesquisador/a acerca de sua percepção, essenciais em pesquisas de orientação etnográfica. Fetterman (1998) usa a metáfora de que as notas de campo são a argamassa e os tijolos do edifício etnográfico, uma vez que elas fornecem informações valiosas para a pesquisa etnográfica. Segundo Chiseri-Strater e Sunstein (1997), as notas de campo devem conter informações do tipo: i) data, hora e lugar onde a observação foi realizada; ii) fatos específicos e detalhes do que aconteceu; iii) impressões relacionadas aos sentidos da visão, da audição, do tato, do olfato e da degustação; iv) resumos de conversas e reações dos/as colaboradores/as de pesquisa e do/a pesquisador/a; e v) numeração das notas de campo, entre outras. Segundo Gibbs (2009), o objetivo da organização das informações das notas de campo é ajudar o/a pesquisador/a a manter-se atento/a aos sinais que emergem do campo, além de permitir-lhe organizar seus dados.

As notas de campo nesta tese, além de cumprir com as informações elencadas por Chiseri-Strater e Sunstein (1997), foram feitas à mão em um caderno que dediquei apenas para esse trabalho. Todo esse processo, que teve um caráter processual, compreendeu três fases: i) preparação da aula, na qual eu escolhia o eixo temático e buscava introduzir elementos concretos, por meio de diversas mídias (vídeos, propagandas, anúncios, reportagens, imagens, músicas, brinquedos), a fim de promover território para discussão crítica de temas da atualidade e conceptualização metafórica de entidades abstratas; ii) desenvolvimento da aula, sobre a qual diversas vezes eu me dirigia ao meu caderno de notas de campo para escrever pequenas frases ou até mesmo palavras-chave que me permitissem lembrar de informações que eu havia considerado relevantes durante o processo interacional, que me possibilitaram redigir reflexões

do trabalho em campo; e iii) avaliação da aula, cujo principal objetivo era relatar eventos marcantes, refletir sobre minha prática docente, projetar-me em relação à preparação da aula seguinte e encaminhar outras ações pedagógicas.

As **entrevistas semiestruturadas**, segundo Poupart (2008, p. 217), tem como objetivo “apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações”. Por apresentarem sequência flexível de perguntas (ROSA; ARNOLDI, 2006), tendo em vista a dinamicidade do discurso, Flick (2009b) explica ser essencial que pesquisadores/as selecionem tópico(s) a serem abordados durante essas entrevistas. Desse modo, além de preparar algumas perguntas de forma topicalizada para as entrevistas, sinto que, com essa recomendação, me coloco em uma posição de constante atenção, a fim de mediar entrevistas com profundidade, evitando que novos encontros sejam necessários para se abordarem as mesmas temáticas.

Destaco, ainda, que, apesar de preparar uma sequência de perguntas flexíveis, a realização das entrevistas ocorreu de forma diversificada. Desse modo, em relação às turmas, foram feitas entrevistas em grupo em sala de aula, em língua materna, após a realização de cada bloco de aula, ao passo que, com os/as estudantes autistas, às vezes tive de marcar encontros individualizados para realizá-las. Sobre os/as estudantes autistas, além de direcionar-lhes perguntas durante a entrevista em grupo em sala de aula, tínhamos encontros uma vez por mês, às sextas-feiras, em um horário que eu tinha disponível para atendimento individualizado, nos quais eu retornava algumas perguntas que havia feito em grupo, adaptando condições ambientais e situacionais para que eles/as também pudessem respondê-las.

O uso de **gravações de áudio e de vídeo**, de acordo com Flick (2009b), é um instrumento que permite o registro de eventos de forma mais naturalista. Cabe destacar que o termo naturalista, como explica Rajagopalan (2016, p. 198), parte do pressuposto idealizado de que eventos existem na natureza como algo pronto e acabado, desconsiderando dimensões culturais e políticas contextuais. Em razão desse contraponto, alinho-me à ideia de Rajagopalan (2016, p. 199) de que eventos, como gravações de áudio e de vídeo, ocorrem de forma cultural(ista), dado que “estamos lidando com algo construído, e não achado tal e qual na natureza”. Em pesquisas etnográficas, sob as lentes do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, por exemplo, esses aparelhos eletrônicos costumam inibir a participação de nossos/as colaboradores/as. O manuseio deles, portanto, requer habilidade do/a pesquisador/a, a fim de minimizar sua presença, e isso ocorre de forma culturalista, sendo negociada com os/as colaboradores/as de pesquisa. A propósito,

Erickson (1992) recomenda, inclusive, que, além de o/a pesquisador/a descartar as primeiras gravações, na tentativa de diminuir a timidez dos/as interagentes, este/a deve garantir, sempre que for necessário à pesquisa, que não haverá divulgação de imagem ou de som de voz por qualquer meio de comunicação, e que o visionamento reflexivo deve estar vinculado apenas aos/às colaboradores/as do estudo e ao/à pesquisador/a – prática que ratifica a construção negociada de forma culturalista.

Para a realização deste estudo, adoto gravações de vídeo de minhas aulas e das entrevistas individualizadas com os/as estudantes autistas e em grupo com os/as colaboradores/as de pesquisa, a fim de corroborarem com a articulação interacional de diferentes modos durante a tessitura da geração dos dados. Para realizar as filmagens deste estudo, utilizei a câmera de vídeo de um aparelho *Iphone 8 plus*, que ficou localizado na cabeceira de uma cadeira em contato com uma parede ao fundo da sala de aula. Após a filmagem de cada aula, transferi, imediatamente, a aula para um HD externo, que possui senha, garantindo sigilo no armazenamento de informações utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Descartei, ainda, as duas primeiras gravações de cada turma, com o intuito de amenizar a inibição diante das câmeras, e fiz um trabalho de sensibilização com a turma em relação às gravações, no sentido de explicar-lhes, diversas vezes, que as imagens seriam visualizadas apenas por mim e por eles/as, caso fosse necessário, com o intuito de sanar alguma dúvida minha. As gravações de voz em áudio também foram feitas com o dispositivo do gravador do mesmo aparelho *Iphone 8 plus*, sendo armazenadas no mesmo HD externo. Para realizar as gravações de áudio das entrevistas semiestruturadas, ligava o gravador antes de entrar na dinamicidade das perguntas e o deixava em cima da mesa, no modo avião, para não ser perturbado com ligações ou com mensagens de redes sociais. Após conversas triviais sobre a rotina do dia a dia ou sobre o clima, por exemplo, dávamos início a uma conversa na qual eu introduzia perguntas que havia preparado anteriormente.

Após realizar entrevistas e gravações de vídeo, segundo Vieira-Abrahão (2006), o/a etnógrafo/a pode voltar ao campo, a fim de promover discussão e reflexão crítica dos/as entrevistados/as acerca de suas ações, concepções, crenças e processos concernentes à gravação do vídeo ou da entrevista realizada anteriormente. Em **sessões de visionamento reflexivo**, Tannen (1984) explica que comportamentos, relacionamentos e interações verbais e não verbais podem, portanto, ser ratificadas ou retificadas pelo/a pesquisador/a. Desse modo, esse tipo de visionamento reflexivo permite que possamos confrontar nossa interpretação de dados com a dos/as nossos/as colaboradores/as. Belei *et al.* (2008) explicam que o uso de gravações de vídeo tem permitido que pesquisadores/as, além de confirmarem ou de refutarem suas análises

anteriores, avaliem e reflitam sobre práticas de sala de aula, impactando em reflexões teórico-metodológicas. Essas sessões reflexivas de visionamento estiveram presentes durante todo o meu trabalho de campo. Após ouvir ou ver a gravação tanto de áudio quanto de vídeo, precisei me dirigir, individual ou coletivamente, a alguns/mas colaboradores/as de pesquisa, com o objetivo de comprovar ou de ressignificar conjuntamente dados em análise, impactando em novas reflexões, redimensionando a continuidade da geração de dados.

Segundo Melo-Pfeifer (2015, p. 2), a análise de **narrativas multimodais** permite que “cores usadas, distribuição de elementos e objetos no papel, presença de adultos, de outros estudantes e de outras línguas” sejam representadas, revelando sentimentos e autopercepções dos/as aprendizes sobre suas experiências em contextos discursivos marcados pela língua e pela cultura, levando-se em consideração textos verbais e não verbais. Ainda de acordo com a autora (2015, p. 4), “a análise de desenhos é um método relativamente recente na linguística aplicada, mas já é uma possibilidade heurística promissora no campo do ensino de línguas”, haja vista que narrativas multimodais estão baseadas em experiências mediadas pela imaginação, pela fantasia, pela memória, por artefatos culturais e por discursos sociais, formadores de nossas identidades. Alanen, Kalaja e Dufva (2013) alertam que o trabalho com narrativas multimodais para o ensino de línguas oferece possibilidades para que estudantes observem, reflitam e analisem de forma crítica seu processo de aprendizagem, bem como sua responsabilidade cidadã no mundo em que vivemos. Para gerar os dados do estudo apresentado nesta tese, portanto, assumo essa identidade do professor que provoca a criticidade de seus/suas estudantes, preparando aulas temáticas, em conformidade com eixos transversais do Currículo em Movimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018), a fim de provocar reflexões e encaminhamentos em direção a uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Por compartilhar da ideia de Paiva (2008) de que textos multimodais devem ser entendidos não apenas como ilustração de textos escritos, uma vez que eles compõem uma rede ampla de sentidos, utilizo narrativas multimodais em uma perspectiva crítica, a partir de pressupostos da abordagem sociointeracional (VIGOTSKI, 1998; TOMASELLO, 2003; LÔPO-RAMOS, 2014), cujo conhecimento é construído durante a interação. Assim sendo, para gerar dados para este estudo, preparei aulas com as seguintes temáticas:

1. Luta contra o racismo, no 2º semestre de 2018;
2. inclusão de pessoas com deficiência, no 1º semestre de 2019; e
3. valorização da vida (suicídio), no 2º semestre de 2019.

Essas aulas, desenvolvidas ao longo de 1 ano e meio, foram relacionadas, de maneira transversal, com temas abordados no livro didático adotado pela unidade escolar, com interesses dos/as estudantes típicos/as e atípicos/as e com a realidade do nosso entorno. Desse modo, para a geração dos dados deste estudo, não desprezei o sequenciamento e a organização didático-pedagógica de conteúdos e de temáticas a serem trabalhadas em cada nível. No entanto, adaptei encaminhamentos de atividades para que o conhecimento fosse construído, mediante jogos, visionamento de vídeos, músicas, entre outras atividades, tendo em vista os desafios de trabalharmos com a educação inclusiva em uma perspectiva crítica.

Com o intuito de sintetizar minhas ações em relação a cada um dos procedimentos adotados anteriormente para o estudo etnográfico realizado no âmbito da educação inclusiva, apresento, brevemente, o quadro 4.

Quadro 4 – Características dos procedimentos adotados para a geração de dados

Procedimentos	Minhas ações
Notas de campo em observação participante	Anotei à mão, em um caderno que destinei apenas para minhas notas de campo, a preparação de minhas aulas, o acontecimento de ações que ocorreram em campo e, ao final da aula, minha avaliação sobre a aula e sobre outras ocorrências.
Entrevistas semiestruturadas	Preparei e realizei entrevistas semiestruturadas em grupo com a turma e de forma individualizada com os/as estudantes autistas.
Gravações de vídeo e de áudio	Utilizei a câmera de vídeo do aparelho <i>Iphone 8 plus</i> . Após as gravações, transferei-as para um HD externo, que possui senha, garantindo sigilo de armazenamento de informações, de imagens e de sons.
Sessões reflexivas de visionamento	Dirigi-me individualmente ou em grupo aos/às colaboradores/as desta pesquisa, a fim de comprovar ou de ressignificar minha análise de dados.
Narrativas multimodais	Preparei atividades pedagógicas que culminassem com a confecção de narrativas multimodais, com o intuito de analisar o processo de construção conjunta de sentidos dessas narrativas.

Fonte: Elaborado por mim.

Os encaminhamentos adotados para a análise do processo de construção de narrativas multimodais são propostos por Norris (2011 [2009]). Com esses direcionamentos, a autora (2011 [2009]) propõe análise multimodal do processo interacional no qual sujeitos (co)constróem sentidos. Adicionalmente a esses encaminhamentos que advém da abordagem multimodal interacional, adoto também projeções analíticas da ADC, no que tange a instâncias linguístico-discursivas que são negociadas, de forma dialético-relacional, em relação a práticas sociais, em consonância com Fairclough (2003, 2006), além da perspectiva analítica do processo de mesclagem metafórica, já detalhadas no quadro 4. No quadro 5, portanto, apresento apenas características de encaminhamentos analíticos da abordagem multimodal interacional.

Quadro 5 – Características dos encaminhamentos adotadas para a geração de dados

Orientação teórico-metodológica	Encaminhamentos analíticos	Características
Abordagem multimodal interacional (NORRIS, 2011 [2009], 2019)	Densidade modal	Refere-se à intensidade e/ou à complexidade sobre a qual uma ação modal é constituída. De acordo Norris (2011 [2009], p. 78), “a densidade modal está sempre ligada às múltiplas ações que um/a ator/atriz social desempenha e à sua concentração heurística” durante o processo de construção interacional.
	Configuração modal	Baseiam-se em relações hierárquicas entre a articulação dos modos envolvidos na cena interacional.
	Ações modais de nível superior	Consistem em unidades modais densas que constroem sentidos na cena interacional.
	Ações modais de nível baixo	Referem-se a unidades pequenas de sentido que compõem ações modais de nível superior.
	Ações congeladas	Possuem natureza estática, paralisada e influenciam a interação entre atores/atrizes sociais. É o lugar onde manifestações de nível superior e de nível baixo se realizam.

Fonte: Elaborado por mim, baseado em Norris (2011 [2009], 2019).

Após definirmos os procedimentos e os encaminhamentos analíticos deste estudo etnográfico, adentramos, na próxima seção, na sistematização para o direcionamento da triangulação e da análise dos dados desta tese.

1.4 Sistematização para o direcionamento da análise e da triangulação de dados

A organização e o procedimento da análise de dados, segundo Gomes *et al.* (2005), são processos complexos, já que estão articulados com todas as etapas do trabalho e da perspectiva analítica adotada. Em conformidade com os autores (2010), Silverman (2009) explica que a triangulação de dados possibilita que esses processos complexos, por meio tanto da organização quanto da articulação rigorosa, crítica e objetiva dos dados, recebam o selo de confiabilidade e de validade em pesquisas qualitativas.

De acordo com Stake (2011, p. 138), a **triangulação de dados**, como princípio da pesquisa qualitativa, tem como objetivo ampliar a análise de dados sob diferentes perspectivas. Para o autor (2011), é mediante essa triangulação que dados podem nos revelar outros sentidos, levando pesquisadores/as a revisitarem e a redimensionarem seus capítulos teórico-metodológicos e analíticos. Portanto, a triangulação pode confirmar e sustentar os dados gerados, além de mostrar que existem outras instâncias a serem analisadas e (re)significadas, com o intuito não apenas de buscar “resultados idênticos, e sim complementares ou convergentes” (FLICK, 2009c, p. 68). Para procedermos com a análise de dados, Flick (2009b,

p. 132) ainda alerta que devemos buscar direcionar nosso olhar às atividades relevantes que vão ao encontro de nossos objetivos específicos de pesquisa, “dando nomes e classificações” aos eventos analisados, com vistas a refletirmos sobre os limites de nossos dados, evitando, desse modo, supergeneralizações analíticas.

Por oportuno, como sinaliza Bicudo (2011), os dados de uma pesquisa qualitativa não podem ser generalizados e transferidos para outros contextos. O autor (2011, p. 21) defende que investigações qualitativas “admitem apenas tecerem-se generalidades sustentadas por articulações efetuadas sucessivamente com os sentidos do que está sendo expresso”. Desse modo, generalidades permitem que interpretemos características apenas do fenômeno pesquisado, de modo que contextos diferentes daquele que foi investigado apenas apresente possibilidades de compreensão.

Em relação à triangulação de dados da pesquisa netnográfica, além da minha observação participante, princípio desse tipo de pesquisa, como expliquei na seção 1.1, analiso o modo como pessoas autistas, em um grupo do aplicativo *WhatsApp*, leem textos multimodais divulgados em revistas, em organizações e em espaços de pesquisa, acerca do autismo. Sobre a utilização de textos disponíveis na *Internet* para fins de pesquisa, Whiteman (2012) destaca que a relação entre o domínio público e o privado deve ser respeitada pelo/a pesquisador/a, devido às privacidades que, às vezes, são impostas por essas redes. Por conseguinte, a sistematização desses textos escolhidos para a análise desta tese foi realizada por meio de publicações em páginas disponíveis para visita apenas como domínio público.

A fim de sistematizar a geração desses textos para a pesquisa netnográfica, realizada no período de 2020 a 2021, apresento, no quadro 6, os títulos dos documentos, com seus respectivos endereços virtuais, datas de publicações dos textos, de acesso e da realização das atividades, além das perguntas realizadas para a geração de dados.

Quadro 6 – Títulos, endereço virtual do texto multimodal, datas de publicação e de acesso ao texto e perguntas realizadas ao grupo por *WhatsApp*

Títulos	Endereço virtual do texto multimodal	Data de publicação do texto	Data de acesso	Data realização da atividade	Perguntas realizadas por <i>WhatsApp</i> para a geração de dados
O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento	https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento/	28/11/2019	02/01/2020	14/09/2020	i) Quais são as representações do autismo nessa imagem? ii) O que você acha dessa imagem para representar o autismo?
Terapias ajudam mães a enfrentar o autismo	https://revistaeducacao.com.br/	30/07/2019	05/01/2020	15/09/2020	i) Como o autismo é representado nessa imagem? Qual é a sua opinião sobre o uso dessa imagem para representar o autismo?
Estudo: A exposição a pesticidas durante a gravidez aumenta o risco de autismo na criança	https://www.coletividade-evolutiva.com.br/2019/07/estudo-exposicao-pesticidas-durante-a-gravidez-aumenta-o-risco-de-autismo-na-crianca.html	30/07/2019	08/01/2020	16/09/2020	i) Qual é a relação dessa imagem com o autismo? ii) O que você acha desse tipo de imagem em relação ao autismo?
Autismo não é uma deficiência/camiseta	https://www.elo7.com.br/autismo-nao-e-uma-deficiencia-camiseta/dp/1113634	04/12/2019	12/01/2020	17/09/2020	i) Como o autismo é representado nessas camisetas? ii) Qual é a sua opinião sobre elas?
Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo	http://revistaepoca.globo.com/edicoes-anteriores/p/26/#	11/06/2007	01/09/2020	18/09/2020	i) Quais são as implicações dessas capas de revista para representar o autismo? ii) O que você pensa sobre essas capas de revistas?
95 perguntas e respostas com consultorias de especialistas na área	http://costumeiratrasladada.blogspot.com/2015/12/a-revista-ler-saber-da-editora-alto.html	15/12/2015	01/09/2020	18/09/2020	
O novo olhar do autismo	https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2540/	21/07/2017	01/09/2020	18/09/2020	
Leve, moderado ou grave?	http://www.nuvedojornaleiro.com.br/Revista/1087/leituraeconhecimento/13842861	11/01/2020	01/09/2020	18/09/2020	
Dia da aceitação do autismo	https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2018/04/02/dia-da-aceitacao-do-autismo/	02/04/2018	03/09/2020	19/09/2020	i) O que você acha da proposta do <i>cartoon</i> ? ii) Que símbolo você prefere para representar o autismo e por quê?
Dê uma chance aos autistas	https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/06/de-uma-chance-aos-autistas.html	13/06/2017	05/09/2020	21/09/2020	i) Que tipo de relação é estabelecida nessa imagem entre o autismo e o mundo do trabalho? ii) Qual é a sua opinião sobre se colocar o cérebro como o centro para representar o autismo?
Sobre a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	https://www.portalarcos.com.br/noticia/28955/sobre-a-carteira-de-identificacao-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista	06/02/2020	07/09/2020	23/09/2020	i) Como o autismo é representado nessa carteira de identificação? ii) O que você acha dessa carteira?

Fonte: Elaborado por mim.

Para realizar a sistematização de ações da pesquisa etnográfica em sala de aula, apresento o cronograma e as atividades desenvolvidas em campo entre 2018 e 2019. No quadro 7, portanto, apresento as atividades relativas ao primeiro e ao segundo semestre de 2018; no quadro 8, as atividades do primeiro semestre de 2019; e, no quadro 9, as do segundo semestre de 2019.

Quadro 7 – Cronograma das atividades de campo do 1º e do 2º semestre de 2018

Data	Atividades desenvolvidas
03/04/2018	Aprovação do projeto de pesquisa pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal.
05/04/2018	Aprovação do projeto pela Regional de Ensino da SEDF.
29/04/2018	Submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil.
08/08/2018	Primeira aula do segundo semestre de 2018 para estudantes do oitavo nível.
13/11/2018	Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB.
16/11/2018	Reunião com responsáveis dos/as estudantes menores de 18 anos. Assinatura do TCLE para os/as responsáveis e do termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa dos/as alunos/as menores de 18 anos.
20/11/2018	Explicação da pesquisa e assinatura do termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa por toda a turma, do TCLE, para estudantes maiores de 18 anos, e do termo de assentimento, para alunos/as menores.
20 e 22/11/2018	Filmagens descartadas.
27/11/2018	Atividades sobre o racismo e sobre o mês dedicado à consciência negra.
29/11/2018	Sessão reflexiva de visionamento com a turma. Continuação das atividades da aula anterior.
04/12/2018	Confecção de narrativas multimodais contra o racismo e apresentação para a turma.
06/12/2018	Sessão reflexiva de visionamento com a turma.
18/12/2018	Entrevista em grupo com a turma.

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 8 – Cronograma das atividades de campo do 1º semestre de 2019

Data	Atividades desenvolvidas
12/02/2019	Primeira aula do primeiro semestre de 2019 para estudantes do segundo nível.
13/03/2019	Reunião com responsáveis dos/as estudantes menores de 18 anos. Assinatura do TCLE para os/as responsáveis e do termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa dos/as alunos/as menores de 18 anos.
14/03/2018	Explicação da pesquisa e assinatura do termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa por toda a turma, do TCLE, para estudantes maiores de 18 anos, e do termo de assentimento, para alunos/as menores.
26 e 28/03/2019	Filmagens descartadas.
02/04/2019	Projeção do vídeo sobre <i>bullying</i> e discussão com a turma sobre inclusão de pessoas com deficiência.
04/04/2019	Confecção e apresentação de narrativas multimodais para a turma.
09/04/2019	Sessão reflexiva de visionamento com a turma.
12/04/2019	Sessão reflexiva de visionamento com os alunos autistas. Uso do aplicativo <i>LetMeTalk</i> com o aluno Cristiano.
26/04/2019	Entrevista em grupo com a turma.

Fonte: Elaborado por mim.

Quadro 9 – Cronograma das atividades de campo do 2º semestre de 2019

Data	Atividades desenvolvidas
29/07/2019	Primeira aula do primeiro semestre de 2019 para estudantes do sétimo nível.
30/07/2019	Reunião com responsáveis dos/as estudantes menores de 18 anos. Assinatura do TCLE para os/as responsáveis e do termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa dos/as alunos/as menores de 18 anos.
31/07/2019	Explicação da pesquisa e assinatura do termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa por toda a turma, do TCLE, para estudantes maiores de 18 anos, e do termo de assentimento, para alunos/as menores. Início da filmagem.
02/09 e 04/09/2019	Filmagens descartadas.
09/09/2019	Atividades sobre o artista Van Gogh e com a música <i>Alegria</i> , do <i>Cirque du Soleil</i> . Discussão sobre o sentimento alegria e sobre suicídio.
11/09/2019	Confecção e apresentação de narrativas multimodais sobre música, alegria e acolhimento.
16/09/2019	Sessão reflexiva de visionamento com a turma.
23/09/2019	Entrevista em grupo com a turma.

Fonte: Elaborado por mim.

Nos quadros 7, 8 e 9 apresentados, não explicitarei com detalhes a forma como as atividades foram desenvolvidas, pois esses são dados que integrarão os capítulos 5, 6 e 7, nos quais apresento e analiso os dados gerados, limitando-me a apresentar apenas a data e as atividades desenvolvidas nesta seção. Cabe destacar que, como o estudo etnográfico apresentado nesta tese visa ao estudo microetnográfico, foram feitas gravações de 7 aulas, com duração de 1h30 cada, totalizando por volta de 10h30 de vídeo. Apoiando-me em Erickson (1992), para analisar essas gravações audiovisuais em microetnografia, é fundamental que o/a pesquisador/a mantenha sua constante atenção e vigilância aos objetivos de sua pesquisa. Após ter consciência desses objetivos, o autor (1992) sugere cinco estágios para a análise interacional de gravações de vídeos, elencados na figura 3.

Figura 3 – Estágios da microetnografia

Fonte: Elaborado por mim.

Erickson (1992) sugere que, no primeiro estágio, o/a pesquisador/a veja todo o vídeo como um único evento, sem interrupções, comparando a descrição de suas notas de campo à localização aproximada de onde se encontram ações que lhe despertaram interesse. Em seguida, o autor (1992) sugere a segunda visualização do vídeo, durante a qual o/a estudioso/a pode interromper a gravação e voltar a uma parte do evento, a fim de observar com maior precisão a postura, o direcionamento do olhar, as distâncias entre os/as colaboradores/as do evento, além de padrões e desvios da organização social. No terceiro estágio, o autor (1992) explica que, após o/a pesquisador/a identificar e observar partes de um evento, segmentos interacionais de interesse devem ser analisados, especificando a contribuição relativa de outros sujeitos para a constituição do evento. Nessa fase, a ênfase deve ser sobre a relação ecológica de influência mútua de um sujeito em relação ao outro, e não sobre ações isoladas de sujeitos que participam da mesma cena interacional. O quarto estágio envolve a transcrição da ação verbal e não verbal que um sujeito exerce sobre o outro, revelando diferenças culturais que podem causar estranhamentos, subjugamentos, ressignificações ou compartilhamentos de ações interacionais. Por fim, no quinto estágio, a regularidade de ações interacionais permite que o/a investigador/a faça comparações analíticas ao longo de sua pesquisa, identificando instâncias típicas e atípicas da dimensão interacional situada.

Além da análise sociointeracional, multimodal e metafórica que advém de vídeos gravados de minhas aulas, conto, para a triangulação dos dados deste estudo etnográfico, com instrumentos típicos da modalidade etnográfica, especificados na seção 1.3 deste capítulo. Desse modo, foram realizadas, além das gravações em vídeo de minhas aulas e das notas de campo em observação participante: i) quatro sessões reflexivas de visionamento com as turmas (duração de 56 minutos); ii) uma sessão reflexiva de visionamento apenas com estudantes autistas (duração de 42 minutos); e iii) três entrevistas em grupo com as turmas (duração de 91 minutos).

1.5 Algumas considerações

Neste capítulo, a etnografia é utilizada como modalidade da pesquisa qualitativa para analisar estruturas sociais e práticas sociointeracionais, respectivamente, por meio da ADC e dos estudos na área da SI. Para isso, são apresentados fundamentos da pesquisa qualitativa, da modalidade etnográfica, da pesquisa netnográfica e da microetnografia, questões relacionadas a recomendações éticas relativas ao ingresso ao campo e ao contato com os/as colaboradores/as da pesquisa. Além disso, são discutidos procedimentos e encaminhamentos para a geração de

dados, além de apresentados direcionamentos para a sistematização da triangulação e análise de dados.

O percurso metodológico apresentado, como explicado anteriormente, visa à sustentação dos próximos capítulos, nos quais articularemos teoria e análise, com relativo movimento dialético, a partir dos dados gerados ao longo da construção dos capítulos desta tese. Destaco, ainda, que o detalhamento deste capítulo, o que inclui tanto a inscrição teórico-metodológica quanto a descrição e a narração de procedimentos adotados nesta tese, contribui para a reflexão de pesquisas encoradas na perspectiva qualitativa, o que me gera a expectativa de contribuir no âmbito metodológico para estudos análogos a este.

PARTE II: CONHECENDO O TERRITÓRIO DA JORNADA



Esta *Parte II: Conhecendo o território da jornada* tem o objetivo de oferecer suporte teórico inicial aos capítulos 2, 3 e 4, para que haja a continuação de reflexões, de problematizações e de análises acerca da interface entre autismo, linguagem e sociedade, especialmente no que concerne à (co)construção metafórico-multimodal que impacta na manutenção e na tentativa de desestabilização de estruturas sociais. Cabe salientar que não tenho a pretensão de esgotar o debate sobre os três eixos mencionados, mas sim de refletir em relação a pontos de intersecção dessa tríade, tendo como suporte teórico a ADC (FAIRCLOUGH, 2003, 2006; CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006), a metáfora multimodal (FORCEVILLE, 1988, 1996, 2006, 2009, 2016; SPERANDIO, 2015), a mesclagem metafórica (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008), a SI (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]; GUMPERZ, 1998 [1982]), além do corte sociológico sobre os modos de operacionalização da ideologia (THOMPSON, 2011 [1990]). Assim sendo, refletimos sobre pontos em que ocorre o possível cruzamento desse referencial teórico proposto.

A ADC¹⁷, segundo Resende (2020, p. 571), “não constitui uma teoria ou um método para o estudo crítico da linguagem na sociedade, mas um corpo heterogêneo de abordagens”, que, em pesquisas na América Latina, tem se comprometido com o debate de relações entre discurso e abuso de poder. Inscrita nessa agenda latino-americana, esta tese, ao adotar a perspectiva faircloughiana de 2006, visa a analisar o modo como instâncias discursivas (anti)capacitistas impactam na constituição de estruturas sociais que demarcam fronteiras entre a tipicidade e a atipicidade humana, colaborando para a desestabilização ou para a manutenção de abuso de poder em um mundo globalizado. Cabe ressaltar que, no modelo de ADC para a análise social apresentado por Fairclough (2006), há três níveis de abstração que devemos considerar: eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais. De acordo com o autor (2006), cada um desses níveis de abstração “tem um momento semiótico que está dialeticamente relacionado a outros momentos [também semióticos]”. Nesse sentido, “os textos constituem o

¹⁷ Magalhães (2005) explica que a tradição de estudos do discurso é forte no Brasil, sendo consolidada por Orlandi (1999) com a expressão ‘Análise de Discurso’. Por conseguinte, Magalhães (2005) ressalta que prefere adotar o termo ‘Análise de Discurso Crítica’ ao invés de “Análise Crítica do Discurso”, como tradução do termo em inglês ‘*Critical Discourse Analysis*’, em conformidade com a tradição da área de estudos em ‘Análise de Discurso’ em pesquisas brasileiras. Por compartilhar do pensamento de Magalhães (2005), adoto o termo ‘Análise de Discurso Crítica’ nesta tese, além de entender que meu empreendimento não é realizar análise de forma crítica de uma vertente de estudos do Discurso, mas sim de analisar discursos de forma crítica.

momento semiótico de eventos sociais. As ordens do discurso são o momento semiótico da prática social e as estruturas sociais, da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 146).

Como esses níveis de abstração possuem momentos semióticos que se inter cruzam, resultado da dialética entre relações causais de ordem de discurso (**práticas sociais**) – força ilocucionária, coerência, gênero discursivo, intertextualidade – , da relativa estabilidade de textos em **eventos sociais** – vocabulário, gramática, coesão, arquitetura textual – e da linguagem em **estruturas sociais** – nível mais abstrato, no qual operam metáforas, pressuposições, crenças, consentimentos, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas –, a **análise social** torna-se híbrida discursivamente, variando de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Em outras palavras, ao adotar a análise social como modelo de ADC nesta tese, entendo que é por meio da relação dialética entre eventos, práticas e estruturas sociais que metáforas se instanciam no **nível mais abstrato da análise social**.

Como o texto é a unidade mínima de análise em ADC (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), partimos da sua materialidade (eventos sociais) para investigar a (co)construção metafórico-multimodal instanciada em estruturas sociais por meio do discurso como momento da prática social, estabelecido pela dialética entre três modos relativamente estáveis de: i) **(inter)agir**, por meio de **gêneros discursivos**; ii) de **representar** aspectos do mundo, a partir de **discursos**; e iii) de **ser**, mediante **estilos e identidades** (FAIRCLOUGH, 2003, 2006).

Cabe destacar que, apesar de Fairclough (2001, 2003, 2006, 2008 [1992]) sugerir que a ADC utilize de forma consistente a linguística sistêmico-funcional para a análise de modos relativamente estáveis de (inter)ações, de representações e de identificações, destacando o trabalho de Halliday (1978, 1985) para a análise de discurso textualmente orientada, esta tese se desloca desse eixo analítico e se projeta em um paradigma crítico (BLOMMAERT; BULCAEN, 2000) que investiga instâncias metafórico-sociointeracionais (nível micro) sobre a interpretação da produção, da distribuição e do consumo de textos (nível macro). Em consequência desse paradigma, como analista crítico de discurso, assumo o entendimento de Derrida (2001 [1996]) de que é preciso transcender o “monolinguismo” analítico do eu pesquisador/a para a análise textual, tendo em vista que a ADC é constituída por um **corpo heterogêneo de abordagens** (RESENDE, 2020) que não é fixo e que obedece a uma agenda de produção de conhecimento aberta e em transformação.

Por conseguinte, esta investigação parte do outro, como sugerem Blommaert e Bulcaen (2000), para encaminhar uma perspectiva em ADC que considere o contexto tanto no nível micro quanto no nível macro (HANKS, 2017 [2008]) para a análise social, levando em consideração a dimensão contextual intersubjetiva (VAN DIJK, 2012 [2011]) e tendo como

ponto de partida a (co)construção metafórico-multimodal que se instancia em eventos, em práticas e em estruturas sociais. Mas qual é o entendimento de metáfora assumido nesta tese?

O termo *metapherein* (metáfora) advém da junção do prefixo grego *meta*, que significa trans, e do sufixo *pherein*, que indica levar. Por conseguinte, como expliquei em Leitão (2017), a metáfora é entendida como uma transferência de algo para explicar outra coisa. Por oportuno, cabe salientar que esse entendimento, segundo Sousa (2014, p. 14), apesar de fazer parte do pensamento aristotélico, está baseado na ideia de que a metáfora é uma “marca consciente do gênio” e que poucas pessoas têm condições de usá-la, uma vez que ela opera como espécie de ornamento ou enfeite do texto.

Entretanto, Richards (1936) e Black (2015 [1955]) contrapõem a ideia aristotélica e entendem que a metáfora é comum a todas as pessoas, não havendo, portanto, a necessidade de ser um gênio para usá-la, uma vez que ela faz parte do nosso dia a dia, integra o pensamento humano e, por essa razão, não se configura como acessório de embelezamento textual. Além disso, esses autores defendem que a metáfora é um conjunto composto por duas partes, entendidas por Richards (1936) como teor e veículo, e por Black (2015 [1955]) como foco e enquadre. O teor e o foco correspondem, basicamente, ao significado do termo usado; já o veículo e o enquadre, ao meio pelo qual a ideia é submetida ao termo usado.

Influenciados por Richards (1936) e por Black (2015 [1955]), e assumindo o posicionamento de Reddy (1979) quanto à necessidade de se construir uma teoria conceptual em torno da metáfora, Lakoff e Johnson (2003 [1980]) desenvolveram a noção de que é impossível pensarmos sem a metáfora, já que ela permeia nossa vida diária, nossos pensamentos e nossas ações, sendo, portanto, conceptual. De fato, entendermos que a metáfora é conceptual porque ela, além de conceptualizar um termo em relação ao outro, sistematiza todo pensamento humano, sendo considerada, assim, como produto da cognição humana experienciada.

De acordo com Lakoff e Johnson (2003 [1980]), a **metáfora** é constituída por mapeamentos entre domínios **conceptuais**: fonte (procedência) e alvo (meta da procedência do domínio fonte). Tais domínios são provenientes de realizações de metáforas linguísticas, como em ‘*Não sei que caminho tomar neste momento da minha vida*’ ou em ‘*Todos os dias agradeço pela vida que tenho*’, que subjazem as metáforas conceptuais VIDA É JORNADA e VIDA É DÁDIVA, respectivamente.

Esses mapeamentos metafóricos, segundo os autores (2003 [1980]), são **parciais**, uma vez que não conceptualizam a totalidade do domínio alvo. Por exemplo, na metáfora VIDA É JORNADA, há um mapeamento metafórico parcial entre o domínio fonte (jornada) e o domínio alvo (vida), haja vista que outros domínios fonte (dádiva, compromisso, quebra-cabeças, luta,

força, contêiner, conhecimento, jogo, construção *etc.*) podem ser acionados para conceptualizarmos o mesmo domínio alvo (vida) (LEITÃO *et al.*, 2016). Nos estudos da metáfora, cabe mencionar que existem agendas e diferentes encaminhamentos teóricos, metodológicos e analíticos. Nesse sentido, a que movimento metafórico esta tese se inscreve?

Antes de responder a essa pergunta, faço algumas considerações e críticas sobre a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), que tem contribuído para a realização de estudos que analisam tanto a dimensão corporificada da linguagem, mediante experiências sensório-motoras e afetivo-cognitivas (LAKOFF; JOHNSON, 1999), quanto a dimensão e a variabilidade cultural (KÖVECSES, 2005, 2010), além de “aspectos sociais, culturais e históricos da experiência coletiva” (SOARES DA SILVA; LEITE, 2016, p. 5). Os estudos da “primeira geração” da metáfora, de acordo com Deignan (2010, p. 45), normalmente utilizam, para comprovar a existência de metáforas conceptuais, “dados de entradas de dicionários que, necessariamente, evitam ambiguidades entre diferentes significados” ou frases descontextualizadas de determinada cultura. Portanto, a não utilização de *corpora* autênticos é criticada por Deignan (2010) e por Schröder (2011), que problematizam acerca da rigidez teórica e da opacidade analítica dos estudos iniciais da TMC, cujos aspectos dinâmicos e contextuais da metáfora não são contemplados.

No entanto, com a “segunda geração” dos estudos da metáfora, há uma mudança de perspectiva da cognição apenas corporizada para a “cognição socialmente situada ou cognição coletiva, sinérgica ou ainda cognição social ou, por outras palavras, a mudança da noção-chave de corporização (*‘embodiment’*) para a noção chave de situacionalidade (*‘situatedness’*)” (SOARES DA SILVA; LEITE, 2016, p. 10), o que implica conceber que a metáfora é constituída de forma cognitiva, cultural e social. Moura, Vereza e Espíndola (2013) explicam que, a partir dessas inquietações da “segunda geração” dos estudos da metáfora e da multidimensionalidade do uso da linguagem como prática social, surgem, basicamente, quatro movimentos que endereçam uma “virada cognitivo-discursiva nos estudos da metáfora”, explicitados a seguir.

O primeiro movimento, desenvolvido por Deignan (2005) e conhecido como Linguística de *Corpus* da Metáfora, tem como objetivo o mapeamento de metáforas empíricas de textos verbais oral ou escrito, entendidos como discursos autênticos de determinada língua. No entanto, como explicam Moura, Vereza e Espíndola (2013), esse movimento não leva em conta o funcionamento discursivo de metáforas linguísticas e nem as possíveis formações de metáforas conceptuais, dedicando-se mais à identificação e ao mapeamento de metáforas em uso em determinados contextos socioculturais.

O segundo movimento, preconizado por Charteris-Black (2004, 2006), tem a intenção de analisar aspectos ideológicos de sentidos metafóricamente (não) estruturados pelo plano verbal, principalmente em discursos políticos, alinhando-se à agenda dos estudos em ADC. De acordo com o Charteris-Black (2006), a metáfora discursiva crítica tem a intenção de analisar conceptualizações de problemas (entendidos por mim como obstáculos) sociais, que são fundamentais no processo de sustentação do poder e de manutenção de relações ideológicas transparentes ou veladas. Tais estudos, portanto, investigam a dimensão específica da ideologia materializada em discursos metafóricos e analisam o seu impacto em relações de poder, haja vista que, de acordo com Charteris-Black (2004, p. 23), metáforas “são cruciais no processo de influenciar o caminho em que problemas são conceptualizados”.

O terceiro movimento, protagonizado por Cameron *et al.* (2009) e por Cameron e Maslen (2010), utiliza materiais autênticos no processo de construção do discurso face a face, em pleno acontecimento, a fim de direcionar estudos para a dimensão discursiva da metáfora a partir de análises do metaforema e da metáfora sistemática. O metaforema, de acordo com Cameron *et al.* (2009 p. 91), são metáforas linguísticas que possuem “características pragmáticas e semânticas associadas, emergindo da interação”, ao passo que a metáfora sistemática é “um conjunto de metáforas linguísticas conectadas” (CAMERON *et al.*, 2009, p. 84) e dinâmicas que se manifestam durante a fala. Como apontam Moura, Vereza e Espíndola (2013), a ênfase no metaforema e na metáfora sistemática está no surgimento de uma metáfora emergente, local, nova, a partir do contexto sociodiscursivo que emerge na interação face a face, relegando ou ignorando, no entanto, instâncias mais estáveis do sistema conceptual da metáfora.

O último movimento da metáfora discursiva, defendido por Vereza (2010, 2017) como nicho metafórico ou metáfora socioculturalmente¹⁸ situada, pode ser entendido como desdobramentos de uma única metáfora superordenada¹⁹, que busca articular cognição, discurso, sistema e uso. Devido à complexidade dessa articulação, Vereza (2010, p. 188) explica que tanto os *frames*²⁰ quanto as metáforas conceptuais “são criados a partir de uma única (explícita ou implícita) [metáfora] que as une semântica e discursivamente” mediante redes de

¹⁸ Por entender que metáforas situadas são construídas pela língua/cultura, adoto o termo ‘socioculturalmente’ a esse tipo de metáforas.

¹⁹ As metáforas superordenadas, de acordo com Lakoff e Johnson (2003 [1980]), estruturam e motivam a ocorrência de metáforas linguísticas que reproduzem e determinam uma forma específica de se conceptualizar o mundo.

²⁰ *Frames* são enquadres aos quais nos inscrevemos e resultam da nossa interação com o ambiente ou com o outro. Esse tema será tratado no capítulo 3.

sentido que se formam textualmente, articulando o caráter dinâmico, fluido e criativo da metáfora a instâncias mais estáveis de nosso sistema conceptual.

Nesta tese, adoto o segundo movimento discursivo da metáfora (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) para a análise social proposta em ADC por Fairclough (2003, 2006), principalmente no que concerne à dialética entre eventos, práticas e estruturas sociais. Destaco, ainda, que o terceiro movimento discursivo, que se refere à dinâmica emergente da metáfora, também exerceu influência nesta pesquisa, pois entendo que os modos relativamente estáveis do (inter)agir, do representar e do ser, inscritos em práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), são mobilizados na/pela interação. Por fim, assumo também encaminhamentos do quarto movimento discursivo em relação à metáfora socioculturalmente situada proposta por Vereza (2010), no intuito de investigar a partilha de metáforas conceptuais por meio de metáforas em construção, dinâmicas e situadas durante o processo de negociação de sentidos.

Em relação ao encontro da ADC com a metáfora discursiva crítica, Resende (2020) defende que “a abordagem semântica cognitiva formulada por Lakoff e Johnson precisa ser complementada com uma análise de fatores pragmáticos, que não perca de vista o fato de as metáforas serem usadas em situações discursivas que definem seu papel”. Nesse sentido, os trabalhos de Charteris-Black (2004, 2006), assim como o de Resende (2020), analisam aspectos ideológicos de sentidos metafóricos por meio de textos que se materializam no plano verbal, sob a orientação de Chouliaraki e Fairclough (1999), colaborando com estudos pragmáticos e críticos. Por conseguinte, inspirada no trabalho de Charteris-Black (2004), Resende (2020) defende que pesquisas na área da metáfora devem incluir critérios linguísticos, pragmáticos, cognitivos e críticos para a análise de textos verbais. Na esteira desses estudos da metáfora, inscrevo esta tese no rol de investigações discursivas que entendem também haver uma dinâmica emergente, fluida e sociointeracional (dimensão contextual da emergência) que é atravessada pelo campo social (dimensão contextual da incorporação), em consonância com Hanks (2017 [2008]), além de se instanciar tanto no plano verbal quanto no não verbal.

A propósito, ao se distanciar de análises metafóricas ancoradas no plano verbal, Forceville (1988) propõe que novas pesquisas privilegiem o âmbito pictórico, enfatizando a análise metafórica da linguagem não verbal por meio de quadros do movimento artístico do Surrealismo. Segundo esse autor (1988), a análise de metáforas pictóricas é mais dependente de contextos situacionados do que os estudos da metáfora do plano verbal. Para se chegar a essa conclusão, convém explicar que Forceville (1988) teve acesso aos poucos textos publicados de 1980 (ano da publicação de *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson) a 1988 (ano da publicação de seu artigo), uma vez que os exemplos descontextualizados de metáforas

conceptuais daqueles estudos, segundo Forceville (1988), se baseavam, principalmente, na decodificação da experiência corporificada do processamento da mente humana da cultura estadunidense. Cabe ressaltar que, na agenda de pesquisa dos estudos metafóricos em qualquer perspectiva discursiva, como explanado anteriormente, o contexto situacional é extremamente relevante para a análise tanto do plano verbal quando do não verbal, embora não seja suficiente, assim como argumento nesta tese.

Ao ampliar a noção de contexto em relação à metáfora em uso, Kövecses (2015) explica que não podemos reduzir sua noção apenas à perspectiva do contexto situado, uma vez que há um contexto local e um contexto global corporificados, os quais entendo sob as lentes de Hanks (2017 [2008]) como a dimensão contextual da emergência (micro) que é atravessada pela análise social (macro), em conformidade com a seção 1.1. De acordo com Kövecses (2015), o contexto possui as seguintes dimensões: i) o contexto situacional, no qual ocorre a conceptualização metafórica, e inclui a situação física (flora, fauna, clima), social (gênero, classe, política, trabalho, educação) e cultural (história, memória, crenças); ii) o contexto discursivo, que precede o contexto situado, marcado por formas de dominação e pelas ideologias, e que influencia o presente discurso; iii) o contexto corporificado, que envolve o próprio corpo humano como contêiner e que, na interação, influencia escolhas metafóricas; e iv) o contexto conceptual-cognitivo, entendido por mim como contexto intersubjetivo, alinhado à noção de Van Dijk (2012 [2011]), que varia de pessoa para pessoa e é influenciado por escolhas, interesses, demandas particulares.

Voltando às inquietações de Forceville (2006), o autor explica que uma nova geração de pesquisadores/as, na qual eu me incluo, tem demonstrado interesse em discutir acerca da metáfora pictórica, também denominada pelo autor como **metáfora multimodal**. De acordo com o autor (2006, p. 381), esses/as investigadores/as têm como objetivo “discutir questões que vêm sendo omitidas por estudiosos/as da metáfora que não consideram pertinentes pesquisas que vão além do plano metafórico verbal”. As investigações de Forceville (1996, 2009, 2016), ancoradas principalmente à análise de metáforas multimodais de textos publicitários e cinematográficos, têm impulsionado e motivado pesquisadores/as a investigar outros âmbitos metafórico-visuais, entre os quais destaco, para citar alguns, histórias em quadrinhos politizadas (REFAIE, 2003), discurso oral a ser acompanhado de gestos (McNEILL, 2008), *design* (ROMPAY; LUDDEN, 2015). Assim, nesta tese, inspirado em Forceville (1996, 2009, 2016), focalizo a (co)construção metafórico-multimodal concernente tanto a relações entre discurso e abuso de poder quanto a processos de partilha de sentidos inerentes às interações cotidianas.

Cabe enfatizar que, como explica Sperandio (2015), apesar de os estudos de Forceville, em geral, terem impulsionado pesquisas que visem a análises metafóricas presentes em textos multimodais, a maioria dos trabalhos que têm como objetivo estudar a TMC ainda preferem investigações textuais nas quais expressões metafóricas se realizam no plano verbal. Desse modo, Forceville inova ao propor investigações que analisem outros modos que transcendem o verbal. No entanto, Sperandio (2015) argumenta que, embora a maioria dos trabalhos de Forceville inove ao vislumbrar pesquisas que transcendem a análise metafórica verbal, os estudos do autor focalizam apenas metáforas multimodais visuais ou verbo-visuais, dado que o autor ainda não apresentou interesse em investigar outros domínios metafóricos, “ficando preso apenas nas ocorrências metafóricas multimodais que possuem cada domínio construído por um modo semiótico diferente” (SPERANDIO, 2015, p. 5). Diante disso, a autora (2015) propõe o estudo acerca da **sobreposição modal** na constituição de cada domínio metafórico, analisando, dessa forma, não apenas diferentes domínios metafóricos que transcendem o plano textual verbo-visual, mas também o processo “resultante da sobreposição dos modos verbal, imagético e da cor na construção de domínios fonte e alvo dessas metáforas” (SPERANDIO, 2015, p. 5).

Além de assumir para esta tese a noção de que a sobreposição modal proposta por Sperandio (2015) nos auxilia na interpretação de um modo em relação ao outro, também pressupomos que há uma **convergência modal**, conjunto de metáforas que se realizam em planos textuais modais verbais e/ou não verbais para a construção de sentidos, haja vista a densidade (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) e a dinamicidade de metáforas. Essa convergência modal, em nosso entendimento, é (co)construída em nichos metafóricos socioculturalmente situados, impactando, conseqüentemente, tanto na partilha de metáforas conceptuais, que estruturam nossas ações em práticas sociais, quanto no desencadeamento de metáforas conceptuais criativas (GIBBS, 1994), haja vista engajamentos metafóricos partilhados intersubjetivamente.

Essa densidade, ademais de convergir modalmente, varia de acordo com o contexto (HANKS, 2017 [2008]; KÖVECSES, 2015; VAN DIJK, 2012 [2011]) no qual o/a ator/atriz social interage, permitindo-nos fazer interface nesta pesquisa com a proposta de Fauconnier e Turner (2002, 2003, 2008) em relação à Teoria da Integração Conceptual, entendida como uma expansão da TMC. Segundo Fauconnier e Turner (2002, 2003, 2008), a **integração, mesclagem ou *blending conceptual*** é uma operação cognitiva em que dois ou mais espaços mentais (*inputs*) distintos, que se perspectivam socioculturalmente, partilham de um mesmo *frame*.

Dito de outra forma, Fauconnier e Turner (2002, 2003, 2008) consideram a partilha de um mesmo *frame* como um **espaço genérico**. Esse espaço está relacionado a valores, a

intenções e a emoções que são partilhadas por sujeitos de uma mesma comunidade. Em contrapartida, os **espaços inputs** se referem a inscrições discursivas que se articulam intersubjetivamente. Por fim, como resultado do encontro desses espaços *inputs*, há a convergência, em um **espaço de mesclagem metafórico**, que desencadeia a construção de sentidos. Assim, o domínio fonte X, usado para compreender o domínio alvo Y na conceptualização metafórica, junta-se ao domínio Y para gerar algo novo, como podemos observar na representação a seguir:

Correspondência metafórica: $X=Y$

Mesclagem: $X+Y = Z$, ou ainda,

$X+Y+A+\dots = Z$

O estudo de Unternbäumen (2018) é um exemplo de mesclagem em relação ao espaço genérico *World Wide Web* (www), que em português significa rede de alcance mundial, cujo sistema em hipermídia permite que várias mídias sejam interligadas por sistemas eletrônicos de comunicação e executadas na *Internet*. Para o autor (2018), afirmar que WWW É UM ESPAÇO não significa dizer apenas que $X=Y$, uma vez que os domínios conceptuais (fonte e alvo) são compostos por uma densa rede metafórica (espaços *inputs*) de forma integrada, dentre os quais Unternbäumen (2018) cita: i) PERCEPÇÃO É CO-PRESENÇA, já que solicitamos livros, compramos objetos, entramos no *moodle* para falar com outras pessoas *etc.*, como se estivéssemos em interação face a face, com nossos corpos presentes no mesmo espaço físico; ii) CLICAR É CAUSAR O PRÓPRIO MOVIMENTO, pois entramos, surfamos, navegamos e exploramos *sites* (lugares) sem sairmos de nossas cadeiras; iii) além de outros domínios conceptuais metafóricos relacionados ao espaço, tais como PENSAR É MOVER-SE NO ESPAÇO, PENSAR É MANIPULAR OBJETOS NO ESPAÇO, TEMPO É ESPAÇO, IDEIAS SÃO PONTOS NO ESPAÇO, COMPRENDER É SEGUIR O MOVIMENTO DE UM OBJETO NO ESPAÇO. Assim sendo, são esses domínios metafóricos, advindos de espaços *inputs*, inscritos no espaço genérico www, que convergem para o espaço de mesclagem metafórico WWW É UM ESPAÇO.

Posto isso, defendo que, da mesma forma que um modo se sobrepõe ao outro (SPERANDIO, 2015), o resultado da convergência modal pode ter mais ou menos intensidade modal, assim como nosso sistema conceptual também pode ser composto por uma densa rede metafórica (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) para a construção de sentidos. De acordo com Fauconnier e Turner (2002), a **mesclagem metafórica** é composta por elementos de espaços *inputs* que, além de se beneficiar de metáforas conceptuais partilhadas

socioculturalmente, permitem que novas entradas (*inputs*) surjam, tendo em vista projeções do contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2011 [2012]) de produzir e de processar outros domínios metafóricos em função da convergência modal.

Cabe destacar que, apesar de espaços *inputs* tradicionalmente lançarem projeções para a interioridade conceptual da linguagem, ao assumirmos que a metáfora deve incluir critérios linguísticos, pragmáticos, sociocognitivos e críticos, em conformidade com Resende (2020), além de sociointeracionais, como advogamos anteriormente, concentramos esforços para perspetivações metafóricas em direção à análise social (uma espécie de espaço *output*). Consequentemente, entendemos que espaços genéricos, espaços *inputs* e espaços de mesclagem colaboram para a análise de espaços *outputs*, que são desdobramentos de demandas socioculturais. Dito de outra forma, a mesclagem metafórica, em uma perspectiva linguístico-discursiva sociointeracional e crítica, precisa avançar em relação ao que está sendo mobilizado no/pelo campo social, a fim de extrapolarmos a visão interiorizada da relação entre corpo e pensamento.

Ainda de acordo com Fauconnier e Turner (2002), os espaços *inputs* ativam uma espécie de compressão, com o intuito de facilitar nosso processamento do espaço genérico e de não sobrecarregar nossa memória em relação ao tempo, ao espaço, à relação entre causa e efeito, à intencionalidade, à analogia, à relação metonímica parte-todo *etc.*, desencadeando uma espécie de espaço sociocultural de integração (mesclagem, *blending*). Adicionalmente, Fauconnier e Turner (2008) ampliam a teoria da integração auxiliando-nos no entendimento metafórico de que existem algumas relações emergentes/periféricas que transcendem a relação de apenas dois domínios (alvo e fonte). Dessa noção, deriva um processo de composição de espaços *inputs* metafóricos, com projeções socioculturais, que coincide com a ideia de Vereza (2010, 2017) acerca da metáfora socioculturalmente situada, uma vez que tanto espaços *inputs* metafóricos (ou com potenciais metafóricos) quanto metáforas situadas convergem em direção a um processo de integração metafórica.

Desse modo, esta tese visa a articular a análise da sobreposição modal proposta por Sperandio (2015) com a perspectiva da mesclagem metafórica (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008), com o intuito de compreender como diferentes modos se articulam, em diferentes planos textuais verbais e não verbais, em direção a uma convergência modal potencialmente capaz de construir sentidos. Portanto, inspirado no trabalho de Fauconnier e Turner (2002, 2003, 2008) sobre redes de integração, assim como Schröder (2010), entendo ser necessária a ampliação dessa perspectiva teórica, a fim de sugerirmos análises que interliguem mesclagens com (co)construções metafóricas da vida cotidiana, como proponho nesta pesquisa

por meio da relação entre metáforas situadas (VEREZA, 2010, 2017) socioculturalmente constituídas como espaços *inputs* de um espaço genérico que se projeta para um espaço de mesclagem.

Por oportuno, ressalto que, como preceitua Vereza (2010), nem toda relação entre domínios alvo e fonte constitui uma metáfora conceptual. Ainda de acordo com a autora (2010), as metáforas socioculturalmente situadas mantêm uma relação entre domínios alvo e fonte que subjazem metáforas conceptuais, sustentando que pesquisadores/as precisam estar atentos/as para não fazerem proposições conceptuais no lugar da situacionalidade metafórica, criando mapeamentos metafóricos onde a relação é meramente situacional, episódica, deliberada. Por exemplo, quando dizemos que ‘inclusão é acolhimento’, não podemos apenas estabelecer relação metafórica na qual inclusão seria o domínio alvo; e acolhimento, o fonte: ambos ligados pelo verbo ‘ser’. Nessa frase, precisamos entender que inclusão está mais relacionada a domínios conceptuais da relação entre estar ‘dentro’, da ‘intimidade’ e da ‘proximidade’, subjacentes ao nicho metafórico que advém da relação entre ‘inclusão’ e ‘acolhimento’.

Por essa razão, tive o cuidado de consultar o *MetaNet Metaphor Wiki*²¹, projeto de repositório que valida metáforas conceptuais e que permite que pesquisadores/as de diversas partes do mundo proponham novas inserções a serem avaliadas de acordo com novos mapeamentos, respeitando a variabilidade (inter)cultural, e o *Master Metaphor List*, de Lakoff, Espenson e Schwartz (1991), compilação de metáforas a partir de obras acadêmicas e de eventos científicos. Assim sendo, não descarto que metáforas conceptuais criativas (GIBBS, 1994) surjam ao longo da análise metafórico-multimodal nesta tese, até mesmo porque desconheço estudos na área da metáfora que investiguem conceptualizações que advêm do espaço genérico socioculturalmente situado em relação ao autismo.

Entretanto, em consonância com a ideia de Lakoff e Johnson (2003 [1980], p. 114) de que a metáfora é compreendida na relação entre um domínio que costuma ser mais abstrato (alvo) e um domínio que tende a ser mais concreto ou físico (fonte) e “que está diretamente relacionado às nossas experiências”, compartilho da ideia de Vereza (2010) de que devemos zelar pela emergência deliberada e descuidada da metáfora conceptual, a fim de não cairmos em armadilhas de conceptualizações que não passam apenas de metáforas socioculturalmente situadas. De acordo com Vereza (2017, p. 568), a distinção entre metáforas conceptuais e metáforas socioculturalmente situadas é relevante porque “implica questões sobre a convencionalidade, a disseminação sociocognitiva e discursiva e o grau de deliberalidade e/ou

²¹ Disponível em https://metaphor.icsi.berkeley.edu/pub/en/index.php/MetaNet_Metaphor_Wiki. Acesso em: 20 jan. 2020.

consciência no uso da metáfora”, que evocam operacionalizações ideológicas que se instanciam, por meio de práticas sociais, em estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) catalizadoras de orientações econômicas, políticas, culturais, sociais e, inclusive, da tipicidade humana biopsicossocial.

Em relação à **ideologia**, distanciando-se da noção de erro e de ilusão sustentada nos escritos de Marx, Thompson (2011 [1990], p. 90) explica que sua concepção “enfoca as maneiras como o sentido, construído e transmitido através das formas simbólicas de vários tipos, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”, assumindo não apenas o **sentido negativo** e assimétrico da ideologia, mas também o **crítico**. Para o autor (2011 [1990]), o sentido crítico está relacionado aos usos de formas simbólicas e às relações entre interpretação e autorreflexão, “representando uma forma de resistência, embora parcial e não articulada como tal, a um conjunto de relações sociais que são estruturadas assimetricamente, e experimentadas como insatisfatórias” (THOMPSON, 2011 [1990], p. 401).

Dessa forma, a ideologia, por possuir sentido negativo e assimétrico, sustenta relações de dominação e, com relação ao seu sentido crítico, pode representar resistência e influenciar, segundo Fairclough (1995, p. 82), práticas discursivas “na medida em que elas contribuem para sustentar ou para enfraquecer relações de poder”. As relações assimétricas de poder com o acionamento ideológico por metáforas, de acordo com Thompson (2011 [1990], p. 401),

pode dissimular relações sociais através de sua representação, ou da representação de indivíduos e grupos nelas implicados, como possuidoras de características que elas, literalmente, não possuem, acentuando, com isso, certas características às custas de outras e impondo sobre elas um sentido positivo ou negativo.

É nesse sentido que, na *Parte II* desta tese, além de investigar domínios da metáfora multimodal (FORCEVILLE, 1988, 1996, 2006; SPERANDIO, 2015) à luz da ADC (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006; FAIRCLOUGH, 2006), analiso como modos são mesclados (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) e convergem para a manutenção, sentido negativo, ou para a desestabilização, sentido crítico, da ideologia (THOMPSON, 2011 [1990]). Para tanto, com o intuito de analisar textos multimodais divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público que versam sobre o autismo, conto com a leitura de pessoas autistas sobre esses textos. Os desdobramentos da leitura desses textos por pessoas autistas são investigados, a partir de *frames* e de *footings* que emergem na interação, apoiando-me em estudos da SI, em consonância com a inclusão da perspectiva interacional para a análise social sugerida por Fairclough (2003, 2006). Mas quais são os pressupostos para a análise interacional que assumimos nesta investigação?

A noção de *frame* foi concebida por Bateson (1998 [1972]) para representar enquadres nos quais os sujeitos acionavam durante a interação, com o objetivo de alinhamento interacional. Convém salientar que, apesar de Fillmore (1977) reconhecer esse tipo de *frame*, no qual a intenção dos/as interagentes e as rotinas dos eventos de fala compreendem a ação interacional, esse autor (1977) decide debruçar seus estudos sobre modelos semânticos da compreensão de sentidos. Ao aprofundar aspectos pragmáticos e interacionais, Gumperz (1998 [1982]) assinala que *frames* são conceitos relacionais dependentes do contexto (VAN DIJK 2012 [2011]) dos sujeitos interagentes, e não mera sequência de eventos. A ideia de Gumperz (1998 [1982]) não é negar a existência de *frames* conceptuais/semânticos, mas de assumir que o sentido, em *frames* interacionais, é ampliado, tendo em vista atributos oriundos da interação.

Esse posicionamento em relação a *frames* interacionais é expandido por Tannen e Wallat (2002 [1987], p. 122), que compartilham da ideia de que colaboradores/as “não são emissores e receptores isolados de mensagens”, mas sim agentes cujas “ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que acontece e o que pode sucedê-lo”. Assim, o que acontece no **frame interacional** nos fornece pistas sobre quem são os sujeitos interagentes, sobre como se estabelece o estatuto da interação (simétrica ou assimétrica) e sobre a que pressupostos essa interação se ancora.

Por entendermos que a referenciação que advém do *frame* cognitivo-semântico privilegia apenas o acionamento da estrutura do enquadre conceptual, advogamos pela articulação de diferentes metáforas que emergem, também, por meio da (co)construção de *frames* interacionais. Desse modo, defendemos que os estudos sociointeracionais são compatíveis com o caráter sociocognitivo apresentado por Vereza (2010, 2017), uma vez que é, em cenas interacionais, que sujeitos constroem sentidos em gêneros discursivos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010 [1992]), por meio de convenções de contextualização, que são “pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor” (GUMPERZ, 1998 [1982], p. 98).

As **pistas de contextualização**, de acordo com Gumperz (1998 [1982]), são constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos, podendo ser entendidas como: i) pistas linguísticas: alternância de código, de variedade linguística (dialeto) ou de estilo; ii) pistas paralinguísticas: pausas, tempos de fala, hesitações, influenciados pelas convenções culturais; iii) pistas prosódicas: entonação, acento, tom, em conformidade com a convenções culturais; iv) pistas não linguísticas/não vocais: direcionamento do olhar, distanciamento de interlocutores/as e suas posturas, presença de gestos, proxêmica

(proximidade e distância), ritmo sinestésico (experiências táteis e sensações corporais), duração do tempo do movimento corporal *etc.*

Essas pistas de contextualização costumam operar de forma dinâmica em função do *footing* interacional que, de acordo com Goffman (1998 [1979]), corresponde ao alinhamento, à postura, à projeção do ‘eu’ em relação ao outro, consigo mesmo e com o discurso em construção. Desse modo, o *footing* caracteriza o aspecto dinâmico dos *frames* interacionais, de natureza discursiva, além da inclinação e da projeção do ‘eu’ como produto da face (boa-fé), podendo ser introduzidos, negociados, ratificados (ou não), simultâneos, colaborativos, homônimos, conflitantes, co-sustentados e modificados na interação (GOFFMAN, 1998 [1979]). Em uma cena interacional, diversos alinhamentos emergem para a manutenção do *frame* interacional, inclusive o estado de silêncio na conversa, e podem desencadear a mudança em nosso enquadre de eventos discursivos.

Por tudo o que foi exposto, no capítulo 2 da *Parte II* desta tese, apresento o impacto discursivo entre concepções e causas do autismo, bem como a relação entre autismo, linguagem e sociedade frente à neurodiversidade, ao modelo social de deficiência, à subdiagnóstico do espectro no gênero feminino e à masculinização do cérebro atípico. No capítulo 3, discuto acerca do autismo como parte da identidade de pessoas autistas, bem como sobre atos violentos, de grande repercussão social, decorrentes de um não lugar de fala, envolvendo a escolha das cores e dos símbolos para representarem o autismo. No capítulo 4, reflito sobre a comunidade discursiva neurodiversa como verbo e sobre demandas socioculturais advindas dessas comunidades, que clamam por acessibilidade e inclusão em diversos espaços de domínio público, inclusive em relação ao ensino de língua adicional.

CAPÍTULO 2

IMPACTO DISCURSIVO DE AÇÕES E DE CONCEPÇÕES SOBRE O AUTISMO



Nós autistas levamos choques por termos nossas características. Nós somos vítimas de charlatães, que tentam colocar substâncias perigosas no nosso corpo. Nós somos privados de comida ou somos “adestrados” em terapias para não sermos autistas. Nós sofremos *bullying* nas escolas e assédio moral no trabalho. Somos negados à educação formal, por presunções que as pessoas têm. Nós somos negados em entrevistas de emprego por causa das nossas características.

Amanda Paschoal
(2019, p. 7)

Choques, substâncias perigosas, privação de alimentos, adestramento, *bullying*, assédio moral, negação à educação e a entrevistas de emprego: essas são apenas algumas violências denunciadas pela ativista Amanda Paschoal, em conformidade com a epígrafe deste capítulo, que fazem parte da história de vida de diversas pessoas autistas. Ao escutarmos depoimentos da experiência encarnada do autismo dessas pessoas, lamentavelmente, essa lista de opressões tende a aumentar exponencialmente.

Por acreditar que precisamos entender parte da dinâmica dessas opressões, investigo, neste capítulo, o impacto discursivo de ações e de concepções capacitistas em relação ao autismo. Para tanto, analiso a (co)construção metafórico-multimodal, juntamente com pessoas autistas, por meio de textos multimodais divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, a respeito de concepções e de ações sobre o autismo. Além de lançar olhar em direção a concepções capacitistas sobre mitos e causas do autismo, reflito sobre a não ratificação de que o autismo é uma deficiência, bem como sobre o impacto da representação e da identificação do autismo masculinizado.

2.1 Como se a pessoa autista não crescesse e não vivesse em sociedade

O termo autismo (*autos*, em grego, significa “si mesmo”; e *ismo*, síndrome, transtorno), que já havia sido cunhado pelo psiquiatra Ploller, em 1906, foi utilizado pela primeira vez pelo médico psiquiatra Bleuler (1960 [1911]), para designar pacientes esquizofrênicos/as que perdiam o contato com a realidade e que tinham dificuldade ou impossibilidade de comunicação com outras pessoas ou com seu meio, conforme explicam

Belisário Filho e Cunha (2010). De acordo com esses autores (2010), foi somente com os psiquiatras austríacos Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) que a comunidade científica começou a diferenciar o autismo da esquizofrenia, considerando-se o primeiro grupo como transtorno que afeta o desenvolvimento global humano e, o segundo grupo, como perturbação, distúrbio, caracterizado pela perda do contato com a realidade e pela dificuldade de distinção entre o real e o não real.

Apesar de as investigações sobre o autismo terem começado com os estudos e com as discussões de Bleuler (1960 [1911]), de Kanner (1943) e de Asperger (1991 [1944]), ressalto que, evidentemente, pessoas autistas já existiam antes em nossa sociedade. Por serem pessoas com deficiência, como explica Tilio (2007), eram rotuladas e/ou diagnosticadas como loucas, incapazes, anormais, bandidas, dementes, retardadas, doentes mentais e endemoninhadas, para não usar outros termos ainda mais perversos, visando envergonhar “um grupo *outsider*, por ele não ficar à altura das normas do grupo superior, por ser anônimo em termos dessas normas” (ELIAS; SCOTSON, 2000 [1994], p. 27).

Em consequência dessa rotulação nefasta, assim como de minha intenção de discutir, neste estudo, a interface entre autismo, linguagem e sociedade, à luz da ADC e da SI, apresento nesta seção reflexões tanto sobre o impacto discursivo das concepções veiculadas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5, DSM 5 (APA, 2014), e pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde 11 (CID 11) (OMS, 2018), no que diz respeito ao autismo, além de analisar, por meio de texto multimodal, a (co)construção metafórico-multimodal que mantém o *status quo* hegemônico e ideológico em relação a concepções do autismo.

O DSM 5 (APA, 2014) explica que o autismo “é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e na interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (APA, 2014, p. 809). Ainda de acordo com o DSM 5, esses domínios permitem que o diagnóstico seja classificado de acordo com a necessidade de suporte: apoio significativo, apoio muito significativo e apoio quase que total (APA, 2014). Diferentemente do DSM 4 (APA, 1994), que dividia o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em cinco grupos (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD sem outra especificação), o DSM 5 avança no sentido de eliminar o termo TGD e de conceber o autismo como espectro, que engloba uma grande variabilidade dessa condição neurodiversa e humana (APA, 2014).

Apesar de o DSM 5 (APA, 2014) nos indicar encaminhamento conceptual em direção à variabilidade humana da condição autista, a visão de que essas pessoas seguem determinado

padrão ainda é produzida, distribuída, interpretada e consumida por meio de veículos de comunicação, perpetuando estereótipos e representações patologizantes. No texto multimodal apresentado na figura 4, de abril de 2018 (Revista Saúde), analisamos a (co)construção metafórico-multimodal em relação a essas concepções, a partir da leitura de colaboradores/as de pesquisa autistas, em um grupo de *WhatsApp*.

Figura 4 – Concepção do autismo



Fonte da figura 4: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento>, de 28/11/2019. Acesso em: 02 jan. 2020.

#Postacessível²² da figura 4. Imagem com um desenho de um menino sozinho, sentado de forma curvada, com as mãos sobre os joelhos, em um planeta azul turquesa, durante o período noturno. Essa criança é branca, veste camiseta amarela com bolinhas vermelhas e uma bermuda branca, com listas azuis. O céu é azul escuro, há estrelas brancas e um cometa amarelo que passa, aparentemente, de forma despercebida, à esquerda do garoto.

Para iniciar as discussões da figura 4, lancei duas perguntas aos/às colaboradores/as de pesquisa: i) Quais são as representações do autismo nessa imagem?; e ii) O que você acha dessa imagem para representar o autismo?. A partir dessas perguntas, propus o início das discussões e Rosa foi a primeira a alinhar-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) às perguntas desse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), comentando que “a postura curvada parece inferir tristeza. O menino está sobre um planeta azul e sob um céu azul, indicando forte referência à visão masculina do autismo”. Ratificando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979])

²² Apesar de entendermos que *posts* acessíveis têm o intuito de promover a inclusão, cabe ressaltar que sua descrição possibilita acessibilidade parcial, tendo em vista a complexidade de textos multimodais e o caráter subjetivo da construção de sentidos.

desse *frame* interacional instigado por Rosa, Eliz o ampliou, em mensagem de áudio, ao afirmar:

Acrescentando que... é... algumas coisas que a Rosa falou e que eu não tinha me dado conta, né?, como a parte do azul e de que o menino tá encurvado, MAS também a parte de que ele não tá prestando atenção o que passa do lado dele é..., DÁ a impressão, né?... de que o autista é uma pessoa muito no mundo dele, como eles dizem.

Alinhada (GOFFMAN, 1998 [1979]) a Rosa e a Eliz, Catarina explicou que também percebia “alguns estereótipos na imagem: o azul como cor preponderante, a expressão do garoto que parece triste”, acrescentando o *footing* de ele “estar alheio à estrela cadente e sozinho”, ao qual Locke se alinhou e explicou que “representa a geração índigo, que são tidas, para quem acredita em temas espirituais, como “pessoas especiais”, o que se associa muito com a analogia de ‘anjo azul’, mas que são meramente exemplificações da validação pessoal”. Ainda nesse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), Locke acrescentou que outro ponto que lhe chamava a atenção era “sobre o menino, uma figura infantil que representa, de acordo com uma mensagem que visa dominação por parte dos neurotípicos, um senso comum do que poderia ser o autista, como se a pessoa autista não crescesse e não vivesse em sociedade”. Esse *footing* alertado por Locke foi ratificado por Catarina: “É, lendo agora eu concordo que o fato de ser uma criança e não um adulto é parte dos estereótipos (...) Como se a gente não ‘crescesse’ e continuássemos sempre crianças, sempre dependentes”.

De acordo com a ratificação e com o acréscimo de *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) analisado, cabe destacar que a dimensão contextual da emergência (HANKS, 2017 [2008]) é estabelecida tanto pela situação (co-presença intersubjetiva dos/as colaboradores/as de pesquisa, ainda que, de forma assíncrona, em um grupo de *WhatsApp*), quanto pelo cenário (co-engajamento dos/as interagentes pelo *frame* interacional analisado) e pelo campos demonstrativo e simbólico (análise do texto da figura 4 posto no aqui-agora, como podemos observar na localização estabelecida por Catarina com o dêitico ‘agora’, quando ela diz “É, lendo agora eu concordo que...”). Essa dimensão da emergência (nível micro) atravessa a incorporação contextual (HANKS, 2017 [2008]) de campos sociais (nível macro), haja vista que posições (‘parece inferir tristeza’, ‘eu não tinha me dado conta’, ‘para quem acredita em temas espirituais’, ‘eu concordo que o fato de ser uma criança...’) e valores (‘forte referência à visão masculina do autismo’, ‘o azul como cor preponderante’, ‘pessoas especiais’, ‘anjo azul’, ‘figura infantil’) são encaixados em diversos *footings*. Por meio dessa dimensão do encaixe, viabilizada pela

dimensão da emergência, direcionamos nossa análise com o intuito de entendermos o impacto discursivo em pessoas autistas da (co)construção metafórico-multimodal do texto da figura 4.

Como podemos observar, os eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) do texto da figura 4 e do *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) analisado, cujo espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) é o ‘autismo’, apresentam espaços *inputs* que advêm de diversas semioses, explicitadas nos *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) elencados pelos/as colaboradores/as desta pesquisa, por meio de metáforas situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo: ‘Autismo é encolher-se’, ‘Autismo é estar sozinho’, ‘Autismo é não interagir’, ‘Autismo é estar em outro planeta’, ‘Autismo é não perceber o que acontece em seus arredores’, ‘Autismo é anjo azul’²³. Esses espaços *inputs*, em convergência modal, instanciam-se em práticas sociais (ordens do discurso) que subjazem a metáfora mesclada (FAUCONNIER; TURNER; 2002, 2003, 2008), conceptual e criativa (GIBBS, 1994) AUTISMO É ESTAR FORA, “associada à corporeidade e à maneira como nosso ser biológico permite a estruturação de nosso ser social” (LAKOFF; JOHNSON, 2003 [1980], p. 38), referindo-se à noção espacial do tipo dentro/fora.

Dessa forma, as práticas sociais dos eventos analisados, que, de acordo com Fairclough (2003, 2006), se referem às ordens do discurso, por meio de metáforas socioculturalmente situadas, apresentam modos de como pessoas autistas são e de como são representadas, convergindo para a metáfora mesclada AUTISMO É ESTAR FORA, que orienta a manutenção do capacitismo na estrutura social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006). Cabe destacar que esse domínio alvo de ‘estar fora’, como sugerem os dados advindos dos *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) analisados, carrega, discursivamente, outras implicações, como tristeza, ser do sexo masculino e ser criança, como discutiremos a seguir.

Ao concebermos esse tipo de metáfora (AUTISMO É ESTAR FORA), precisamos avançar em relação à sobreposição modal, como postula Sperandio (2015), ainda que essa não seja a preocupação de Forceville (1988, 2006, 2016), dado a constituição complexa na qual metáforas se articulam com outras semioses²⁴. Assim sendo, sobre o domínio alvo autismo,

²³ As metáforas socioculturalmente situadas desta tese, que subjazem as metáforas conceptuais grafadas em caixa alta, estão com aspas angulares, seguindo convenções de estudos na área da metáfora.

²⁴ Partindo da premissa de que os signos linguísticos são, em nossa concepção, sempre arbitrários e de que se integram semioticamente com a iconicidade totalmente motivada e com outros signos, e por entender que as metáforas advêm de nossa experienciação, considero que toda semiose é motivada de forma icônica e experienciada metaforicamente, assim como toda metáfora é, de forma arbitrária, motivada iconicamente pela semiose. Por conseguinte, ao atribuímos sentidos da linguagem em uso (pragmática), toda semiose é metafórica, bem como toda metáfora é uma semiose que, articulando-se com outras metáforas-multimodais, constroem sentidos, formando uma rede complexa e simbiótica na partilha entre diversas metáforas e outras semioses.

representado na figura do garoto sozinho, há um contorno da cor azul ao redor do seu corpo, que se harmoniza com o azul escuro da noite e com o planeta azul claro no qual o garoto vive triste e sozinho, como consequência do domínio fonte ‘estar fora’. Esse tipo de harmonização, no entanto, tende a atribuir a concepção do autismo a uma condição infantil do gênero masculino, consolidando pesquisas que indicam haver maior prevalência do autismo sobre esse gênero, como discutiremos na seção 2.4 deste capítulo. Esse encaminhamento discursivo omite ou silencia a manifestação do espectro em outras configurações (autismo feminino, transgênero ou adulto, por exemplo), coincidindo com uma configuração modal que conduz a estereótipos capacitistas em relação ao gênero e à idade da pessoa autista.

Ao conceber o autismo dessa forma, percebemos que esse texto multimodal da reportagem Revista Saúde, que tem como objetivo promover informações sobre saúde e bem-estar, não se alinhou à variabilidade que prevê a noção do espectro autista e preferiu manter a visão estereotipada de que pessoas autistas vivem em outro planeta e não interagem. Além de usar da estratégia de padronização da condição autista, operacionalizada pela unificação da ideologia, determinando como são as pessoas autistas, esse tipo de texto (figura 4) usa a estratégia de diferenciação do outro, operacionalizada pela fragmentação, em conformidade com pressupostos de Thompson (2011 [1990]), uma vez que estabelece a divisão entre pessoas neurotípicas e neuroatípicas. As mobilizações dessas estratégias ideológicas estabelecem e sustentam relações de dominação, e contribuem para a produção, a reprodução, a distribuição e o consumo da padronização da condição humana do outro, orientando nossa atuação no campo social e ratificando a relação patologizante entre autismo e transtorno, como ocorre no DSM 5 (APA, 2014).

Por conseguinte, textos midiáticos, como pudemos analisar por meio da figura 4, ainda não contemplam essa nova perspectiva (a do espectro) apresentada no DSM 5 (APA, 2014). A propósito, a CID 11 (OMS, 2018) também sofreu alterações em relação à classificação da CID 10 (OMS, 1997), em consonância com a noção de amplitude que advém do termo espectro. Entendendo a variabilidade da condição autista, a CID 11 (OMS, 2018) apresentou subdivisões do autismo, relacionando-o à ausência ou à presença de i) prejuízos na linguagem funcional; e ii) de deficiência intelectual.

Esse tipo de classificação, preferida por médicos/as no Brasil, tem a intenção de facilitar o diagnóstico e de simplificar o acesso a serviços de saúde. Certamente, essa classificação ampliou o modelo da CID 10 (OMS, 1997), que apresentava especificidades

voltadas a transtornos globais do desenvolvimento²⁵ que tendiam a categorizar “tipos” de autismo, como se pessoas autistas pudessem ser encaixadas em padrões da atipicidade. Apesar de a CID 11 (OMS, 2018) visar à simplificação do acesso a serviços de saúde, cabe-nos fazer algumas reflexões sobre a realidade de diagnósticos do autismo no Brasil.

Atualmente, conforme alertam Santos *et al.* (2015, p. 24), médicos/as brasileiros/as “encontram dificuldades para efetuarem prontamente diagnósticos do TEA²⁶ devido à falta de contato e reconhecimento das manifestações precoces, escassez de serviços especializados e insegurança”. Essa dificuldade também se apoia no fato de que quadros clínicos do espectro do autismo são específicos e sensíveis a diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e comportamental bem como a diferentes faixas etárias.

Almeda e Albuquerque (2017) também corroboram sobre o problema generalizado em relação à demora do diagnóstico no Brasil. Segundo elas (2017), no país há muitos/as médicos/as da primeira infância que ainda não conhecem ou não se familiarizaram com o uso de escalas de triagem médica, como a Escala de Traços Autísticos (ATA) ou o *Modified-Checklist Autism in Toddlers* (M-CHAT)²⁷, que, juntamente com entrevistas dirigidas aos/às responsáveis por pessoas autistas e com a atuação de outros/as profissionais, podem agilizar o processo de diagnóstico, disponibilizando-lhes acesso e apoio institucionais de mobilidade urbana, de entrada no mercado de trabalho, de educação, entre outros. Sabendo-se dessas dificuldades na formação de médicos/as, que condições de formação são dadas a esses/as profissionais de saúde para que possam diagnosticar o mais breve possível, possibilitando que pessoas autistas tenham acesso a diagnósticos e, conseqüentemente, a direitos sociais, educacionais e terapêuticos?

Ainda que meu objetivo de pesquisa não seja responder à questão elencada anteriormente, ressalto que o Brasil ainda passa por questões emergenciais em relação ao diagnóstico do autismo, e precisamos discutir, urgentemente, sobre a ampliação de políticas públicas que fortaleçam o debate em direção à aceitação da condição autista, sobre formação de médicos/as para agilizarem o diagnóstico, sobre atualização de docentes e de gestores/as

²⁵ A CID 10 (OMS, 1997) subdividia os transtornos globais do desenvolvimento em autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, outro transtorno desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

²⁶ TEA é a sigla para Transtorno do Espectro Autista, utilizada pelo modelo médico e adotada pela legislação brasileira. Nesta tese, decidi não utilizar a sigla devido ao efeito patológico que a palavra ‘transtorno’ carrega, uma vez que entendo o autismo como parte da identidade de pessoas autistas.

²⁷ As escalas ATA e M-CHAT foram validadas e traduzidas ao português brasileiro. Esta por Losapio e Pondé (2008), e aquela por Assumpção *et al.* (1999).

educacionais para que não fiquem à mercê de recomendações de diagnósticos médicos para fazerem adaptações curriculares, pedagógicas e de suporte necessárias.

O fato de a CID 11 classificar o autismo como sendo com ou sem deficiência intelectual e com ou sem manifestação de linguagem funcional (OMS, 2018) é um avanço porque concebe o autismo como espectro e simplifica a CID. No entanto, como linguista, considero problemática a concepção de linguagem funcional para o diagnóstico adotada pela CID 11 (OMS, 2018). Ao analisarmos as escalas de triagem ATA e M-CHAT, por exemplo, percebemos que o item XVI da ATA, e o item 21 do M-CHAT, afasta qualquer forma de comunicação alternativa ou aumentativa e enquadra pessoas autistas que apresentam mutismo, *stims* vocais, entonação variante, ecolalia ou dificuldade de compreensão do que outras pessoas dizem, como ausência ou prejuízo de linguagem funcional, não considerando, conseqüentemente, a linguagem funcional que se estabelece por outras instâncias semióticas que transcendem o plano verbal da fala, como os gestos, o olhar, o toque, a interação por textos verbais e não verbais, além de outros recursos tecnológicos.

Essas escalas, ao invés de privilegiarem questões interacionais, têm como meta a comunicação ancorada na transmissão e na recepção da mensagem verbal, não concebendo outras formas de se construírem textos que transcendam o plano verbal. Como questões interacionais ficam marginalizadas pelo misto de incômodo da inadequação do processo comunicacional, de carência na formação profissional e até mesmo de capacitismo, outras formas de comunicação alternativa e aumentativa, bem como semioses advindas dos gestos, da intensidade dos movimentos, dos *stims*, da projeção do olhar, dos barulhos vocálicos, da respiração, entre outras, também não são consideradas durante o processo de construção conjunta de sentidos.

2.2 Culpabiliza é a mãe, então se você tomar isso, fizer isso, você vai ter filho autista

Outro ponto de reflexão recai sobre o impacto discursivo em relação às causas do autismo. De acordo com as pesquisadoras geneticistas Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p. 233), “embora se acredite que fatores ambientais, como infecções ou uso de determinados medicamentos durante a gestação, tenham papel no desenvolvimento do transtorno, estima-se que o TEA seja hereditário em cerca de 50 a 90% dos casos”. Essa estimativa é sustentada por neurocientistas e por geneticistas, entre os/as quais destaco as pesquisas de Bailey *et al.* (1995), de Szatmari, Jones e Zwaigenbaum (1998), de Rutter (2005), de Fombonne (2005), de Gupta e State (2006), e de Bourgeron (2015).

Apesar de diversas investigações apontarem para o fator hereditário como causa principal, alguns/mas estudiosos/as não consideram o autismo como transtorno ou como condição humana neurodivergente, mas sim como a “desfiguração do conceito de autoerotismo²⁸” (TAFURI, 2003, p. 86), termo difundido e explorado por Bleuler (1960 [1911]), Jung (2012 [1910]) e Kanner (1943). De acordo com Tafuri (2003), pesquisadores/as e profissionais que seguem esses três últimos autores concebem o autismo como doença de natureza orgânica. A concepção sintomática do autismo leva esses/as investigadores/as a acreditarem que o autismo pode ser curado, como se a *psique* estivesse em um estado doentio de sofrimento. Essa noção de autismo foi por mim adotada em Leitão (2017); porém, neste momento de minha pesquisa, não considero a causa do autismo como sintomática, mas sim como alteração genética causada, principalmente, por fatores de ordem hereditária.

Mas por que essa nova afiliação conceptual em relação à causa do autismo? Ao me dispor a refletir sobre a interface entre autismo, linguagem e sociedade, à luz da ADC e da SI, tenho observado, como ativista de movimentos sociais a favor de pessoas com deficiência e como pesquisador, que há grupos (associações, pesquisadores/as, políticos) que têm como objetivo tornar pessoas autistas “menos autistas”, eliminando e/ou curando sua condição neurodiversa, por considerá-la doentia.

Desse modo, como irmão de pessoa autista, que necessita de bastante suporte, como professor que trabalha com estudantes autistas em uma perspectiva de educação inclusiva e como linguista, posiciono-me contrariamente a concepções discursivo-teóricas que admitem que o autismo é passível de ser curado, sendo tal posicionamento uma das justificativas para a propositura deste capítulo. Além disso, repudio o crescente uso de medicamentos, que tem como objetivo anestesiá-la manifestação da condição autista, e a prática de abordagens de intervenção terapêuticas, que visam à adequação de comportamentos sociais e a eliminação de *stims* de pessoas autistas.

A crítica que faço a intervenções tanto da indústria de medicamentos quanto a essas abordagens terapêuticas não vão contra à ingestão de remédios ou à aplicabilidade de terapias, até mesmo porque não tenho formação em farmacologia ou em psicologia clínica para fazer análise do impacto dessas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006). Destaco, inclusive, que, por estarmos tratando de um espectro, sou a favor de intervenções medicamentosas e/ou terapêuticas diferenciadas com o objetivo de minimizar/impedir crises nas quais pessoas

²⁸ De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 46), o termo foi proposto por Sigmund Freud para “designar um comportamento sexual de tipo infantil, em virtude do qual o sujeito encontra prazer unicamente com seu próprio corpo, sem recorrer a qualquer objeto externo”.

autistas possam se machucar e/ou agredir fisicamente a outras pessoas, ou ainda para que desenvolvam habilidades que promovam autonomia.

Não obstante, como ativista, linguista e irmão de pessoa autista, refuto o uso de medicamentos entorpecedores e os paralisadores de *stims*, bem como o uso abusivo de terapias condicionadoras do comportamento, que buscam adequar a condição humana autista à neurotípica (não autista), que não procuram saber como a pessoa autista se sente em relação à ingestão de medicamentos ou à proposta terapêutica e que não oportunizam a manifestação de diferentes semioses que se articulam no processo interacional de construção de sentidos.

Ainda em relação às causas do autismo, convém ressaltar que constantemente surgem estudos que alertam sobre o aumento do risco do que consideram como epidemia de um transtorno, como alerta Werner (2012). Para citar alguns exemplos, destaco os seguintes estudos: Black, Prempeh e Baxter (1998), que argumentam ser a vacina Tríplice-viral a causa do autismo; Christie *et al.* (2007), que defendem que morar perto de uma rodovia pode contribuir para o risco de autismo; Celestino-Soper *et al.* (2011), que sugerem a prevenção do autismo pelo uso de vitaminas pré-natais; Megremi (2013), que associa febres durante a gestação a autismo; Cheslack-Postava *et al.* (2014), que correlacionam o aumento de casos do autismo a uma gravidez imediatamente após a outra ou a uma gravidez muito distante da outra; Li *et al.* (2016), que argumentam estarem a obesidade e a diabetes de mães relacionadas ao nascimento de crianças autistas; e Oliveira (2017), que propõe relação entre o autismo e a ingestão de alimentos geneticamente modificados por mães durante a gravidez. Mas qual é o impacto desse tipo de divulgação de pesquisa em nossa sociedade de acordo com pessoas autistas?

Para responder a essa pergunta, apresento, na figura 5, texto multimodal da revista *online* Coletiva Evolutiva, publicada em agosto de 2019, que traz como título *A exposição a pesticidas durante a gravidez aumenta o risco de autismo na criança*, para que analisemos, juntamente com pessoas autistas, a (co)construção metafórico-multimodal, além do engendramento desse tipo de texto para a manutenção de espaços de expurgo do autismo.

Figura 5 – Causa do autismo



Fonte: <https://www.coletividade-evolutiva.com.br/2019/07/estudo-exposicao-pesticidas-durante-a-gravidez-aumenta-o-risco-de-autismo-na-crianca.html>, de 30/07/2019. Acesso em: 08 jan. 2020.

#Postaccessível da figura 5. Imagem com três perspectivas, em uma espécie de montagem. Na primeira, aparece um avião amarelo soltando fumaça branca sobre uma plantação. Na segunda, aparecem frutas, verduras e legumes em um contêiner, além de um homem despejando frutas com um balde nesse contêiner. Na terceira, à esquerda do contêiner, há a metade de uma placa grande de fundo amarelo com uma caveira de crânio negra e dois ossos longos também negros, intercruzando-se por detrás dela e, à direita do contêiner, aparece essa mesma placa de caveira, porém seu fundo é cinza e o desenho do crânio e dos ossos longos estão na cor branca.

A esse texto multimodal, que se refere a causas do autismo, lancei as seguintes perguntas aos/às meus/minhas colaboradores/as do estudo netnográfico: i) Qual é a relação dessa imagem com o autismo?; e ii) O que você acha desse tipo de imagem em relação ao autismo?.

Eliz foi a primeira a responder às perguntas e explicou, em mensagem de áudio: “Ah, demorei a entender, mas eu acho que é sobre... agrotóxico que causa autismo, seria isso? Foi o que eu consegui...”. Alinhando-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) a esse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) de que não era evidente que o texto da figura 5 se referia a agrotóxicos, Locke relatou: “Não consigo ver algo que possa ser relacionado diretamente com o autismo”, mas que haveria “provavelmente uma relação entre agrotóxicos e o surgimento do autismo”.

Após entender que o texto da figura 5 carecia de pistas contextuais que evidenciassem a relação entre autismo e agrotóxicos, comentei: “Exatamente, pessoal! O título da reportagem é: *A exposição a pesticidas durante a gravidez aumenta o risco de autismo na criança*”. Co-sustentando o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) de que haveria pistas insuficientes para a relação entre autismo e agrotóxicos, Rosa explicou: “Só dá para entender realmente a

correlação depois de ler o título”. Ao ratificar o alinhamento de Rosa, Catarina argumentou: “Como a gente está num grupo sobre autismo, meu pensamento tb já foi diretamente ao *link* que esse tipo de *site* faz entre autismo, vacinas e agrotóxicos”.

A co-sustentação e a ratificação do alinhamento interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]) de que o texto da figura 5 requer outras pistas para a sua interpretação nos possibilita entender que, por mais que a situação contextual (HANKS 2017 [2008]) seja estabelecida, os elementos não verbais do texto analisado não são suficientes para que haja nosso (co)engajamento instantâneo ao cenário contextual que estabelece relação entre autismo e agrotóxicos. Dito de outra forma, a partir dos argumentos de Eliz, Locke, Rosa e Catarina, só podemos avançar da dimensão da emergência contextual para a dimensão da incorporação pelo fato de eu haver trazido o texto da figura 5 para ser discutido em um grupo cuja temática é o autismo.

Modificando o *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), Locke afirmou que esse tipo de texto é “ruim, pois dá a entender que o autismo é perigoso”. Alinhada (GOFFMAN, 1998 [1979]) à discussão contextual desse campo social (HANKS, 2017 [2008]), Liz explicou em mensagem de áudio que “ela é perigosa porque ela... associa o autismo a doença e... é... isso não é bom”, o que foi corroborado por Ângela, que explicou que esse tipo de reportagem “tá tratando o autismo como doença, e não como diversidade”. Nesse mesmo alinhamento interacional, Rosa argumentou que “A imagem em si já é toda negativa. A presença de elementos perigosos para a saúde gera certa comoção”. Em decorrência desse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), Catarina ampliou o debate, alinhada aos/as outros/as colaboradores/as, acrescentando que: “Eu automaticamente pensei em matérias de *sites* como *green med info*, um site que só reúne pseudociência. Extremamente sensacionalista e com uma certa identidade visual bem peculiar ao tipo de pseudociência”.

De acordo com o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) proveniente da relação entre autismo e agrotóxicos, podemos perceber que, na análise do texto da figura 5, há proposições sensacionalistas de que o autismo é uma doença perigosa, que deve ser evitada, não respeitando a diversidade da condição humana. Acrescentando a esse *frame* interacional, Ângela em mensagem de áudio ainda explicou que esse tipo de reportagem “culpabiliza também (...) um fator maior... culpabiliza é a mãe, então se você tomar isso, fizer isso, você vai ter filho autista... E não é legal ter um filho autista, é basicamente isso...”

Dessa forma, os recursos semióticos ‘avião soltando fumaça’ e ‘placas de caveira de crânio’ da figura 5, que se sobrepõem modalmente com a cor amarela da placa de perigo

(SPERANDIO, 2015), se articulam para a construção de sentidos desse texto, em relação à ordem do discurso dessa prática linguístico-discursiva (FAIRCLOUGH, 2003, 2006). Cabe destacar que essa prática, cujo espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) é ‘causa do autismo’, tanto apresenta espaços *inputs*, os quais emergem, nesta análise, por meio de alinhamentos (GOFFMAN, 1998 [1979]) em *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), quanto desencadeia metáforas situadas do tipo ‘Causa do autismo são pesticidas’, ‘Causa do autismo são substâncias tóxicas’ e ‘Causa do autismo é ingestão de agrotóxicos’, convergindo modalmente ao desencadeamento da metáfora conceptual SAÚDE É SUBSTÂNCIA, cujo elemento alvo (saúde) atua como uma entidade movediça que, de acordo com a ingestão do domínio fonte (substância tóxica), pode ocasionar o autismo, devendo, portanto, ser evitada.

Por estabelecer uma relação entre ‘causa do autismo’ – resultado de o texto haver sido veiculado em revista na área da saúde sobre a relação entre o consumo de pesticidas durante a gravidez e o autismo – e ‘pesticidas proibidos’ – por meio de agrotóxicos lançados pela fumaça do avião e de placas de crânio das caveiras que indicam perigo tóxico –, a convergência modal do texto da figura 5 visa à saúde e ao bem-estar, abominando o consumo de pesticidas durante a gravidez e, conseqüentemente, o nascimento de crianças autistas, concebidas no paradigma da doença que deve ser evitada.

Tendo em vista o impacto do texto da figura 5 em relação a pessoas autistas, como pudemos observar por meio dos *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) analisados, a (co)construção metafórico-multimodal se instaura em domínios ideológicos que consideram que o autismo deve ser evitado, que mulheres grávidas precisam tomar providências quanto à sua alimentação, para não serem agentes veiculadoras do autismo devido à ingestão de alimentos com pesticidas, e que o autismo está associado à morte, por meio da representação da caveira.

Cabe destacar que a operacionalização ideológica da reificação, pela estratégia da naturalização (THOMPSON, 2011 [1990]), mobiliza um aparato social discursivo de que mulheres são responsáveis pela (não) geração de uma criança autista, uma vez que são detentoras do poder de (não) alimentarem seus/suas bebês durante a gravidez com alimentos com pesticidas. Mas o que fazer com aquela mãe que gerou uma criança autista? Seriam as mulheres que não têm acesso a alimentos orgânicos, em função de sua rotina de trabalho, por desconhecerem os benefícios desses tipos de alimentos ou por não terem condições de comprá-los, responsáveis pelo nascimento de uma criança autista? A que indústria mercadológica e a que público de mulheres esse tipo de reportagem estaria destinado?

Como alertou a colaboradora de pesquisa Catarina sobre matérias de *sites* como *green med info*, essas pesquisas, que têm como objetivo fazer mapeamento sobre possíveis causas do autismo, costumam se basear em registros médicos para buscarem algo em comum entre crianças autistas e poderem lançar suas hipóteses relacionando, por exemplo, a ingestão de agrotóxicos por mulheres durante a gestação e a consequência do nascimento de filhos/as autistas. Com esse exemplo, não estou defendendo o consumo de produtos com pesticidas, já que o ideal seria que todas as pessoas tivessem condições de consumir produtos orgânicos, mas sim alertando sobre o impacto social dessa prática na maternidade, uma vez que a culpa da concepção de crianças autistas recai sobre mães que não evitaram comer alimentos geneticamente modificados, ou, como explicitiei anteriormente, que moravam perto de uma rodovia, que tiveram uma gravidez muito próxima ou bastante distante da outra, que não tomaram certas vitaminas, que tiveram febre durante o período pré-natal e tomaram paracetamol, que tomaram ou deixaram de tomar vacinas.

Assim sendo, as práticas sociais desses estudos nutrem estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de que é responsabilidade de mulheres o bem-estar, o cuidado e a saúde de seus/suas filhos/as, operacionalizando, inclusive, a estratégia de padronização da unificação da tipicidade humana (THOMPSON, 2011 [1990]). Tal estratégia visa a incorporar grupos subordinados (nesse caso, pessoas autistas), eliminando sua condição desde a gravidez, entendida como perigosa, de acordo com a análise do *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) em relação ao texto da figura 5. Desse modo, a forma como essas pesquisas são conduzidas precisa ser repensada, pois culpabilizam mães pela geração de um/a filho/a que não é desejado/a pela sociedade, além de fortalecerem o capacitismo, que privilegia a tipicidade de corpos biopsicossociais, e a manutenção da cultura machista, misógina e, mais ainda, de uma masculinidade tóxica estrutural. Investigações que considerem o fator hereditário, bem como estudos que analisam o impacto social em relação à condição autista, sob o qual se alinha esta tese, precisam ser mais divulgadas na academia e em veículos midiáticos, a fim de se promover a aceitação do autismo, e diminuir, conseqüentemente, a desigualdade social e o capacitismo estrutural.

Portanto, não apoio abordagens que visem à cura do autismo, por tratá-lo como enfermidade. Da mesma forma, não compactuo com o uso de fármacos a todos os casos de autismo (por inviabilizarem a manifestação de sua condição humana), nem com pesquisas que culpabilizam a condição pré-natal da mulher, tampouco com terapias que buscam condicionar e enquadrar autistas em uma sociedade injuntivamente não autista, contribuindo para a marginalização desses sujeitos. Para mim, não são autistas que precisam ser curados/as e

condicionados/as para poderem ser encaixados/as e aceitos/as socioculturalmente. É a sociedade que, devido ao capacitismo estrutural, precisa se libertar ou se conscientizar de seus preconceitos, para aprender a conviver e a respeitar àqueles/as que são neurologicamente diversos/as, ponto a ser abordado na próxima seção.

2.3 Eu me sinto ofendida com essa coisa de que autismo não é deficiência

O cérebro humano, considerado por Cosenza e Guerra (2011) como o órgão da aprendizagem, possui estrutura e modo de funcionamento que são modificados ao longo de nossas vidas, mediante fatores ambientais e experiências diárias. Essa capacidade adaptativa de nosso sistema nervoso central, em resposta à nossa experiência de mundo, é denominada pelos autores (2011) como plasticidade cerebral. Apesar de essa plasticidade cerebral ser contínua, Cosenza e Guerra (2011) alertam que o período mais rico de sinapses e de intensa plasticidade cerebral ocorre durante a infância, principalmente no primeiro ano de vida dos bebês. De acordo com Garcia e Mosquera (2011), crianças por volta dos dois anos de idade passam por um processo natural de poda neuronal, que é responsável por eliminar neurônios que não se desenvolveram ou que estavam sendo utilizados de forma inadequada, organizando e corrigindo nosso cérebro.

Garcia e Mosquera (2011) relatam que crianças autistas nascem com excesso de neurônios, que são produzidos no segundo trimestre de gravidez de suas mães. Esse excesso permite que tais crianças façam mais conexões do que outras crianças, embora muitas dessas sinapses não sejam de “boa qualidade”. Os autores (2011) ainda explicam que, com a poda neuronal, diversas células nervosas de crianças autistas são eliminadas de forma inadequada, uma vez que células danificadas e saudáveis são podadas e expelidas conjuntamente, causando prejuízo no processo de remodelação cerebral. Desse modo, a área frontal do cérebro autista, responsável pelo desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, sofre prejuízos com essa poda neuronal. Para Courchesne *et al.* (2011), se a intervenção realizada com crianças autistas ocorrer precocemente, novas conexões neurais costumam ser capazes de remodelar o cérebro e de favorecer o processo de reconstituição neuronal.

Além de incidir sobre a área frontal do cérebro, pessoas autistas podem ter regiões centrais cerebrais diferenciadas, dentre as quais Garcia e Mosquera (2011) destacam o hipocampo, o hipotálamo, o córtex, a amígdala, o subículo e o giro do cíngulo. Apesar de este estudo não ter a pretensão de investigar como essas conexões cerebrais ocorrem, ressalto que, para linguistas, é fundamental compreender a relação entre autismo, linguagem, cérebro, cognição e sociedade, tendo em vista que nossas interações são influenciadas por questões

relacionadas à ontogênese e à filogênese humana. Nesse sentido, alinho-me ao grupo de pesquisadores/as que, conforme explica Morato (2010, p. 101),

mantém o foco e o interesse na descrição e na análise da estrutura, organização e funcionamento da linguagem, o que envolve o interesse pelas práticas socioculturais, os vários elementos que constituem o contexto situacional e o histórico, os modos diferenciados de constituição e de organização das semioses não verbais, os diferentes processos cognitivos com os quais compreendemos e atuamos no mundo, dentre os quais a memória, a atenção, a percepção, a gestualidade *etc.*

Nesse ponto, cabe-nos fazer algumas perguntas: Onde estão localizadas, em pessoas autistas, suas regiões cerebrais diferenciadas?; Como essas regiões afetam a organização e o funcionamento de múltiplas semioses advindas da linguagem verbal e não verbal?; e Que lugar pessoas autistas ocupam socioculturalmente frente à neurodiversidade?.

De acordo com Lent (2010), há duas áreas cerebrais que estão relacionadas à fala: o hemisfério esquerdo, ocupando uma face lateral do lobo frontal, e a região cortical posterior, localizada também no lado esquerdo do cérebro. Essas regiões cerebrais estão relativamente próximas e são responsáveis por diferentes funções. Segundo o autor (2010), quando uma pessoa sofre acidente vascular cerebral e apresenta dificuldades de falar ou restrição de seu plano verbal a poucas sílabas ou a palavras curtas (afasia de Broca), a lesão ocorre sobre a região lateral inferior do lobo frontal esquerdo. No entanto, quando atinge a região posterior do lado esquerdo do cérebro, ocorre a afasia de compreensão (afasia de Wernicke), na qual o sujeito “não parece compreender bem o que lhe é dito. Não só emite respostas verbais sem sentido, como também falha em indicar com gestos que possa ter compreendido o que lhe foi dito” (LENT, 2010, p. 696).

Além das afasias de Broca e de Wernicke, Bear, Connors e Paradiso (2008, p. 626) ressaltam que “Wernicke mostrou que seu modelo de processamento de linguagem podia prever que uma [outra] forma de afasia resultaria de uma lesão que desconectasse a área de Wernicke da área de Broca, mantendo ambas as áreas intactas”, recebendo o nome de afasia de condução. Nessa afasia, a compreensão e a fala são preservadas, porém há a dificuldade em repetir palavras. Muszkat e Mello (2009) também ressaltam outras manifestações de distúrbios da linguagem localizados no hemisfério esquerdo do cérebro: a afasia transcortical, que dificulta a elaboração e a organização de respostas longas; a afasia anômica, na qual a pessoa apresenta dificuldade para nomear objetos, pessoas, locais ou acontecimentos; e a afasia mista, em que a ecolalia (repetição de palavras) é a única habilidade preservada da linguagem verbal.

Conhecer essas afasias que afetam a linguagem verbal e a não verbal nos ajudam a compreender o processo cerebral pelo qual pessoas autistas podem passar, já que, como afirma

Luria (1987), nosso sistema cognitivo, além de ser organizado por práticas sociais e por fatores ambientais, às quais incluo questões (inter)subjetivas, também é influenciado por conexões neuronais. Desse modo, há pessoas autistas que falam, que entendem figuras de linguagem, que contam piadas e que são ativistas. Por outro lado, há pessoas que parecem não entender o que lhes dizemos, que têm dificuldades de fazer nomeações, de expressar-se verbalmente ou por meio de expressões faciais, ou que apresentam ecolalia.

Em outras palavras, há pessoas autistas que podem ter tais áreas cerebrais afetadas (afasias de Broca, de Wernicke, de condução, transcortical, anômica e mista) como condição adversa, o que significa que não há um padrão estereotipado da pessoa autista, mas sim uma diversidade que tem início em questões neurobiológicas e que são intensificadas devido a desdobramentos socioculturais e intersubjetivos. Em suma, pessoas autistas, assim como outras neurodivergências, assumem distintos lugares no escopo da neurodiversidade.

Conforme mencionado anteriormente, estudiosos/as acreditam que a intervenção precoce tem ajudado na reconstituição da plasticidade neuronal de crianças autistas. No entanto, quando essa intervenção não ocorre de forma prévia, a atuação de equipe multiprofissional (médicos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos/as, entre outros/as profissionais), assim como o engajamento de pessoas autistas em comunidades que se autodenominam neurodiversas, assume papel relevante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses sujeitos. Mas o que significa ser neurodiverso/a?

O termo **neurodiversidade** foi usado pela primeira vez pela socióloga autista Judy Singer (1999), com o objetivo de destacar que uma “conexão neurológica atípica” não é uma enfermidade, mas sim uma diferença neurológica de neuroatípicos/as. Por conseguinte, procurar uma cura para o autismo seria concebê-lo como doença e não como “nova categoria de diferença humana” (SINGER, 1999, p. 63). De acordo com Ortega (2008), a neurodiversidade trata-se de uma diferença humana que deve ser respeitada da mesma forma que outras condições que também nos diferem como seres humanos, tais como sexo, orientação sexual, questões étnico-raciais, entre outras. Nas palavras do autor,

o aparecimento do movimento de neurodiversidade tornou-se possível por vários fenômenos: principalmente a influência do feminismo, que forneceu às mães a autoconfiança necessária para questionarem o modelo psicanalítico dominante que as culpava pelo transtorno autista dos filhos; a ascensão de grupos de apoio aos pacientes e a subsequente diminuição da autoridade dos médicos, possibilitadas, sobretudo, pelo surgimento da *Internet*, que facilitou tanto a organização dos grupos, como a livre transmissão de informações sem mediação dos médicos; finalmente, o crescimento de movimentos políticos de deficientes, movimentos de autodefesa e auto-advocacia de deficientes, especialmente de surdos, que estimulou a auto-representação da identidade autista (ORTEGA, 2008, p. 447).

Portanto, apoiados/as por movimentos feministas, por grupos de fortalecimento à causa autista, por organizações de luta pela pessoa com deficiência, pessoas autistas têm se organizado em redes sociais e em grupos de apoio²⁹, autodenominando-se “neurodiversos/as” ou “neuroatípicos/as”. Esses grupos não consideram o autismo como doença, mas sim como parte de sua identidade e de sua constituição humana.

Nesse sentido, tratamentos e terapias que visem à cura do autismo estariam no mesmo alinhamento de práticas que almejam a cura *gay*, o embranquecimento da pele escura, a masculinização do feminino para assumir cargos políticos, entre outras curas da condição humana para que se possa ser aceito socioculturalmente. Por oportuno, esses tratamentos exercem “uma espécie de pressão e de poder de coerção” (FOUCAULT, 1996 [1971, p. 18]), colaborando com a invisibilidade do/a outro/a (em suas condições neurodiversas) e com a manutenção da linha abissal (BOAVENTURA SANTOS, 2010) que regula o monopólio de corpos.

Desse modo, querer curar e encaixar socioculturalmente o sujeito neurodiverso é uma tentativa de grupos neurotípicos que se consideram detentores de um único alinhamento neurológico da condição humana, que divulgam terapias ou remédios que visam à suposta cura da diversidade neuronal ou que buscam modificar genes de nosso DNA para impedir a manifestação do autismo, como é o caso do pesquisador brasileiro radicado nos Estados Unidos Alysson Moutri, que, pela genética, acredita que, conforme entrevista dada ao jornal Pioneiro, em 18 de setembro de 2018, “*O futuro do autismo é o fim do autismo*”³⁰. Na verdade, esses grupos desconhecem, ou querem desconhecer, a diversidade neurológica da condição humana, contribuindo para o estabelecimento de um plano hegemônico de poder (de forma consciente ou inconsciente), cujos objetivos são o silenciamento, o condicionamento e a opressão do que consideram como enfermidades/desajustes sociais, fortalecendo a manutenção capacitista em estruturas sociais.

Além de adotar o paradigma da neurodiversidade, que concebe o autismo como uma condição humana neurodiversa, entendo que o autismo é uma deficiência, em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009 [2007]), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de

²⁹ Para citar alguns grupos, destaco o trabalho realizado pela Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça), pela Liga dos Autistas, pelo Autísticos, pela Consciência Autista, pela Primavera Autista e pelo Espectro Autista Brasil.

³⁰ Essa reportagem foi acessada na íntegra em 28 de dezembro de 2019, no seguinte endereço virtual: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2018/09/o-futuro-do-autismo-e-o-fim-do-autismo-projeta-neurocientista-10585090.html>.

dezembro de 2006 e promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, com a Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012), sancionada em 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a), sancionada em 6 de julho de 2015. De acordo com o item *e* do Preâmbulo da CDPD (BRASIL, 2009 [2007]),

a deficiência é um conceito em evolução e (...) resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012), em seu artigo primeiro, inciso II, parágrafo 2, afirma que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Ressalto que, como analista de discurso e linguista, meu alinhamento em relação à CDPD (BRASIL, 2009 [2007]) e às leis não definem meu posicionamento apenas por serem legislações, mas por terem sido construídas juntamente com o movimento social de pessoas com deficiência e por trazerem à sociedade o debate sobre barreiras que, como explica o inciso IV do artigo 3º da LBI (BRASIL, 2015a), consiste em

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Essas barreiras, ainda de acordo com a LBI (BRASIL, 2015a), podem ser do tipo urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes, na comunicação e na informação. Desse modo, pessoas autistas são deficientes porque existem barreiras que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade, necessitando, em maior ou menor medida, de apoio e de adaptações para poderem ter uma vida mais independente e autônoma. Embora movimentos alinhados com a perspectiva do autismo à luz da neurodiversidade costumem fazer trabalhos de conscientização e de aceitação da pessoa autista, bem como de sua deficiência, existem manifestações contrárias a essa noção de deficiência.

No texto multimodal da figura 6, publicado na página *web* de venda e compra *elo7*, em dezembro de 2019, há a comercialização de camisetas nas cores preta e azul que não entendem o autismo como uma deficiência, mas sim como uma habilidade diferente. Ao grupo de *WhatsApp* formado por pessoas autistas do estudo netnográfico desta tese, levei o texto da figura 6 para entender o impacto da comercialização desse evento social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), como podemos observar a seguir.

Figura 6 – Camisetas autismo



Fonte: <https://www.elo7.com.br/autismo-nao-e-uma-deficiencia-camiseta/dp/1113634>, de 04/12/2019. Acesso em: 12 jan. 2020.

#Postacessível da figura 6. Imagens de camisetas nas cores preta e azul. No meio da imagem, aparece o corpo de quatro caveiras na horizontal. Entre as duas primeiras caveiras e a quarta, que são brancas, aparece uma caveira nas cores vermelho, amarelo, azul e verde (com o tronco e com as pernas para baixo, estendendo seus braços em direção à diagonal direita). As caveiras brancas estão de pé, e se posicionam de forma ereta e olhando para frente. Acima dessa imagem, aparece a frase ‘Autismo não é uma deficiência’ e, abaixo, a complementação da frase anterior: ‘É uma habilidade diferente’.

Sobre os textos dessas camisetas, lancei as seguintes perguntas no grupo de *WhatsApp*:

i) Como o autismo é representado nessas camisetas?; e ii) Qual é a sua opinião sobre elas?.

Rosa foi a primeira a responder às perguntas, e estabelecemos a seguinte interlocução pelo grupo:

Rosa: O autismo está representado como algo colorido, alegre, com uma postura diferenciada do convencional. Não creio que representar autistas como figuras excepcionais também seja o caminho para acabar com os estereótipos que giram em torno do autismo. Autistas são humanos como quaisquer outros. Todo mundo é passível de qualidades e defeitos.

Eu: Essa habilidade diferente expressa na camiseta parece ser algo extraordinário mesmo...

Rosa: Colocaram cores e uma postura diferente, mais alegre, somente no esqueleto autista.

Eu: Como se pessoas típicas não fossem diferentes também, né?

Rosa: Sim. Ou como se pessoas em geral não pudessem ser legais também. Acho muito complicado colocar um seguimento social como melhor ou pior que outros.

No evento social apresentado por meio do diálogo entre mim e Rosa, é possível perceber nosso co-engajamento nesse cenário contextual, com o intuito de discutirmos sobre o campo social (HANKS, 2017 [2008]) pelo qual valores circulam e se encaixam, mediado por alinhamentos interacionais (GOFFMAN, 1998 [1979]). Quando eu me alinhei (“Essa habilidade diferente expressa na camiseta parece ser algo extraordinário mesmo...”) ao que Rosa estava falando em relação ao entendimento de que o autismo é representado como ‘uma postura diferenciada do convencional’, como ‘extra excepcional’, por exemplo, ela associou as cores e a postura diferentes do esqueleto autista a uma dimensão do campo simbólico (HANKS, 2017 [2008]) de ações de agentes (‘Colocaram cores...’) que legitimam representações (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de que pessoas autistas são alegres, como se fossem melhores do que outras humanidades.

Alinhada (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) de que o autismo é representado como algo alegre, Eliz relatou em mensagem de áudio: “É, é como a Rosa disse, né? Ele é representado de uma forma alegre...”. Em seguida, modificando o alinhamento desse *frame* interacional, Eliz projetou o seu “eu” na relação do discurso em construção, e confessou: “Agora, ai gente, eu tenho..., agora vocês imaginam... o que que seria eu ouvir isso... É muito horrível, não é uma deficiência (pausa emocionada) ... Ai gente, eu sinto muito mal estar, eu me sinto ofendida com essa coisa de que autismo não é deficiência...”. Nesse relato de Eliz, além do campo simbólico do dêitico “eu” (‘eu tenho’, ‘eu ouvir isso’, ‘eu sinto muito mal’, ‘eu me sinto ofendida’), que é atravessado pela prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) do modo como discursos são representados e identificados, há atuação da dimensão do campo demonstrativo (HANKS, 2017 [2008]), haja vista as pistas paralinguísticas (GUMPERZ, 1998 [1982]) que advêm de pausas e de hesitações emocionadas (‘não é uma deficiência...’).

Após esse depoimento de Eliz, solidário ao mal estar que ela sentia, respondi: “Eliz, querida! Dizer que autismo não é uma deficiência causa mal estar mesmo 😞”. Em seguida, acrescentei: “Tem um pessoal que diz que o termo deficiência é pejorativo, que traz a ideia de inferioridade, de deficit, de menos, vocês já viram isso?”. A essa pergunta, Rosa alinhou-se de forma colaborativa e comentou: “Eu já vi. Há pessoas que até evitam falar a palavra”. Ratificando o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) de Rosa, Eliz disse: “Sim. Em geral, são as pessoas que gostam de usar o termo especial. Às vezes encontro e brigo com elas pela *internet*”.

Nesse trecho interacional descrito, podemos perceber que a dimensão contextual da incorporação (HANKS, 2017 [2008]) do campo social discutido, em relação ao alinhamento proposto por Rosa (“Há pessoas que até evitam falar a palavra”), costuma fazer com que Eliz, no momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) do gênero mídias sociais, (inter)aja no polo da resistência (“Às vezes encontro e brigo com elas pela *internet*”), a fim de que as pessoas entendam que ser pessoa com deficiência não significa inferioridade, e que entendê-las como pessoas especiais está relacionado à representação da pessoa com deficiência como seres humanos ‘extra excepcionais’, como pontuou Rosa anteriormente.

Ainda em relação ao termo ‘pessoas especiais’, há dois desdobramentos linguístico-discursivos que, em consonância com Foucault (1996 [1971], p. 8), visam a “esquivar sua pesada e terrível materialidade”: (i) o apagamento de uma deficiência que, para efeitos de garantias legais, não deveria ocorrer; e (ii) a concepção de que há um mecanismo de eufemismo compensatório, ao compreender que o/a autista (inferior) precisa de pessoas (não autistas/superiores) que o/a defendam e propaguem sua incapacidade de decidirem sobre si mesmas³¹.

Ratificando o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) provocado pelo mal estar de Eliz de que pessoas autistas não são pessoas com deficiência, Locke acrescentou: “Agora que percebi o sentido do ‘não é deficiência’, realmente traz um sentido um pouco de *savant*, ou aqueles autistas que acham que são seres iluminados só porque são inteligentes”. Por essa justificativa, Locke explicou que achava que essa camiseta havia sido desenvolvida por uma pessoa não engajada com os movimentos sociais a favor dos direitos das pessoas autistas, e que se a camiseta afirmasse que autismo está relacionado à deficiência e a diferenças, não haveria essa problemática: “Se colocar como algo que seja realmente deficiência, tira o sentido de que não é no sentido negativo nem positivo”. Essa relação entre autismo, deficiência e diferença também foi alertada por Catarina, que, alinhando-se a Locke, explicou: “Eu DETESTO essa camiseta (...) Autismo é uma diferença pra mim e também uma deficiência. Uma coisa não impede a outra sabe?”

Pela discussão motivada pelo texto da figura 6, podemos perceber que, apesar de os recursos semióticos da palavra autismo – escrita em caixa alta e de forma colorida – e de o esqueleto que representa a pessoa autista, diferentemente dos outros esqueletos (tanto pelas cores quanto pela forma como se comporta) – convergirem modalmente para a ideia de que a pessoa autista é diversa, há a mobilização de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA,

³¹ Agradeço imensamente a iluminação deste pensamento ao meu orientador Rodrigo Albuquerque, que não mediu esforços para me ajudar no processo de análise de toda esta tese.

2010, 2017) tanto no plano verbal – *Autismo não é uma deficiência, Autismo é uma habilidade diferente* –, quanto no não verbal – *Autismo é comportamento diferenciado do convencional, Autismo é alegria*.

Essas metáforas situadas, entendidas por mim como espaços *inputs* do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘autismo’, sobrepostas modalmente (SPERANDIO, 2015) pelo tipo de fonte e por suas cores, convergem para o espaço mesclagem que subjaz a metáfora conceptual CONDIÇÃO HUMANA É ESPAÇO AMPLO DIVERSO. Nesse domínio fonte do ‘espaço amplo diverso’, no entanto, o autismo é considerado como condição “extra excepcional” ou como estado de “alegria” que não reconhece a humanidade de pessoas passíveis de “qualidades e defeitos”, como explicou Rosa. Esse estado “extra excepcional” e de “alegria” da pessoa diferente, em oposição ao entendimento de que o autismo é uma deficiência, perspectiva a noção metafórica socioculturalmente situada de que ‘Deficiência é menos’, que subjaz a metáfora MENOS É PARA BAIXO³², indo de encontro à noção do modelo social de deficiência, em conformidade com a CDPD (BRASIL, 2009 [2007]).

A metáfora para o termo deficiência em relação ao autismo, de acordo com o modelo social de deficiência, ao qual esta pesquisa se alinha, estaria em conformidade com a metáfora conceptual criativa (GIBBS, 1994) DEFICIÊNCIA É BARREIRAS. No mapeamento desse domínio fonte ‘barreiras’, estão os obstáculos urbanísticos, os empecilhos arquitetônicos e tecnológicos, os bloqueios atitudinais e as adversidades nos transportes, na comunicação e na informação. Destaco que esse encaminhamento metafórico discursivo de que deficiência são barreiras não descarta que pessoas autistas possuam habilidades diferentes. Portanto, o modelo social de deficiência vai contra a ideia de que ser deficiente seria algo negativo ou inferior pelo fato de pessoas com deficiência precisarem de apoio e de suporte de forma contínua.

Em conformidade com a representação do esqueleto autista, que se movimenta de forma diferente dos esqueletos brancos, há uma pressuposição de que ele não é deficiente, possuindo uma habilidade diferente, desencadeando as metáforas socioculturalmente situadas citadas anteriormente (*Autismo não é uma deficiência, Autismo é uma habilidade diferente, Autismo é comportamento diferenciado do convencional, Autismo é alegria*). Cabe destacar a existência de uma vagueza nessas metáforas socioculturalmente situadas, pois sinalizam que pessoas autistas possuem habilidades diferentes e que não são pessoas com deficiência. Afinal, que habilidade diferente é essa? Qual é o problema em se ter uma habilidade diferente? Por que negar a deficiência da pessoa autista?

³² Tradução da metáfora LESS IS DOWN, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki* (on-line).

À vista disso, é como se fosse um tabu, um problema, o fato de se ter uma habilidade diferente e, conseqüentemente, de ser uma pessoa autista. Além disso, essas metáforas socioculturalmente situadas desconsideram que pessoas autistas são deficientes porque não concebem a existência de barreiras que impossibilitam sua plena e efetiva participação na sociedade, focalizando apenas a diferença. A propósito, é pela diferença que nos tornamos humanos tão parecidos/as e tão singulares ao mesmo tempo, haja vista que nossas experiências contextuais intersubjetivas (VAN DIJK, 2012 [2011]) (co)constroem os textos que somos ao longo de nossas vidas.

Esse tipo de propagação do autismo, estampada em uma camiseta, com base na metáfora conceptual MENOS É PARA BAIXO, operacionaliza a estratégia de substituição da categoria dissimulação (THOMPSON, 2011 [1990]), desviando nossa atenção em relação a processos de luta e de engajamento de movimentos sociais a favor de pessoas com deficiência em conformidade com o modelo social de deficiência. Logo, o consumo e a distribuição de textos que preveem que pessoas autistas não são deficientes visa à invisibilidade de barreiras, de dificuldades e de limitações de acessibilidade em diversos âmbitos (arquitetônicos, tecnológicos, mercado de trabalho, cotas para ingressar em universidades e em serviços públicos, entre outras), aumentando, conseqüentemente, processos de assimetria e de exclusão (sócio)interacional e impactando, por sua vez, na manutenção de estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) capacitistas.

Vale ainda lembrar que não entender o autismo como deficiência e considerá-lo apenas como habilidade diferente, além de negar barreiras, encaminha pessoas autistas ao modo *operandis* de pessoas neurotípicas, haja vista que todos/as nós, de certo modo, possuímos habilidades diferentes e somos diversos/as uns/mas dos/as outros/as. A obsessão pela neurotipicidade, como explica a socióloga Singer (1999), é intolerante, conformista, dominadora e enfermiça.

Precisamos, nesse sentido, combater relações assimétricas de poder que disseminam e perpetuam a superioridade da neurotipicidade frente à neurodiversidade. É exatamente essa hegemonia de dominação que busco problematizar neste estudo, com vistas a alertar a comunidade acadêmica sobre processos de naturalização da neurotipicidade, e a fortalecer movimentos nacionais e internacionais para que, juntos/as, lutemos contra o capacitismo e advogemos pelo respeito à atipicidade e, inclusive, pela equiparação diagnóstica do espectro em relação ao gênero, tema discutido na próxima seção.

2.4 Parece que ser branco e menino é um pré-requisito pra ser autista

Estudos sobre a incidência de TEA apontam para uma condição predominantemente masculina, sendo, em média, na razão de 4 homens para cada 1 mulher, com elevada taxa entre gêmeos monozigóticos, conforme afirmam Amy (2011) e Moraes (2014). Essa alta incidência no sexo masculino se deve, basicamente, aos seguintes fatores, a serem discutidos a seguir: i) pesquisas realizadas sobre protocolos de diagnósticos médicos apontam que 80% de pessoas autistas são do sexo masculino; e ii) estudos indicam que o autismo está diretamente relacionado à masculinização cerebral.

Sobre o primeiro fator, pesquisadores/as têm demonstrado que o número de sujeitos autistas do sexo masculino é superior ao do sexo feminino, dentre os/as quais cito os trabalhos de Costa e Nunesmaia (1998), de Yeargin-Allsopp *et al.* (2003), de Klin (2009), e de Newsom e Hovanitz (2016). Cabe destacar que esses/as pesquisadores, para fazerem o levantamento de seus dados, dirigem-se a centros de documentação responsáveis pelo armazenamento de diagnósticos médicos e ratificam que a incidência do número de pessoas diagnosticadas como autistas continua sendo extremamente superior no sexo masculino. Ou seja, tais pesquisas sustentam seus dados a partir do poder decisório do diagnóstico médico.

Essas investigações, além de se basearem no poder decisório de um diagnóstico médico, que ainda enfrenta dificuldades de entendimento das características do autismo por parte de médicos/as, continua ratificando a hegemonia do espectro no sexo masculino. De acordo com as pesquisadoras Blakemore *et al.* (2018, p. 5), isso acontece porque “historicamente o autismo foi pensado para ser mais comum em homens que em mulheres”. Apesar de critérios para o diagnóstico do autismo serem explícitos em protocolos, as autoras denunciam que a expressão do autismo feminino ainda não é reconhecida devido a três motivações:

1. Estudos sobre o autismo feminino são escassos;
2. instrumentos de triagem diagnóstica e viés clínico têm visualizado o autismo como fenótipo masculino, distorcendo resultados; e
3. meninas apresentam dificuldades sociais que podem não fazer parte do universo experienciado por homens, como questões relacionadas, por exemplo, à expectativa da maternidade e à delicadeza no comportamento, impostas socioculturalmente ao feminino.

Além de ressaltarem essas motivações, Blakemore *et al.* (2018) alertam que a expressão do feminino do autismo não se restringe às mulheres, uma vez que meninos podem se identificar com o gênero feminino e não terem, conseqüentemente, direito ao diagnóstico do espectro. Conseqüentemente, apresentar características socioculturalmente estabelecidas do gênero feminino tem causado subdiagnóstico do espectro autista.

As pesquisadoras Petrou, Parr e Mcconachie (2018) denunciam que, além de haver omissão em relação ao diagnóstico do autismo entre mulheres, meninas autistas que precisam de mais suporte para enfrentarem barreiras vêm sendo diagnosticadas como deficientes intelectuais, ao passo que as que precisam de menos suporte estão recebendo diagnósticos, equivocadamente, de Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), de esquizofrenia e, até mesmo, de anorexia.

Sobre o segundo fator, amparado pela psicologia evolucionista, pela genética e pela neurociência, Baron-Cohen (2002, 2006) faz uma releitura dos postulados de Asperger (1991 [1944]), afirmando que o autismo representava a hipertrofia do dimorfismo entre homens e mulheres. Desse modo, mediante técnicas psicométricas para definir o padrão do cérebro masculino e feminino, Baron-Cohen (2002, 2006) verificou que o cérebro de pessoas autistas apresentava hipertrofia a nível neuroanatômico.

Moraes (2014, p. 10) explica que, “do ponto de vista embrionário e ontogenético, todos os cérebros iniciam como femininos. A masculinização, nesse sentido, ocorre por uma ação simbiótica entre a carga genética e (...) os hormônios em uma onda de testosterona” entre a oitava e a vigésima semana de gestação. Posto isso, pessoas autistas apresentam volume cerebral um pouco maior do que a média das pessoas neurotípicas.

Esse volume cerebral acima da média, de acordo com Baron-Cohen (2002, p. 248), permite que a sistematização de ações humanas, que “é um processo indutivo (...) no qual a pessoa forma regras sobre como um aspecto funcional dentro de um sistema”, ocorra de forma mecanizada, tratando o outro como um sistema lógico, como uma máquina. Essa forma de tratar o outro de forma sistêmica é definida pelo autor (2002) como hiper masculinização do cérebro. Em oposição à sistematização do cérebro hiper masculinizado, de acordo com o autor (2002, p. 248), existe a empatia, “nossa mais poderosa maneira de compreender e prever o mundo social”. Para ele (2002), a empatia está relacionada ao estereótipo do cérebro feminino, uma vez que mulheres tendem a pensar de forma mais emocional e menos sistematizada.

A fim de diferenciar o cérebro humano masculino do feminino, Baron-Cohen (2006) explica que homens costumam lidar melhor com questões de lógica, de matemática, de espaço e de tempo, se comparados com mulheres, haja vista que o cérebro deles possui massa cerebral

maior. Por outro lado, o cérebro das mulheres tem mais habilidades para lidar com questões relacionadas à emoção, à empatia e aos sentimentos de forma geral, já que o cérebro feminino não mecaniza tanto seu/sua interagente como ocorre com o cérebro masculinizado. Nesse sentido, Nobili *et al.* (2018) concluíram que homens transgêneros tinham mais traços autistas clinicamente significativos se comparados com outros grupos transgêneros, corroborando com a hipótese de Baron-Cohen (2002, 2006) da masculinização do cérebro feminino autista.

Cabe destacar que estudos ancorados nessa perspectiva do cérebro autista masculinizado se baseiam em explicações biológicas que tentam definir o gênero pelo funcionamento do tamanho da massa cerebral. Em contraposição a essa visão do gênero naturalizado e “biologizado”, cabe destacar que, conforme explica a pesquisadora Lauretis (1994, p. 212),

qualquer sistema de sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. Sob essa ótica, a construção cultural do sexo em gênero e a assimetria que caracteriza todos os sistemas de gênero através de diferentes culturas são entendidas como sendo sistematicamente ligadas à organização da desigualdade social.

O gênero é, portanto, compreendido por Lauretis (1994) como o produto e o processo de uma construção social. Para ela, o gênero é uma construção de um processo sociocultural, cujo produto é um aparato semiótico, um sistema de representações que atribui significados a sujeitos inseridos em uma sociedade. Esses significados estão relacionados à identidade, ao valor, ao prestígio, à posição de parentesco, ao *status* dentro da hierarquia social, entre outros aspectos. Ou seja, o fato de um sujeito ser representado ou se representar como masculino ou feminino constrói, hierarquicamente, atributos sociais.

Nesse sentido, se ampliarmos nosso olhar sobre questões de gênero e concebê-lo como construção social, proposituras relacionadas à masculinização do cérebro autista tendem a aumentar a desigualdade de gênero, uma vez que esses estudos reforçam uma supervalorização de cérebros tipicamente masculinos, que dominam ciências exatas e que são estruturalmente mecanizados para não acessarem sentimentos, emoções e o lugar do/a outro/a. Aliás, esse modelo de cérebro automatizado e sistêmico tem forte impacto social, haja vista que está em consonância com ideias do sistema capitalista e com o neoliberalismo, que visa à produção em detrimento da fragilidade da expressão dos sentimentos, própria da construção social imposta ao gênero feminino. Desse modo, a mulher autista está duplamente em desvantagem, já que é marginalizada pela construção social em relação ao gênero feminino e pelo fato de ser neurologicamente diversa.

Provocar essa reflexão não é afastar-me da questão biológica estudada por evolucionistas, por geneticistas ou por neurocientistas. Tampouco tenho a intenção de fazer uma oposição entre questões de gênero no âmbito biológico e no social, tendo em vista que, como explica Scott (2012, p. 337), “o conhecimento atual nos diz que é difícil separar o biológico do sociológico porque cada um destes está intrinsecamente ligado ao outro”. No entanto, distancio-me e repudio o estudo de Baron-Cohen (2002, 2006), haja vista que a pesquisa do autor (2002, 2006) coloca em pauta uma discussão sobre questões de gênero e autismo que utilizam a masculinização do cérebro para promover um discurso de supremacia do masculino em relação ao feminino, focalizando o gênero não apenas como construção social, mas, principalmente, como determinismo político que se constrói sobre a fragilidade do feminino, “chegando às grandes estruturas e processos (tal como capitalismo e nacionalismo) nos quais e pelos quais relações sociais são formadas e fronteiras políticas patrulhadas” (SCOTT, 2012, p. 339).

De acordo com Fombonne (2005), pessoas do sexo masculino historicamente foram escolhidas como sujeitos de pesquisa, e isso não foi diferente em relação ao autismo. Kanner (1943), por exemplo, foi o primeiro a apresentar estudo com 11 meninos autistas. No entanto, a partir da revisão de 47 estudos epidemiológicos, Fombonne (2005) descobriu que a proporção entre homens e mulheres autistas variava entre 1,4 do sexo masculino para 1 do feminino.

Segundo Gould (2017), meninas autistas apresentam características diferentes de garotos autistas, e a literatura médica, bem como protocolos de diagnósticos, ainda não estão atentos a essas diferenças de forma sistematizada, em conformidade com o estudo de revisão sobre comportamentos, interesses e fenótipos de mulheres autistas, realizado por Allely (2019). Não é interesse desta tese fazer o levantamento de diferenças em relação ao gênero de pessoas autistas. Contudo, na *Parte I*, subseção 1.2.4, e na *Parte III*, capítulo 7, aponto algumas características e de interesse de uma estudante autista, contribuindo, quiçá, com futuros estudos sobre o espectro no feminino.

Essa predominância de estudos sobre o autismo com pessoas do sexo masculino, atrelada à subdiagnóstico do autismo feminino, também vem sendo (re)produzida por veículos midiáticos, como apontou Louzeiro (*on-line*, 2017) em análise de capas das revistas *Época* (2007) e *Veja* (2017), contribuindo para a manutenção de estruturas sociais que privilegiam o masculino. Inspirado no trabalho de Louzeiro (*on-line*, 2017), por meio de discussões com os colaboradores/as desta pesquisa sobre capas de revistas dos anos de 2007, 2015, 2017 e 2020, em relação ao autismo, de acordo com a figura 7, analisamos o impacto

discursivo de metáforas produzidas, distribuídas e consumidas por meio de veículos midiáticos de grande repercussão no Brasil.

Figura 7 – Capas das revistas Época, Ler e Saber, Veja e Leitura e Conhecimento



Fonte da revista Época: <http://revistaepoca.globo.com/edicoes-antiores/p/26/#>, de 11/06/2007. Acesso em: 01 set. 2020. Fonte da revista Ler & Saber: <http://costumeiratraaladada.blogspot.com/2015/12/a-revista-ler-saber-da-editora-alto.html>, de 15/12/2015. Acesso em: 01 set. 2020. Fonte da Revista Veja: <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2540>, de 21/07/2017. Acesso em: 01 set. 2020. Fonte da revista Leitura e Conhecimento: <http://www.nuvemdojornaleiro.com.br/Revista/1087/leituraeconhecimento/13842861>, de 11/01/2020. Acesso em: 01 set. 2020.

#Postaceessível da figura 7. Imagens de quatro capas de revistas. A primeira é a capa da revista *Época*, publicada em 11 de junho de 2007, que expõe a imagem de uma criança branca de cabelos lisos e negros e de olhos escuros, sorrindo e olhando para o leitor da imagem. Abaixo dessa imagem, aparece a chamada da revista: Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo. A segunda capa, publicada em 15 de dezembro de 2015, é da revista *Ler & Saber*, na qual aparece um garoto branco com cabelo loiro e liso, apoiado sobre uma espécie de banco e olhando para o horizonte. Entre outras chamadas para a revista, aparece a seguinte pergunta: Eles vivem em um mundo paralelo? A terceira capa, publicada em 21 de julho de 2017, é da revista *Veja*, que também apresenta uma criança branca de cabelos lisos e de olhos escuros, olhando para o leitor sem sorrir, com os lábios entreabertos. Abaixo da terceira revista, a chamada é O novo mundo do autismo. A quarta capa é da revista *Leitura e Conhecimento*, publicada em 11 de janeiro de 2020, que apresenta a imagem de um garoto branco de olhos verdes e de cabelo liso e loiro. Com as mãos juntas ao queixo, o garoto está sério e olha para o horizonte por uma janela. Ao lado da imagem, aparece a seguinte chamada: Desafios cotidianos: como lidar com comportamentos que geram desgaste na convivência.

Para iniciar as discussões sobre as capas de revistas apresentadas na figura 7, coloquei no grupo de *WhatsApp* deste estudo netnográfico as seguintes perguntas: i) Quais são as implicações dessas capas de revista para representar o autismo? ii) O que você pensa sobre essas capas de revistas?

Eliz foi a primeira a responder, em mensagem de áudio, e explicou: “Todas são imagens de crianças brancas, né? É... Que passam a sensação de que só crianças são autistas. Só em uma é interessante notar que só a... a capa mais velha traz a criança sorrindo, né? O resto traz todas elas sérias... inclusive olhando para o horizonte. Ohhhhhh!”. Co-sustentando o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) desses valores incorporados ao campo social do contexto (HANKS, 2017 [2008]) encaminhado por Eliz, Rosa comentou: “São capas cheias de estereótipos. Todos são crianças, brancas, e do sexo masculino”. A esse alinhamento proposto por Eliz, Locke ratificou: “Essa questão de raça e olhar para o horizonte realmente é interessante”.

Na esteira da problematização desse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), Ângela comentou: “Percebo um autismo meio embranquecido e não [é] à toa... Quando vejo representado dessa maneira parece que ser branco e menino é um pré-requisito pra ser autista”. Esse pré-requisito, que valida representações do campo contextual simbólico (HANKS, 2017 [2008]) em capas de revistas, é atravessado não apenas pelo racismo, mas também pelo capacitismo, considerado por Ângela como temerário: “Perigoso falar de uma pessoa com deficiência e não pensar na sua diversidade. Complica inclusive no sentido de diagnóstico e por aí vai”. Engajada na discussão desse *frame* interacional em relação ao evento social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) apresentado por meio do gênero capa de revista, Catarina desabafou: “Eu entendo uma capa dessas nos anos 90, mas que isso não tenha evolução de lá pra cá é um absurdo completo”.

Além dos estereótipos que advêm de semioses não verbais por meio das capas das revistas analisadas (autismo branco, autismo em crianças, autismo no sexo masculino, autismo

que lança olhar para o horizonte), Locke ressaltou que o plano verbal apresentado nelas também é problemático:

Analisando de um modo geral, a questão de consultar ‘especialistas na área’ deveria ser acompanhada de autistas adultos, afinal eles vivem o autismo; o ‘novo mundo do autismo’ é estranho, pois autistas sempre existiram, só passou a ser diagnosticado no século passado; o uso do ‘leve, moderado, ou grave’ também não existe, pois é um termo pejorativo.

Dessa forma, os estereótipos não verbais apresentados anteriormente acabam impactando no modo verbal e vice-versa, tendo em vista que as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) das capas das revistas analisadas dão preferência a uma ordem de discurso: i) que prefere consultar “especialistas na área” a pessoas autistas, que são as que vivem o autismo de forma plena; ii) que entende o autismo como um “novo mundo”, e não considera a condição autista como parte da diversidade humana ao longo da história; e iii) que usa termos capacitistas, atribuindo o leve, o moderado e o grave ao autismo, ao invés de redes de apoio (significativa, muito significativa e quase que total).

De acordo com os/as colaboradores/as deste estudo netnográfico, as capas das revistas da figura 7 trazem-nos representações de um autismo branco, em crianças, no sexo masculino, que, em conformidade com suas respectivas manchetes (mundo oculto do autismo, mundo paralelo, novo mundo do autismo, como lidar com comportamentos), nos levam ao espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘enigma do autismo’. Tal espaço, ratificado por vozes hegemônicas de ‘especialistas na área’, coincidindo com o entendimento de Fairclough (2003, p. 39) em relação à **intertextualidade**, que corresponde à “presença de elementos de outros textos dentro de um texto”, possibilita-nos entender “quais vozes são incluídas e quais são excluídas, isto é, que ausências significativas podem ser observadas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 66) e que representações da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) estão sendo mobilizadas.

Para compor esse espaço genérico ‘enigmático’, cabe mencionar que espaços *inputs*, advindos de metáforas situadas (VEREZA, 2010, 2017), convergem para o espaço mesclagem, e estão relacionados à representação do autismo pelas imagens que aparecem de garotos apenas do sexo masculino, brancos, crianças e que, aparentemente, pertencem a uma classe social privilegiada para serem encaminhados a tratamentos e a diagnósticos precoces. Nesse sentido, engendradas pela (co)construção metafórico-multimodal situada de espaços *inputs* do tipo ‘Autismo é do sexo masculino’, ‘Autismo não é do sexo feminino’, ‘Autismo são crianças’, ‘Autismo é cor de pele branca’, ‘Autismo é classe social privilegiada’, a representação do espaço genérico ‘enigma do autismo’ perpetua a metáfora conceptual do tipo PODER É

CENTRO³³. Essa metáfora dedica a centralização do poder ao sexo masculino, à cor da pele branca e à classe social privilegiada, que ocupam o interesse de revistas e de pesquisas que visam a explorar o “mundo oculto”, o “mundo paralelo”, “os comportamentos desgastantes” do autismo (termos mencionados no modo verbal escrito nas capas das revistas) e que colaboram para a (co)construção metafórico-multimodal AUTISMO É ESTAR FORA, em conformidade com a análise da figura 4 da seção 2.1 deste capítulo.

Cabe ainda salientar que tanto o sexo masculino quanto a cor da pele branca se sobrepõem modalmente nas capas das revistas (SPERANDIO, 2015) e, ao depositarem atenção apenas a crianças autistas do sexo masculino, brancas e de classe social privilegiada, silenciam concepções que não lançam olhar sobre o autismo feminino, transgênero, em pessoas adultas, negras ou até mesmo sobre o autismo de pessoas que vivem em regiões da periferia brasileira. Desse modo, em consonância com a análise da ativista pela neurodiversidade Louzeiro (*online*, 2017) sobre as capas das revistas *Época* (2007) e *Veja* (2017), não há diferenças em relação ao sujeito que representa a pessoa autista, e a escolha de crianças do sexo masculino reforça o autismo no masculino, fortalecendo o capacitismo em relação ao autismo no espectro feminino, adulto e/ou da periferia.

Por oportuno, o simples fato de haver uma pessoa na capa das revistas não configura o estabelecimento de uma metáfora multimodal. No entanto, a escolha desses atores e dessas atrizes sociais para representarem o autismo se articula com modos relacionados à centralidade de interesse de pesquisas em relação ao gênero masculino e à cor da pele branca, encadeando metáforas multimodais críticas (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) que contribuem para a construção de sistemas de conhecimentos e de crenças em estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2008 [1992]) silenciadoras do autismo feminino, adulto, negro, periférico.

Esse capacitismo estrutural é operacionalizado ideologicamente pela categoria da reificação (THOMPSON, 2011 [1990]), que utiliza a estratégia de eternalização, reafirmando e repetindo um tipo de sujeito autista (infantil, do sexo masculino, de cor branca e de classe social abastarda). Além disso, há a operacionalização da estratégia de apassivação, que suprime, de forma consciente ou inconsciente, atores e atrizes sociais marginalizados/as no espectro, contribuindo para o controle e para a manutenção do capacitismo silenciador de outras configurações de corpos autistas.

³³ Tradução da metáfora POWER IS CENTRALITY, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki* (*online*).

2.5 Algumas considerações

Neste capítulo, investigamos o impacto discursivo de ações e de concepções em relação ao autismo a partir de lentes de pessoas autistas. Nas análises das seções 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4, foi possível compreender que práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) hegemônicas distribuem modos relativamente estáveis de (inter)agir, de representar e de ser de pessoas autistas de forma capacitista. Esse agenciamento do capacitismo, por meio da análise de eventos sociais divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, foi possível mediante a investigação de *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) e de *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), bem como por meio das dimensões micro e macro contextuais, com pessoas autistas.

Em relação a mitos sobre o autismo, as discussões da ‘interação mediada *on-line*’ (THOMPSON, 2018) revelaram metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo: ‘Autismo é encolher-se’, ‘Autismo é estar sozinho’, ‘Autismo é não interagir’, ‘Autismo é estar em outro planeta’, ‘Autismo é não perceber o que acontece em seus arredores’, ‘Autismo é anjo azul’. Essas metáforas socioculturalmente situadas, em convergência modal, instanciam-se em práticas sociais (ordens do discurso) que representam e que identificam (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), de forma dialético-relacional, pessoas autistas como ‘solitárias’, ‘seres de outro planeta’, ‘anjo azul’, além de negarem a possibilidade de (inter)agirem, sob o domínio da metáfora ‘Autismo é não interagir’.

Cabe destacar que esses espaços *inputs*, que se perspectivam socioculturalmente de forma situada, subjazem a metáfora mesclada (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008), conceptual e criativa (GIBBS, 1994) AUTISMO É ESTAR FORA, orientando a manutenção do capacitismo em estruturas sociais que, por meio da estratégia de padronização da condição autista e da estratégia de diferenciação do outro, em conformidade com Thompson (2011 [1990]), estabelecem a divisão entre pessoas neurotípicas e neuroatípicas com o objetivo de estigmatizar pessoas autistas.

Em meio a discussões sobre causas do autismo, lancei um texto para discussão com pessoas autistas sobre a repercussão culpabilizante de se gerar um/a filho/a autista devido à exposição de pesticidas durante a gravidez. Essa prática linguístico-discursiva, cujo espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) é ‘causa do autismo’, apresentou espaços *inputs* das seguintes metáforas situadas: ‘Causa do autismo são pesticidas’, ‘Causa do autismo são substâncias tóxicas’ e ‘Causa do autismo é ingestão de agrotóxicos’. Essas metáforas socioculturalmente situadas desencadearam a metáfora conceptual SAÚDE É

SUBSTÂNCIA, cujo elemento alvo (saúde) atua como uma entidade movediça que, com a ingestão do domínio fonte (substância tóxica), pode ocasionar o autismo, devendo ser evitada.

Tendo em vista o impacto contextual dos *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) analisados, a (co)construção metafórico-multimodal relacionada a causas do autismo foi operacionalizada pela estratégia da naturalização (THOMPSON, 2011 [1990]), mobilizando um aparato social discursivo que identifica mulheres como as responsáveis pela (não) geração de uma criança autista, uma vez que são detentoras do poder de (não) alimentarem seus/suas bebês durante a gravidez com alimentos contaminados com pesticidas.

Após abordar encaminhamentos em relação à plasticidade cerebral, à neurodiversidade e ao modelo social de deficiência, discuti com pessoas autistas sobre práticas sociais que não representam e que não identificam (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) o autismo como deficiência, mas apenas como diferença. Por *footings* interacionais (GOFFMAN, 1998 [1979]), houve a convergência modal de que essas práticas discursivas mobilizam metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo: ‘Autismo não é uma deficiência’, ‘Autismo é uma habilidade diferente’, ‘Autismo é comportamento diferenciado do convencional’ e ‘Autismo é alegria’. Essas metáforas, entendidas por mim como espaços *inputs* do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) do termo ‘autismo’, subjazem o espaço mesclagem da metáfora conceptual CONDIÇÃO HUMANA É ESPAÇO AMPLO DIVERSO. Nesse domínio fonte do ‘espaço amplo diverso’, identificações e representações dessa prática linguístico-discursiva consideram o autismo como extraordinário, não reconhecendo a humanidade de pessoas com qualidades e defeitos.

Esse entendimento, operacionalizado pela estratégia de substituição (THOMPSON, 2011 [1990]), desvia nossa atenção em relação a processos de luta e de engajamento de movimentos sociais a favor de pessoas com deficiência, em consonância com o modelo social de deficiência, aumentando, conseqüentemente, processos de assimetria e de exclusão (sócio)interacional, além de colaborar para a manutenção de estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) capacitistas.

Por fim, ao apresentar uma conjuntura social que privilegia o autismo masculinizado, discuti sobre representações do autismo em capas de revista com pessoas autistas. Por meio de *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) e da análise de dimensões contextuais (HANKS, 2017 [2008]), houve a ocorrência das seguintes metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017): ‘Autismo é do sexo masculino’, ‘Autismo não é do sexo feminino’, ‘Autismo são crianças’, ‘Autismo é cor de pele branca’, ‘Autismo é classe social privilegiada’. Essas metáforas mobilizaram instâncias de um espaço genérico que

convergiu à metáfora conceptual PODER É CENTRO, sobre a qual a masculinização do autismo encontra na infância, na cor da pele clara e na classe social privilegiada suporte para sustentar a supremacia de um padrão que silencia a manifestação do autismo em outras configurações.

O não reconhecimento da manifestação do autismo em outras faixas etárias, em outras cores de pele, em classe social menos abastarda e em outras manifestações de gênero social utiliza das estratégias de eternalização e de apassivação (THOMPSON, 2011 [1990]), reafirmando um tipo de sujeito autista (infantil, do sexo masculino, de cor branca e de classe social abastarda), além de suprimir atores e atrizes sociais marginalizados/as no espectro, contribuindo para o controle de corpos autistas considerados como subalternos.

Com o objetivo de dar continuidade à discussão sobre autismo, linguagem e sociedade, no próximo capítulo refletiremos sobre o autismo como parte de uma identidade que permeia (não) lugares de fala, analisando o impacto discursivo de cores e da construção do símbolo para representar o autismo.

CAPÍTULO 3

O AUTISMO PERMEANDO (NÃO) LUGARES DE FALA



É importante ver o autismo como identidade social, não só como uma condição médica, tanto para os próprios autistas, porque isso é bom, porque eles podem se identificar com outras pessoas, quanto para a sociedade, para esta perceber que os autistas são um grupo social que é marginalizado e estigmatizado, e que esse grupo necessita ser incluído.

Miguel Souza
(2019, p. 4)

Tomando como base a necessidade de discutirmos identidades, como sugerido por Miguel Souza na epígrafe deste capítulo, adentramos no debate sobre a existência de três concepções de identidade, em consonância com os estudos de Hall (2003 [1992]), em relação ao autismo: o sujeito do Iluminismo, o sujeito Sociológico e o sujeito Pós-moderno. Cada uma dessas concepções implica ações discursivas que permeiam (não) lugares de fala de pessoas autistas, ora buscando encaixar pessoas autistas no tabuleiro da vida e não escutando o *locus* social do ativismo autista neurodiverso; ora assumindo lugar no protagonismo autista. Essas concepções identitárias repercutem em assimetria (sócio)interacional em relação à escolha das cores e do símbolo para representarem o autismo, como discutiremos a seguir.

3.1 Pode representar uma ‘mãe geladeira’, termo pejorativo

A noção de identidade que adoto neste estudo está baseada na concepção de Hall (2003 [1992]), que a concebe não como fenômeno inato, mas sim construído e transformado ao longo do tempo e do espaço por processos inconscientes de sociabilização. De acordo com o autor (2003 [1992]), no atual contexto da globalização e de crescente assimetria social, há uma maior integração entre países e culturas, o que resulta em novas combinações temporais e espaciais que atuam na formação de nossas identidades. Com o advento da *Internet*, assim como com as rápidas e dinâmicas mudanças sociais decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia da informação, o contato com outras partes do mundo é facilitado e, como explica o autor (2003 [1992]), países, culturas e línguas estão tão próximos quanto os/as vizinhos/as do bairro.

Hall (2003 [1992]) destaca haver 3 sujeitos/concepções de identidade que coexistem nos dias atuais. O primeiro é o **sujeito do Iluminismo**, que se baseia na concepção do indivíduo

totalmente centrado, unificado e consciente de sua razão e ação, cuja identidade é explicada por características biológicas idênticas e imutáveis, partilhadas pelos membros de um mesmo grupo.

O segundo, por sua vez, é o **sujeito Sociológico**, que defende a ideia de que a identidade reflete a complexidade do mundo moderno, na qual o sujeito não é autônomo ou autossuficiente, mas é formado a partir de sua relação com outras pessoas, sendo marcado pelos sistemas simbólicos que estão relacionados aos contextos históricos, sociais e materiais específicos que os tornam assujeitados ao discurso. Há, nesse sentido, uma tendência a fixar e a estabilizar a identidade do sujeito Sociológico ao discurso ao qual este é influenciado, uma vez que, como explica Pêcheux (2011 [1982], p. 119), há um “campo de forças” em que processos ideológicos são constituídos e que levam à exclusão do que é particular em detrimento do estabelecimento do universal indeterminado.

O terceiro, por fim, é o **sujeito Pós-moderno**, que apresenta uma noção de identidades que se constroem de forma histórica e social, e não por fatores biológicos. Essa noção de sujeito coincide com a perspectiva de Bakhtin (2010 [1992]) de que, apesar de o sujeito trazer em si vozes que o antecedem, a linguagem é inacabada, está em movimento e é suscetível de constituir singularidade, haja vista que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, e que a relação entre interlocutores/as é responsável pela construção de sentidos. Por conseguinte, de acordo com Bakhtin (2010 [1992], p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (...) (que) forçosamente a produz, concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”. Nessa última concepção de sujeito, segundo Hall (2003 [1992]), nossa constituição identitária é contraditória, móvel, instável, fragmentada, inacabada, cambiante, pluralizada e em construção, apresentando diferentes configurações de acordo com diversos contextos (VAN DIJK, 2012 [2011]; HANKS, 2017 [2008]).

Em relação ao autismo, essas 3 concepções (co)existem para a construção identitária do espectro. Em primeiro lugar, percebemos que há um grupo de sujeitos, principalmente de pesquisadores/as atípicos/as e de associações de pais/mães de pessoas autistas, que definem o autismo como síndrome ou como doença. Para esse grupo, como explica Ortega (2008), pessoas não são autistas; elas têm autismo, elas estão com autismo. Nesse sentido, a marca identitária da pessoa com autismo passa a ser a incapacidade, a doença, a síndrome, que precisa ser tratada e, se possível, curada. A identidade autista, na concepção do sujeito do Iluminismo, é marcada por características biológicas, por doença e por concepções epistemológicas que se ancoram em

pesquisas que buscam viabilizar a cura do que entendem como síndrome, além de trazerem uma visão unificada, monolítica e estereotipada do autismo.

Em segundo lugar, há outro grupo que considera o autismo como transtorno complexo e multifatorial, pois, em geral, como explicam Rapin e Tuchman (2009, p. 22), “sofre forte influência genética e ambiental, mas também inclui causas ocasionais totalmente não genéticas”. Para esses/as pesquisadores/as, alinhados/as à concepção do sujeito Sociológico, a identidade de pessoas autistas é influenciada e, de certa forma, fixada pelo discurso dos sujeitos com as quais elas interagem. Nesse sentido, pesquisas e intervenções terapêuticas baseadas no condicionamento do comportamento humano, que buscam encaixar pessoas autistas no modo operacional neurotípico, socioculturalmente aceito e recomendado, apresentam propostas de estabilização do espectro autista por meio de discursos e de práticas interventivas potencializadoras da constituição de uma identidade mais previsível, ainda que complexa, do sujeito autista no mundo moderno. O foco dessa noção de identidade reside, portanto, na intervenção, no tratamento e na melhora de pessoas autistas, além de partirem do princípio de que elas que não teriam capacidade de falar sobre si, de fazer suas escolhas, já que, nessa concepção de identidade, o sujeito não é autônomo ou autossuficiente.

Em terceiro lugar, organizações constituídas majoritariamente por pessoas autistas, juntamente com familiares e pesquisadores/as, refletem sobre o autismo como uma “diversidade do cérebro humano, que não pode ser tratada na polaridade normal/patológico ou doença/cura” (ORTEGA, 2008, p. 484). De acordo com esses grupos apoiadores dos movimentos da neurodiversidade, além de o autismo ser uma deficiência, é poligênico e constitui apenas uma das identidades de seus sujeitos, contribuindo com o pensamento de Bauman (2005 [2004], p. 19) de que “poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de ideias e de princípios’, sejam genuínas ou supostas, bem integradas ou efêmeras”. Dado seu caráter inacabado, as identidades do sujeito Pós-moderno são diversas, plurais, móveis e em construção (HALL, 2003 [1992]), e, como explica Bauman (2005 [2004]), em uma época líquido-moderna, são fatiadas e fragmentadas, e flutuam em uma sucessão de episódios fragilmente conectados.

Segundo Oterga (2008), essas organizações, às quais considero como dentro da concepção identitária do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]), preferem aceitar explicações neurológicas para o autismo, distanciando-se do paradigma psicológico que visa à cura, uma vez que não veem no autismo um problema de trauma ou de conflito, mas sim de conexão cerebral (*wiring*) diferente que precisa de espaços e de políticas públicas que promovam o fortalecimento da expressão e da manifestação de identidades autistas. Para esses

movimentos neurodiversos, o autismo não é doença mental, mas sim conexão atípica cerebral, atipicidade que influencia na formação de marcas neuroidentitárias, fragmentadas, móveis e em constante construção dentro da dinamicidade do espectro. Advogando que o ativismo autista ou neurodiverso deve estar presente em qualquer discussão sobre o autismo, pessoas autistas exigem que seu lugar de fala seja respeitado. Esse lugar de fala que, como explica Ribeiro (2017, p. 64), “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”, está relacionado tanto ao direito à existência digna e ao *locus* social (localização social) imposto quanto à necessidade de romper com a hierarquização social e de saberes.

Cabe destacar que, quando Ribeiro (2017, p. 64) explica que o *locus* social precisa ser desestabilizado, “absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo”, mas que somente sujeitos que ocupam a mesma localização social compartilham experiências sobre opressões em relação à sua humanidade. Desse modo, segundo a autora (2017, p. 68), “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos”, ainda que esse lugar social não determine uma consciência discursiva sobre esse lugar, já que sujeitos reacionários autistas podem dizer, por exemplo, que nunca sofreram com a opressão capacitista.

Apesar de Ribeiro (2017) defender que devemos ouvir experiências compartilhadas de pessoas engajadas, silenciadas historicamente e tidas como subalternas³⁴, a autora (2017, p. 86) explica ser fundamental entendermos que “todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social”, e que sujeitos privilegiados em termos de *locus* social “consigam perceber hierarquias produzidas desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados”. De fato, lugares de fala hegemônicos precisam também ser ouvidos para que esses sujeitos pensem hierarquias, questões de desigualdade, racismo e sexismo, de tal modo que resulta importante que pesquisadores/as neurotípicos/as estudem o impacto de seus discursos capacitistas, mesmo não sendo pessoas com deficiência.

Em relação ao autismo, cabe salientar que a problemática do lugar de fala reside, principalmente, sobre discursos de concepções identitárias tanto do sujeito do Iluminismo quanto do sujeito Sociológico (HALL, 2003 [1992]), haja vista que mães, pais, pesquisadores/as (sujeitos inscritos nessas concepções) costumam assumir que representam a

³⁴ Compreendo ‘pessoas subalternas’ no sentido explicado por Elias e Scotson (2000 [1994], p. 23), que as entende como um grupo estigmatizado por outro “com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”.

voz de pessoas autistas, que falam por elas, respaldando-se na impossibilidade desse lugar de fala pela deficiência, como problematizado na seção 4.2, em relação à carteira nacional de identificação da pessoa autista.

O não lugar de fala de pessoas autistas, em organizações identitárias do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]), faz parte da agenda do ativismo neurodiverso e vem sendo combatido com frequência. A concepção do sujeito Pós-moderno autista, por exemplo, entende que, em qualquer discussão que impacte sobre direitos, sobre saúde, sobre educação, sobre espaços públicos *etc.*, deve-se ouvir o ativismo autista, respeitando-se o lema das pessoas com deficiência ‘Nada sobre nós sem nós’. Assim sendo, o lugar de fala da maternidade atípica precisa ser ouvido, assim como o lugar de fala de psicólogos/as que atendem pessoas neurodiversas ou da docência com estudantes autistas, para citar alguns exemplos, pois esses grupos compartilham do mesmo *locus* social (RIBEIRO, 2017). No entanto, para a implementação de direitos, para qualquer intervenção terapêutica, para adaptações e suportes no âmbito da educação inclusiva ou para discussões sobre identidades autistas é imprescindível que o *locus* social autista seja respeitado.

Na esteira das discussões sobre identidades e lugar de fala, apresento texto multimodal, publicado na revista Educação, em fevereiro de 2020. Essa revista possui periodicidade mensal e se dedica, principalmente, à veiculação de temas voltados para a formação docente, para políticas públicas aplicadas à educação, para projetos pedagógicos inspiradores e para a gestão escolar. O texto da figura 8, a seguir, foi publicado junto a uma matéria com o seguinte título: “Terapias ajudam mães a enfrentar o espectro autista”.

Figura 8 – Mães enfrentam o espectro autista



Fonte: <https://revistaeducacao.com.br>, de 30/07/2019. Acesso em: 26 fev. 2020.

#Postacessível da figura 8. Imagem de uma pessoa com um guarda-chuva preto aberto sobre sua cabeça, sobre o qual caem gotas de chuva nas cores vermelho, azul, roxo, branco e amarelo. O guarda-chuva está sendo usado para impedir que as gotas de chuva caiam sobre a cabeça dessa pessoa. As gotas de chuva têm tamanhos diferentes e apresentam formato retangular. A pessoa tem uma cor de pele cinza, veste um casaco amarelo, tem cabelo *chanel* preto e curto, e está de batom vermelho. Os olhos dessa pessoa estão escondidos atrás do guarda-chuva.

Para iniciar as discussões da figura 8, propus as seguintes perguntas aos/as colaboradores/as de pesquisa que fazem parte do estudo netnográfico desta pesquisa: i) Como o autismo é representado nessa imagem? Qual é a sua opinião sobre o uso dessa imagem para representar o autismo? Por meio dessas perguntas, Locke foi o primeiro a projetar seu ‘eu’ (GOFFMAN, 1998 [1979]) nessa discussão:

A mulher pode representar uma “mãe geladeira”, termo pejorativo que se dá, principalmente há alguns anos, de mães de autistas; essa mãe está usando um guarda chuva para repelir tudo que tem relação com o autismo do filho, mas também pode ser a representação de uma mulher que está fugindo do estereótipo do que seja o autismo (...); a imagem é triste, pois não mostra o olho da pessoa, o sorriso, não há uma expressão de alegria, estando mais para seriedade, junto com a cor da pele dela acinzentada e o fundo com a chamada cor fria, bastante usada para dar sentido de tristeza; o amarelo da roupa dela indica que ela está triste, pois amarelo é uma cor quente, só que, no conjunto dos outros elementos, muda o sentido, sendo uma tentativa de reanimar a pessoa; lembrando que a chuva é um recurso narrativo para demonstrar tristeza de alguém, o que reforça a mensagem de tristeza.

Alinhada (GOFFMAN, 1998 [1979]) à interpretação de Locke em relação ao uso das cores no texto sob análise, Rosa explicou: “A pessoa está sendo representada como acinzentada, sob sombreamento proeminente, causado pelo uso de um guarda chuva que a separa do colorido, representado pelos pingos de chuva”. Ainda sobre as cores, Catarina co-sustentou o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) discutido por Locke e por Rosa: “Junto com o cinza da pele a imagem me passa uma impressão de melancolia (a chuva ajuda tb)”. Engajado nesse cenário contextual (HANKS, 2017 [2008]), perguntei: “Esse acinzentamento não tem nada a ver com a cor da pele dela, né?”. A essa pergunta, Rosa sustentou seu *footing* “Acredito que não. Achei que o acinzentado entra em confluência com a sombra do guarda chuva. Faz parecer que pessoa e sombra são a mesma coisa”, sendo ratificado por Ângela: “não a leio como negra por conta do cabelo e ‘traços’ finos hehehehe”.

Os campos simbólicos do contexto (HANKS, 2017 [2008]) salientado, no que tange ao entendimento dos/as colaboradores/as de pesquisa em relação às representações da figura da ‘mãe geladeira’, do ‘guarda-chuva que repele o autismo’, da ‘fuga do estereótipo do autismo’, das ‘cores acinzentadas e frias que causam tristeza’, e ‘da chuva melancólica’, estão em conformidade com a concepção de um autismo que se ancora, principalmente, com a ideia dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico (HALL, 2003 [1992]). Isto é, essas legitimações

contextuais advindas do campo simbólico da figura 8 nos revelam noções de sujeitos identitários que concebem o autismo como frieza (‘mãe geladeira’) ou como estado de tristeza (‘cores acinzentadas’, ‘chuva’), dos quais precisamos nos blindar. Por oportuno, resgato a metáfora ‘mãe geladeira’ para explicar que esse termo foi proposto por Kanner (1943) para indicar que o autismo seria causado pela indiferença da mãe em relação ao/à seu/sua filho/a autista, contribuindo para a culpabilização dessas genitoras.

Cabe salientar que essa proteção do autismo, no texto em análise, encaixa-se na dimensão incorporada do contexto (HANKS, 2017 [2008]) cumprindo dupla circulação em campos sociais culpabilizantes, racistas e capacitistas, tendo em vista que:

1. Cabe a mães de pele branca, com “cabelo e ‘traços’ finos”, como salientou Ângela – sobre quem recai a identidade de serem frias, como geladeiras, e causadoras de uma enfermidade –, enfrentarem o autismo, em uma relação metafórica socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017) do tipo *Autismo é guerra de mães de pele clara*; e
2. o autismo precisa ser combatido, dado o tom melancólico e triste promovido pelas cores do texto da figura 8, como ressaltou Locke, em uma relação metafórica socioculturalmente situada do tipo *Autismo é ruim, Autismo é para baixo*.

Tais análises colaboram para que o texto em questão não promova representações (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de um campo social do qual pessoas autistas possam se sentir orgulhosas de serem quem elas são. No texto da figura 8, como salientou a professora Natália Sperandio em meu exame de qualificação, apesar de gotas de chuva de vários tamanhos e cores (vermelho, branco, amarelo e azul) caírem sobre o guarda-chuva, há um tom pejorativo na representação desse texto que comunga com a ideia de que o autismo é triste, em conformidade com a interpretação dos/as colaboradores/as do estudo netnográfico desta tese. De fato, essas cores de gotas de chuva, como explicou Locke, fazem alusão “ao quebra cabeça colorido, um dos símbolos do autismo”, que será problematizado nas seções 3.2 e 3.3 deste capítulo, não impactando na determinação do estado emocional da pessoa que se protege.

Posto isso, a variabilidade do espectro, sobreposta modalmente (SPERANDIO, 2015) por tamanhos e por gotas de chuva diversas, não chega a tocar o corpo da mulher que aparece na imagem; pelo contrário, ela se protege de ter contato com essas gotas de chuva. Dito de outra forma, os espaços *inputs*, que poderiam convergir para o espaço mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) da diversidade, não caem sobre a cabeça da pessoa que aparece

no texto analisado, mas sobre um guarda-chuva que funciona como um escudo, como se ela estivesse se protegendo das gotas de chuva.

Apesar de as gotas de chuva de tamanhos e de cores diferentes se articularem com a noção de amplitude da diversidade no espectro do autismo, há uma relação de proteção entre domínios que advém da abóbada aberta do guarda-chuva e do sujeito que se encontra sob ela. Dessa forma, tanto o espaço *input* ‘guarda-chuva aberto’ quanto o *input* ‘pessoa que se protege da chuva’ e que ‘tampa parte de seu rosto com o guarda-chuva’, por meio de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo *Guarda-chuva é proteção, Guarda-chuva é escudo contra autismo, Autismo é frio*, destoam da representação de uma prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) a favor da diversidade do espectro, encapsulando um espaço mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) que enfrenta o autismo, em uma convergência modal do tipo AUTISMO É GUERRA.

Por conseguinte, o espaço genérico do ‘espectro do autismo’, apesar de não acionar o domínio da diversidade humana pelo fato de as gotas de chuva não interagirem com a pessoa que está com o guarda-chuva aberto, mobiliza o domínio da proteção dessa mesma diversidade. Dessa forma, os espaços *inputs* ‘guarda-chuva aberto’ e ‘gotas de chuva’ implicam a proteção de algo que é inconveniente: a chuva, que representa a diversidade do espectro autista. Logo, o sujeito da figura 8 estaria se protegendo do contato com esse amplo espaço diverso da condição humana.

A adversidade da chuva do espectro autista é tida, portanto, como algo negativo, em uma relação conceptual do tipo ADVERSIDADE É MAU TEMPO³⁵. Nesse sentido, a convergência modal do espaço mesclagem AUTISMO É GUERRA, aparentemente, mobiliza conceptualizações adversas de uma forma relativamente estável de ser (diversidade humana e proteção da condição neurodiversa), inscritas em práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que concebem o autismo como algo a ser combatido e sanado, em conformidade com as concepções identitárias dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico.

Cabe ainda frisar que, com a incursão do guarda-chuva aberto para proteger da chuva neurodiversa, o texto da figura 8 tende a negar a aceitação de pessoas autistas em nossa sociedade. Desse modo, utilizando-se a estratégia de padronização, operacionalizada pela unificação ideológica (THOMPSON, 2011 [1990]), o texto constrói um raciocínio que marca o lugar dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico. Esse raciocínio favorece a manutenção de

³⁵ Tradução da metáfora ADVERSITY IS BAD WEATHER, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) arraigadas no capacitismo, que preveem estereótipos do modo como pessoas autistas são e de como elas deveriam ser.

Essa estratégia de unificação também colabora com o processo de culpabilização, em conformidade com outras formas de manipulação da maternidade, como explicitado na seção 2.2 do capítulo 2, de que mães que não deram atenção suficiente aos/às seus/suas filhos/as ('mães geladeiras') devem se proteger e combater o autismo. Além da estratégia da unificação, há o reforço negativo da estratégia de diferenciação, operacionalizada pela fragmentação (THOMPSON, 2011 [1990]), em uma relação de dominação que protege a pessoa que aparece na figura 8 do contato direto com pessoas autistas, colaborando, conseqüentemente, com a cristalização do capacitismo e com o não entendimento de marcas identitárias advindas de lugares de fala do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]) autista, que se orgulha de sua condição neurodiversa.

Como relatado e analisado anteriormente, as concepções identitárias da construção do espectro autista coexistem e estão diretamente relacionadas a práticas discursivas que (não) estão em consonância com o que pessoas autistas sentem, pensam e são, posicionando-se, ideologicamente, em espaços hegemônicos que perpetuam *loci* sociais (RIBEIRO, 2017) que não privilegiam os lugares de fala dessas pessoas. Nesse sentido, grupos têm promovido projetos e campanhas com o objetivo de conscientizar e de dar visibilidade às pessoas autistas, adotando cores e símbolos para a promoção da inclusão social. A forma como a adoção desses elementos tem sido produzida, consumida e distribuída é o que discutimos nas seções 3.2 e 3.3.

3.2 Já passou da hora de desconstruir essa correlação azul-menino-autismo

A Organização das Nações Unidas (ONU) decretou, em 2008, o dia 2 de abril como o dia Mundial da Conscientização do Autismo. Por essa razão, movimentos de familiares e de apoiadores/as do autismo no Brasil³⁶ lançaram a campanha Abril Azul. Ancorando-se em dados de pesquisas como Amy (2011), que afirma haver uma relação de 4 meninos para 1 menina autista, esses grupos escolheram a cor azul, tendo em vista o simbolismo que, culturalmente, é atribuído ao gênero masculino, para promover a conscientização em relação ao autismo.

Essa campanha Abril Azul, que teve como precursora a *Autism Speaks of America*, organização estadunidense, ganhou repercussão internacional, a tal ponto de a ONU sugerir a iluminação da cor azul em órgãos públicos e em empresas para a promoção da conscientização

³⁶ São alguns exemplos de movimentos de familiares e de apoiadores/as do autismo no Brasil: 'Anjo Azul', 'Mães Azuis' e 'Fundação Mundo Azul'.

do autismo no ano de 2008. O Cristo Redentor e o Congresso Nacional brasileiros, por exemplo, foram iluminados de azul pela primeira vez em abril de 2011, seguindo tal recomendação, como podemos observar na figura 9.

Figura 9 – Iluminação azul para representar o autismo



Fontes: <https://migalhas.uol.com.br/quentes/130157/hoje-e-o--dia-mundial-da-conscientizacao-de-autismo>, de 02/04/2011. Acesso em: 20 nov. 2020; e <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/04/cristofica-azul-para-o-dia-mundial-da-conscientizacao-do-autismo.html>, de 02/04/2012. Acesso em: 20 nov. 2020.

#Postacessível da figura 9. Imagens do edifício Congresso Nacional, em Brasília, e do monumento Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, à noite, iluminados na cor azul.

Entendo que esse movimento de reflexão e de alerta pelo uso da cor é importante para o fortalecimento da identidade autista por meio de uma concepção, principalmente, do Sujeito do Iluminismo (HALL, 2003 [1992]), que se baseia no indivíduo centrado e unificado. Cabe-nos, no entanto, fazer as seguintes perguntas: Quem é esse indivíduo centrado?; e Quem são as pessoas que estão definindo a cor azul para representar o autismo?.

Tanto a ONU quanto esses movimentos que instituem e divulgam o azul para representar e definir o autismo são formados, basicamente, por pessoas neurotípicas. Dessa forma, é a voz institucional política da ONU e a voz de familiares e apoiadores/as de grupos azuis não autistas, em seus *loci* sociais (RIBEIRO, 2017) de privilégios, que buscam definir uma identidade do/a outro/a centrada na cor azul como representação do que consideram como masculino, o que significa haver uma tendência à unificação do espectro a uma identidade azul, masculinizada, em processo de manutenção colonial da representação do/a outro/a, haja vista que a representação do autismo na cor azul é um modelo importado do eixo anglo-europeu.

Conforme discutido na seção 2.2, o gênero feminino vem sendo subdiagnosticado em relação ao autismo. Desse modo, definir o azul como a cor que representa o espectro hospeda três problemáticas:

1. A escolha do azul se baseia na quantidade de diagnósticos prevalentes no sexo masculino, favorecendo a manutenção da subdiagnóstica do espectro no feminino;
2. pessoas autistas não são consultadas sobre a cor que melhor poderia representar o autismo; e
3. o azul vai contra a concepção do autismo como espectro, cujas principais características são a pluralidade e a diversidade.

Como explica Butler (2018 [1990], p. 36), artefatos culturais, históricos e sociais de representação, como é o caso da cor azul em relação ao autismo, associam “mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro”. Essa associação entre mente e masculinidade tem atravessado a história da ciência acerca do autismo, como explicitado nas seções 2.2 e 2.3 do capítulo 2. Em outras palavras, a prevalência de pesquisas sobre a relação entre mente e masculinidade na história da humanidade contribui para que “as mulheres representem o sexo que não pode ser pensado, uma ausência e opacidade linguísticas” (BUTLER, 2018 [1990] p. 31), de modo que o corpo da feminilidade assuma maior importância do que sua mente, contribuindo para a construção social baseada em uma economia em que estudos da mente masculina constituam o círculo fechado da condição humana.

O movimento pró-sexualidade, ainda segundo Butler (2018 [1990], p. 65), no âmbito da teoria e da prática feminista, “tem efetivamente argumentado que a sexualidade sempre é construída nos termos do discurso e do poder, sendo o poder em parte entendido em termos das convenções culturais heterossexuais e fálicas”. Nesse sentido, a adoção da cor azul para representar o autismo impõe “crenças, valores, normas, discursos, comportamentos que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser” (VIEIRA, 2019, p. 86) por meio de ideologias e de convenções compartilhadas em relação ao gênero social e à sexualidade ancoradas no modelo euro-norte-americano capitalista e patriarcal.

Em meio às discussões sobre representações da cor azul no autismo sobre a figura 4, na seção 2.1 do capítulo 2, o colaborador de pesquisa Locke, do estudo netnográfico apresentado nesta tese, explicou: “Quando se usa muito o azul e seus tons, há uma mensagem implícita de que o autismo se dá mais em meninos do que meninas (...), o que se associa muito com a analogia de ‘anjo azul’, mas que são meramente exemplificações da validação social”. De acordo com essa explicação de Locke, cabe ratificar que, além de o azul representar convenções de masculinidade, essa cor desencadeia uma prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que identifica pessoas autistas como anjos, seres espiritualmente puros, especiais, que

vieram ao mundo, em uma visão cristã, judaica e islã, com o intuito de serem mensageiros entre Deus e a humanidade.

Assim, ao adotar a cor azul para representar o autismo no Brasil, “grupos azuis” fortalecem a identidade autista do Sujeito do Iluminismo (HALL, 2003 [1992]) centrado e unificado, por meio de convenções estabelecidas pelo “mito norte-americano e eurocêntrico” proposto pela organização estadunidense *Autism Speaks of America* e recomendado pela ONU, além de contribuir tanto com a manutenção de saberes, quanto com os modos de ser e com poderes que sustentam o patriarcado e a visão dogmática e religiosa de que pessoas autistas são anjos e especiais.

Partindo dessas discussões, a cor azul mobilizou metáforas críticas e socioculturalmente situadas, em consonância com Charteris-Black (2004, 2006) e com Vereza (2010, 2017), respectivamente, de que o ‘Autismo é do sexo masculino’, de que o ‘Autismo é resultado de saberes do patriarcado norte-americano e eurocêntrico’ e de que ‘Pessoa autista é anjo azul’. Esses espaços *inputs*, advindos do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘autismo azul’, convergem em um espaço de mesclagem metafórico conceptual do tipo CONTROLE É PODER, no qual a masculinidade assume um domínio, em consonância com o Sujeito do Iluminismo (HALL, 2003 [1992]), que detém a colonialidade de saberes em relação a mentes e a corpos fálicos, sustentando práticas e estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) machistas, colonizadoras e capacitistas em relação a corpos que habitam a feminilidade.

Com essa concepção fixa de gênero social e de sexo, como explica Butler (2018 [1990], p. 30), os limites da análise discursiva pressupõem configurações realizáveis na cultura, o que sugere, no caso da adoção da cor azul para representar o autismo brasileiro, “limites de uma experiência discursivamente condicionada” pelo patriarcado colonizador eurocêntrico e norte-americano. Cabe destacar que, apesar de a sexualidade e o gênero serem construídos culturalmente no interior de relações de poder colonizadoras, pessoas a favor da neurodiversidade, em uma perspectiva identitária do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]), têm proposto outras representações para o autismo, transcendendo, inclusive, dimensões contingentes de cores e da corporeidade, no que tange às noções de “sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero” (BUTLER, 2018 [1990]).

Assim sendo, para ilustrar, a colaboradora Rosa, durante as discussões sobre as cores para representar o autismo, realizadas pelo grupo de *WhatsApp* para estudo netnográfico desta tese, enviou-me uma fotografia de sua própria autoria, como podemos observar na figura 10,

na qual, segundo ela, a representação de pessoas autistas na foto é realizada com “bonecos de madeira, para enfatizar que não dá para diferenciá-los de neurotípicos”.

Figura 10 – Representação do autismo



Fonte: Fotografia da colaboradora de pesquisa Rosa.

#Postacessível da figura 10. Imagem com fundo preto de dois bonecos de madeira que estão trabalhando em uma espécie de máquina artesã, que possui engrenagens circulares grandes e pequenas. Por essas engrenagens, passa uma linha de lã que possui os seguintes tons e sobretons de cores: rosa, vermelho, amarelo, verde, azul e alaranjado. Um dos bonecos está sentado na lateral esquerda com as pernas estiradas e recebe uma iluminação mais forte. O outro boneco está de pé, do lado direito da máquina artesã. Ambos os bonecos estão com os braços estirados, tocando na máquina artesã.

A proposta de Rosa, como podemos observar na figura 10, não se fixa em cores típicas que foram atribuídas a gêneros sociais nem a *performances* do sexo anatômico ou de gênero, como uma proposta de *reexistência*, entendida por Acosta (2019, p. 150) como sendo realizada por um “conjunto de práticas contraideológicas – na medida em que questionam o estado de coisas e lutam pela sua superação, pela resistência por um projeto de sociedade, pela igualdade e pela solidariedade”.

Essa estética da *reexistência*, em consonância com a ideia de Freire (2015 [1974]) de que a liberdade só é possível se todos/as formos livres, implica o não assujeitamento do sujeito a violações e a violências que a definição da cor azul pode suscitar, decolonizando os modos relativamente estáveis do saber, do ser e do poder em práticas sociais (VIEIRA, 2019) que refutam o binarismo utilitário do patriarcado.

Sobre a cor azul para representar o autismo, Rosa argumentou: “Acho uma pena essa referência tão gritante à masculinidade. (...) Acho que já passou da hora de desconstruir essa correlação azul-masculino-autismo”. Assim sendo, não comungando com a estratégia da eternalização da reificação ideológica (THOMPSON, 2011 [1990]), cujos fenômenos sócio-históricos são reafirmados e repetidos como permanentes, Rosa *reexistiu* por meio de uma representação para o autismo que contemple outra realidade (a de que não existe uma diferença de corpos típicos e atípicos), saindo do paradoxo do que Butler (2018 [1990], p. 37) entende como “economia masculinista monolítica e também monológica que atravessa toda a coleção de contextos culturais e históricos em que ocorre a diferença sexual” e as opressões de gênero.

Ainda em relação às cores, cabe destacar que a postura do ativismo a favor da neurodiversidade converge para a adoção de multicores para representar o símbolo do espectro, inspirados/as no Movimento do Orgulho *LGBTQIA+*, que luta pela diversidade de gênero e adota as cores do arco-íris para representá-los, como podemos observar na escolha das cores para representar o símbolo do autismo, tema da próxima seção.

3.3 *Vira e mexe eu uso pra explicar o porquê do infinito*

A escolha do símbolo para representar o autismo tem passado por disputas de espaços de narrativas e de poder, trazendo debates em relação ao (não) lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de pessoas autistas. Antes de discutirmos e de analisarmos o modo como esse símbolo tem sido construído e seu impacto em grupos a favor da neurodiversidade, apresentamos propostas para a representação do autismo.

Figura 11 – Quebra-cabeça

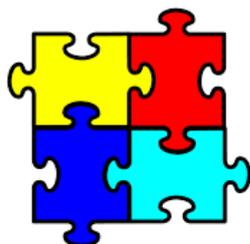


Figura 12 – Infinito colorido



Figura 13 – Infinito ouro



Fonte da figura 11: http://www.clipartpanda.com/clipart_images/clip-art-autism-4849126. Acesso em: 14 jul. 2020. Fonte da figura 12: <https://autisticuk.org/neurodiversity>. Acesso em: 14 jul. 2020. Figura 13: <https://nativeofnowhere.blog/tag/going-gold-for-autism-acceptance>. Acesso em: 14 jul. 2020.

#Postacessível das figuras 11, 12 e 13. Na figura 11, imagem de um quebra-cabeça com quatro peças montadas. As peças desse quebra-cabeça têm as seguintes cores: amarelo, vermelho, azul escuro e azul claro. Na figura 12, imagem com fundo branco do símbolo do infinito na horizontal. Da esquerda para a direita, em degradê, aparecem as seguintes cores: vermelho, alaranjado, amarelo, verde, azul e roxo. Na figura 13, imagem com fundo branco do símbolo do infinito na horizontal, na cor amarela.

O quebra-cabeça da figura 11 foi sugerido por Gerald Gasson, pai de uma criança autista, em 1963, e se tornou marca registrada, em 1999, da *Autism Society of America* (organização não governamental estadunidense fundada em 1965 pelos médicos Bernard Rimland e Ruth Sullivanda, juntamente com familiares de crianças autistas). Essa organização permitiu que outras instituições ou comunidades usassem esse símbolo, sem objetivos financeiros, a fim de promover a conscientização sobre o autismo. De acordo com a *Autism Society of America*, o quebra-cabeça representa o mistério e a complexidade do autismo, em razão de não se conhecer todas as causas do que consideram como transtorno, além do fato de que uma pessoa autista nunca é igual a outra.

O maior desafio da *Autism Society of America*, sob o lema “*Improving the lives of all affected by autism*”, é divulgar terapias que busquem encaixar cada pessoa autista e seus familiares no grande quebra-cabeça da vida. De acordo com a organização, as cores frias azul claro e azul escuro (que fazem referência à prevalência do espectro no gênero masculino, além de estimular a calma, o equilíbrio e a comunicação verbal de autistas) e as cores vibrantes vermelho e amarelo (que alertam sobre a importância do desenvolvimento de habilidades para a sociabilidade, a adequação social e o bom humor de pessoas autistas) têm a intenção de criar uma maior sensibilização em relação ao autismo em todo o mundo. No Brasil, por exemplo, há iniciativas legislativas federais, apensadas ao Projeto de Lei n. 1.874 (BRASIL, 2015b), que tramitam na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, prevendo que estabelecimentos públicos e privados que disponibilizem de atendimento prioritário sejam obrigados a inserir a fita quebra-cabeça em suas placas.

Embora iniciativas apensadas ao Projeto de Lei n. 1.874 (BRASIL, 2015b), que visam à obrigatoriedade desse símbolo no formato de uma fita, e até mesmo a Lei n. 13.977 (BRASIL, 2020), que sugere a sua utilização em estabelecimentos públicos e privados, há resistência na aceitação desse símbolo pelo ativismo autista neurodiverso, que concebe a constituição de sua identidade autista em construção, inacabada, plural, dentro de uma perspectiva do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]), devido, principalmente, aos seguintes motivos:

1. O símbolo foi criado por uma organização de médicos/as e por familiares de pessoas autistas, ancorado a uma noção de identidade do Sujeito Sociológico (HALL, 2003 [1992]), que apesar de reconhecer a complexidade do mundo moderno, fixa e institui um símbolo sem consultar os/as maiores interessados/as no tema: as pessoas autistas. Por conseguinte, essa institucionalização do símbolo em formato de fita

considera pessoas autistas como sujeitos não autônomos ou autossuficientes para discutirem sobre um símbolo que representa parte da sua própria identidade;

2. a ideia de se criar um quebra-cabeça visa a demonstrar a necessidade de se ajustar cada uma de suas peças no mundo moderno, o que tem motivado grupos a favor do ativismo neurodiverso a reivindicarem espaço para discutir questões que lhes dizem respeito e não aceitem ser considerados como peças a serem ajustadas no tabuleiro da vida;
3. as cores do quebra-cabeça representam a não legitimação do espectro autista feminino, coincidindo com ações linguístico-discursivas que contribuem com a subdiagnóstico do espectro nesse gênero, de modo que as cores azul claro e azul escuro ratificam a hegemonia do espectro no masculino, além de estimularem o uso de terapias que visem à cura ou ao melhoramento da dificuldade da comunicação verbal, em detrimento de práticas que encaminhem direcionamentos para a autonomia por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por exemplo; e
4. a adoção das cores vermelho e amarelo para o símbolo, cuja intenção é favorecer práticas interventivas para o desenvolvimento da adequação social, partem do princípio de que pessoas autistas têm de se encaixar em práticas socioculturais estabelecidas por pessoas neurotípicas, o que é contrário ao estabelecimento da inclusão, que prevê sensibilização e respeito à condição humana do/a outro/a, que, nesse caso, é neurodiversa.

Orgulhosos/as por serem autistas e influenciados/as pelo movimento da neurodiversidade, preconizado por Singer (1999), ingleses/as autistas formaram a organização *Aspies for Freedom* em 2004 e, em 2015, apoiados/as pela organização LGBTQIA+ Twainbow, propuseram o símbolo do infinito multicolorido deitado na horizontal para representar suas comunidades³⁷. Como podemos observar na figura 12, a neurodiversidade é representada pelo símbolo do infinito nas cores do arco-íris, celebrando a diversidade do espectro e a aceitação da condição humana neuroatípica.

³⁷ No Brasil, para citar alguns exemplos de comunidades a favor do movimento da neurodiversidade, destaco: a “Comunicando Direito Autismo: Autistas na Resistência Democrática”, a “Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas”, a “Primavera Autista” e o “Coletivo Anjos Vermelhos”.

O símbolo do infinito colorido foi escolhido em decorrência da grande variabilidade neurodiversa do espectro, além de representar um contínuo mais fluido, cambiante, em construção, da condição neurodivergente, que encontra em diferentes tonalidades de cores um lugar dentro do espectro. Esse lugar, tendo em vista a dinamicidade da plasticidade cerebral, do contexto cognitivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) e dos contextos de emergência e de incorporação do campo social (HANKS, 2017 [2008]), pode se deslocar por outras tonalidades de cor, impactando na construção cambiante dessas identidades autistas.

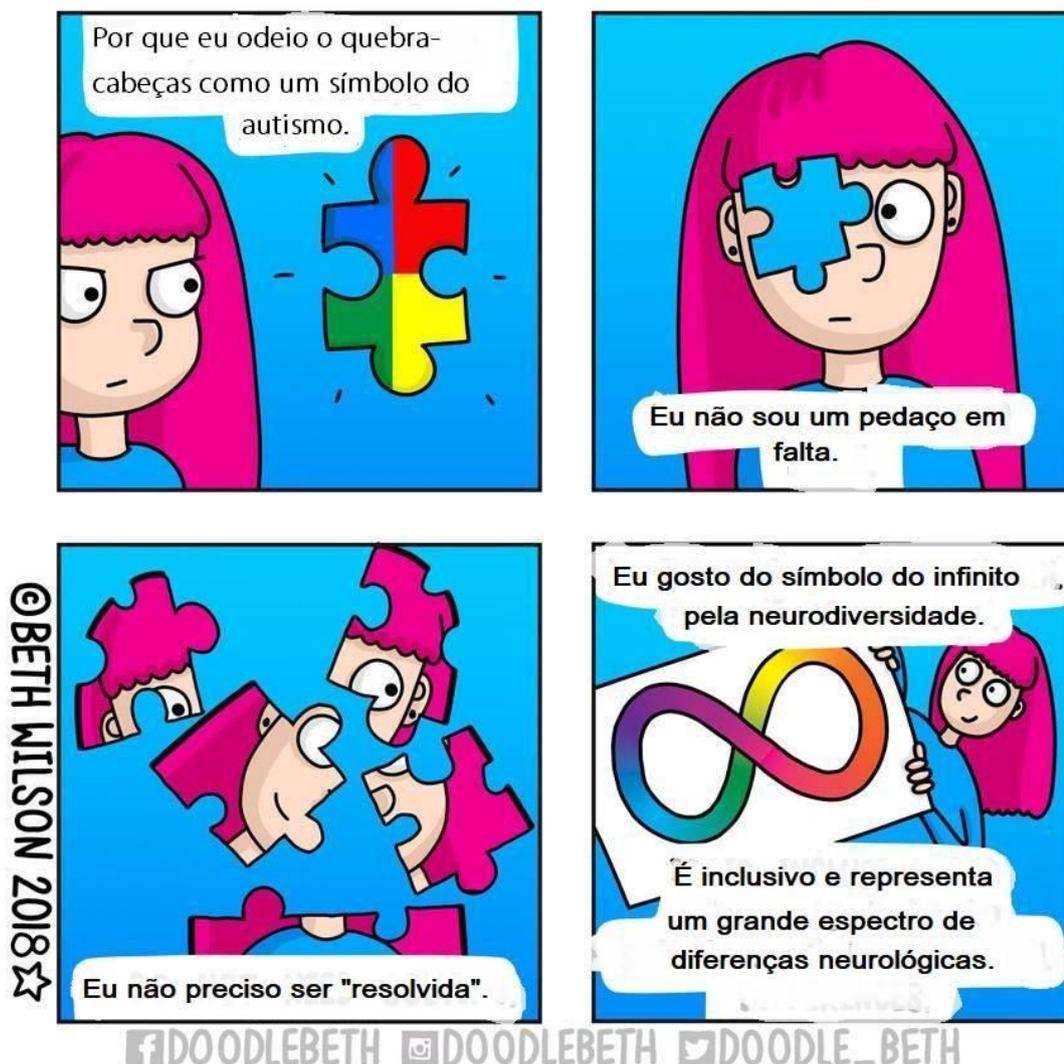
Partindo da ideia do infinito como símbolo para representar o autismo, a organização britânica *Nothing about Autism without Autistics* sugeriu, em 2018, a campanha *Going Gold for Autism Acceptance*. Nessa campanha, a organização sugeriu que o símbolo do infinito dourado na horizontal fosse adotado para representar o autismo, como podemos observar na figura 13. De acordo com essa organização, *Au* representa o elemento químico ouro na tabela periódica, além de serem as duas primeiras letras da palavra autismo. Por conseguinte, o símbolo do infinito na cor dourada deveria ser adotado por associar o ouro, elemento químico brilhante, valioso e cobiçado, ao orgulho de ser autista.

Ao perguntar a opinião aos/às colaboradores/as do estudo netnográfico desta tese sobre o símbolo da figura 13, Locke explicou que não é tão diverso quanto o símbolo da neurodiversidade, uma vez que “Tira um pouco da representatividade”, afirmando, ainda: “duvido muito que irá emplacar”. Co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de Locke, Catarina ressaltou: “‘ouro’ não se traduz bem como cor hahaha acaba ficando um amarelo escuro”.

Assim, apesar de o infinito dourado ser uma proposição recente, o símbolo do infinito colorido ainda tende a representar de forma mais ampla a diversidade (de gênero, de etnia, de origem) e a neurodiversidade, não colocando o autismo como enigma a ser encaixado socioculturalmente por pessoas neurotípicas, representando, por conseguinte, parte da identidade em construção de pessoas autistas.

Por oportuno, Beth Wilson, cartunista, desenhista e ativista, lançou, no dia 2 de abril de 2018, uma campanha, traduzida pelo ativista a favor da neurodiversidade Miguel Souza, que discute o símbolo do autismo, como podemos observar na figura 14.

Figura 14 – Discussão sobre o símbolo do autismo



Fonte: Produzido por Beth Wilson, em 2 de abril de 2018, e traduzido por Miguel Sousa. Disponível em <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2018/04/02/dia-da-aceitacao-do-autismo>, em 02/04/2018. Acesso em: 03 set. 2020.

#Postaceessível da figura 14. *Cartoon* com fundo azul claro, com uma menina branca, de cabelo na cor rosa, liso e com franja, vestindo camiseta azul. Na primeira vinheta, a garota está séria, e olha, de forma indignada, para uma peça do quebra-cabeça, nas cores azul escuro, vermelho, amarelo e verde. Acima da primeira vinheta, está escrito: Por que eu odeio o quebra-cabeças como um símbolo do autismo. Na segunda vinheta, uma peça do quebra-cabeça na cor azul é colocada sobre o olho direito da garota. Abaixo da vinheta, está escrito: Eu não sou pedaço em falta. Na terceira vinheta, a imagem do rosto da garota aparece separado em cinco peças do quebra-cabeça. Abaixo dessa vinheta está escrito: Eu não preciso ser "resolvida". Na quarta vinheta, aparece a menina sorrindo, segurando um cartaz branco à esquerda com o símbolo do infinito colorido, nas cores alaranjado, amarelo, verde, azul, roxo, lilás, vermelho e rosa. Acima da quarta vinheta está escrito: Eu gosto do símbolo do infinito pela neurodiversidade. Abaixo da quarta vinheta, está escrito: É inclusivo e representa um grande espectro de diferenças neurológicas.

Como podemos observar nesse texto da figura 14, uma menina de cabelo rosa, sem sorrir, diz odiar o quebra-cabeça como símbolo do autismo, justificando que ela não é um pedaço que falta ou que precisa ser "resolvida" no quebra-cabeça. Na sequência, com um sorriso

no rosto, ela explica que gosta do símbolo do infinito, já que ele é inclusivo e representa um grande espectro de diferenças neurológicas. De fato, Beth Wilson procura difundir a adoção do símbolo do infinito colorido para representar a diversidade do espectro de forma lúdica. Cabe ainda salientar que a escolha de uma menina autista para falar sobre o autismo contempla duas questões: i) a personagem não é uma pessoa neurotípica falando sobre autismo, mas sim a representação de uma garota neurodiversa, que nos explica o porquê da escolha de um símbolo que represente parte de sua identidade; ii) a artista escolhe uma garota, ao invés de um menino, para nos explicar questões relacionadas ao espectro, colocando-nos em contato com o autismo feminino e, com isso, dando voz a um gênero subdiagnosticado e ainda subjugado em relação ao espectro, como discutimos nas seções 2.2. e 3.3 desta pesquisa.

Para darmos continuidade às discussões acerca do texto da figura 14, postei as seguintes perguntas no grupo de *WhatsApp* formado para o estudo netnográfico desta tese: i) O que você acha da proposta do *cartoon*? ii) Que símbolo você prefere para representar o autismo e por quê?

A colaboradora Eliz foi a primeira a responder, explicando, em mensagem de áudio: “Achei legal a proposta do *cartoon* (...) Tem essa questão de que o símbolo do infinito ele não veio pra, pra representar a... o autismo... e sim a neurodiversidade. Mas por outro lado ele é interessante pela porção de cores, né?, que representaria aí todo um espectro de diferenças”. Co-engajado cognitivamente com Eliz nesse cenário contextual (HANKS, 2017 [2008]) de aprovação do *cartoon*, o colaborador Locke alinhou-se a esse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) sobre o símbolo para representar o autismo, e relatou: “A proposta é muito boa, é uma abordagem que explica sobre o que é o autismo de verdade, e visa fortalecer a guerra de narrativas por meio dos símbolos a favor do próprio autista”. Em seguida, Locke se posicionou em relação à guerra de narrativas em torno do símbolo, expondo que preferia o “símbolo da neurodiversidade, o do infinito com as cores do arco-íris no caso. Primeiro pelo significado do símbolo do infinito, e também pelo arco-íris que representa a diversidade dentro da própria diversidade, que é a interseccionalidade entre o autismo e o universo LGBTQIA+”.

Reconhecendo o campo simbólico da dimensão contextual da emergência (HANKS, 2017 [2008]), em que agentes externos validam representações que circulam e se encaixam em campos sociais contextuais, Rosa expôs: “Há algum tempo, eu pensava que o quebra cabeça representava diversidade”. Alinhando-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) consigo mesma em relação a uma ideia concebida no passado (‘eu pensava que (...) representava), Rosa, introduzindo a conjunção adversativa ‘mas’, explicou seu atual entendimento “Mas estudando a origem do símbolo percebi a conotação negativa do símbolo”, alinhando, em seguida, a

projeção do seu “eu” com a aprovação da Eliz e do Locke em relação ao símbolo do infinito colorido: “Acho que o infinito colorido faz várias conexões com diversidade e neurodiversidade”.

Ratificando o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) de aprovação do infinito colorido, Catarina explicou: “Eu adoro essa tirinha! Vira e mexe eu uso pra explicar o porquê do infinito”. Após co-sustentar a aprovação do símbolo, Catarina ampliou o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) salientado por Eliz em relação ao símbolo que, em princípio, representa toda a neurodiversidade: “A Beth é autista e acho que isso por si só já é algo que faz uma diferença. (...) Apesar do infinito colorido ser o símbolo da neurodiversidade, ele foi criado por autistas. Acho ele mais bonito tb.”. Com essa incursão, Catarina nos revela que o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de construção do símbolo é fundamental para a ratificação da comunidade autista.

Em relação ao espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘símbolo do autismo’, proveniente do texto da figura 14, apontado por Locke como ‘guerra de narrativas’, cabe focalizar que espaços *inputs* advindos de diversas semioses são partilhados tanto em relação ao símbolo do quebra-cabeça quanto em relação ao símbolo do infinito. Nessa guerra de narrativas, os/as colaboradores/as deste estudo netnográfico se posicionaram a favor do símbolo da neurodiversidade por meio da reflexão contra o discurso hegemônico (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) do símbolo do quebra-cabeça que, como explicou Rosa, possui uma ‘conotação negativa’.

Em consequência dessa disputa de narrativas em relação ao símbolo do quebra-cabeças, espaços *inputs*, por meio de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Símbolo do autismo é peça de quebra-cabeça’, ‘Símbolo do autismo é encaixe social’, ‘Símbolo do autismo é pedaço em falta’, ‘Símbolo do autismo é problema a ser resolvido’, convergiram em direção ao espaço de mesclagem metafórico COERÊNCIA É O TODO, que entende o domínio fonte como uma unidade (o sujeito) que precisa de todas as partes ajustadas para a sua plena realização. Como podemos observar no texto da figura 14, a expressão séria do rosto da garota na primeira e na segunda vinhetas nos transmitem um sentimento de indignação, em harmonia com o plano verbal dessa prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) analisada. Dessa indignação, cabe enfatizar que a garota não compactua com esse tipo de conceptualização metafórica de que COERÊNCIA É O TODO, provocando-nos no sentido de entendermos a perspectiva inclusiva contida no símbolo do infinito.

Sobre o símbolo do infinito colorido, a autora do *cartoon* Beth Wilson, que, como explicou Catarina, é autista, apresenta-nos um encaminhamento representativo para o símbolo do autismo que vai ao encontro de demandas do ativismo neurodiverso, além de nos brindar com uma proposição metafórica crítica e emancipatória (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) em relação à escolha desse campo simbólico de representação. Posto isso, o campo genérico ‘símbolo do autismo’ apresenta espaços *inputs*, advindos de ‘porção de cores’ e de um ‘espectro de diferenças’, como salientou Eliz, por meio de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Símbolo do autismo é espaço neurológico diverso’, ‘Símbolo do autismo é inclusão de cérebros diversos’, ‘Símbolo do autismo é diversidade’, que convergem modalmente no espaço mesclado (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) metafórico conceptual MENTE É UM CORPO EM MOVIMENTO NO ESPAÇO. Por esse espaço mesclado, o domínio do corpo no espaço é personalizado, é único, e está em conformidade com o contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) de cada sujeito do espectro autista. Na última vinheta, o texto ainda nos apresenta uma metáfora na qual o domínio alvo se relaciona ao ‘símbolo do infinito colorido’, e o domínio fonte à neurodiversidade, convergindo modalmente à aceitação dessa relação de domínios de forma positiva, notada pelo ‘sorriso da personagem’, em uma relação metafórico-conceptual FELICIDADE É PARA CIMA.

Cabe ainda realçar que, ao rechaçar o símbolo do quebra-cabeça para o autismo como peças a serem ajustadas, a personagem de Beth Willson se alinha à concepção identitária do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]), que se distancia da visão do autismo como conflito a ser “resolvido”. Diante da concepção do quebra-cabeça para representar o autismo, problematizada por meio da discussão tanto da figura 11 quanto da figura 14, podemos perceber que sua institucionalização por meio de iniciativas apensadas ao Projeto de Lei n. 1.874 (BRASIL, 2015b), que visam à obrigatoriedade dessa fita com o quebra-cabeça, e até mesmo a sanção da Lei n. 13.977 (BRASIL, 2020), que sugere a sua utilização em estabelecimentos públicos e privados, utilizam a estratégia da simbolização, operacionalizada pela categoria da ideologia da unificação (THOMPSON, 2011 [1990]).

Essa estratégia ideológica tem o objetivo de construir um símbolo como unidade coletiva de um não lugar de fala (RIBEIRO, 2017) para dominar parte da identidade de pessoas autistas, colaborando com visões capacitistas dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico (HALL, 2003 [1992]). Além disso, pelas estratégias da apassivação, pelo fato de suprimir a representatividade de pessoas autistas, e da eternalização, que reafirma e repete o símbolo como fenômeno sócio-histórico permanente, operacionalizadas ideologicamente pela reificação, em

conformidade com Thompson (2011 [1990]), o quebra-cabeça reifica estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de forma a contribuir para a manutenção do capacitismo como projeto de Estado.

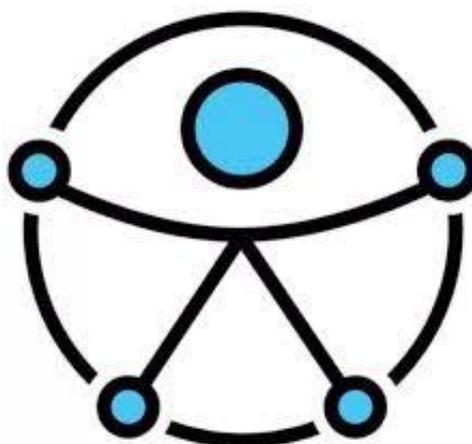
Assim, fica latente que tanto a construção do símbolo autista quanto a escolha das cores para representar o espectro fazem parte do processo de construção identitária referendado por (não) lugares de fala (RIBEIRO, 2017), o que tem causado divergências entre sujeitos alinhados à concepção do sujeito Sociológico e do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]). Essas divergências impactam na construção de discursos ideológicos tanto negativos, que visam sustentar seu lugar hegemônico e de silenciamento de pessoas autistas, quanto críticos (THOMPSON, 2011 [1990]), que lutam de forma contra-hegemônica para que respeitem o lugar de fala e a representatividade de pessoas autistas para a constituição das cores e do símbolo que representam o autismo. Cabe ainda frisar que o esforço de pessoas autistas, como pudemos observar pelas vozes dos/as colaboradores/as deste estudo netnográfico, bem como pela voz da personagem autista no texto da figura 14, tem contribuído para o fortalecimento do autismo alinhado aos pressupostos da neurodiversidade.

Ainda sobre os símbolos, perguntei aos/as colaboradores/as deste estudo netnográfico: O que vocês acham da ideia de o autismo não ter um símbolo específico? Se estamos falando de uma deficiência, não seria melhor assumir um símbolo que já foi difundido internacionalmente?, como os que seguem nas figuras 15 e 16.

Figura 15 – Símbolo internacional de acesso



Figura 16 – Símbolo universal de acessibilidade



Fonte da figura 15: <http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/simbolo-internacional-de-acesso-sia>, em 28/11/2018. Acesso em: 20 nov. 2020. Fonte da figura 16: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/28238>, em 04/08/2015. Acesso em: 20 nov. 2020.

#Postacessível das figuras 15 e 16. Na figura 15, pictograma branco com fundo azul de uma pessoa em uma cadeira de rodas. Na figura 16, fundo branco com pictograma humano com os braços e as pernas abertos. Os pés e as mãos são representados por pontos circulares azuis. Há um círculo maior que conecta as mãos e os pés do pictograma. A cabeça do pictograma também é um círculo na cor azul.

Antes de trazer as vozes dos/as colaboradores/as deste estudo, destaco que o símbolo da figura 15 surgiu em 1969, mediante um concurso internacional organizado pela ONU, com o intuito de viabilizar a acessibilidade de pessoas com deficiência física ao transporte coletivo e a prédios públicos, sendo ampliado, paulatinamente, a outras deficiências em todo o mundo. Já o símbolo da figura 16 foi anunciado pela ONU em novembro de 2015, visando à inclusão de forma mais ampla de todas as deficiências em um único logotipo.

Voltando às perguntas que postei no grupo de *WhatsApp*, Eliz foi a primeira a respondê-las: “O que eu acho que é cada deficiência tem que ter o seu próprio símbolo (...). Mas que existem situações, como, por exemplo, na fila preferencial, que daí tem que usar um símbolo só (...), porque num vai ficar enchendo o universo com símbolos diferentes”. Alinhando-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) do áudio enviado por Eliz, Locke respondeu: “Concordo. Como é um símbolo de deficiência, não faz sentido ter dois símbolos”. De acordo com Eliz e com Locke, é importante termos um símbolo que represente o autismo, da mesma forma que outras deficiências também o tem. No entanto, em relação à promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, o colaborador e a colaboradora consideram que apenas um símbolo deveria abarcar todas as deficiências.

Em relação ao símbolo da figura 15, Catarina ressaltou: “Meu problema com este símbolo aqui é que as pessoas associam automaticamente a deficiência física e esquecem da gente, (...) não conseguem extrapolar pra alguém que não tem algo ‘visível’”. Assim, como o autismo é uma deficiência “invisível”, o símbolo do pictograma de uma pessoa em uma cadeira de rodas, identificada com os dêiticos demonstrativo (‘este’) e de localização (‘aqui’) do campo simbólico da dimensão contextual da emergência (HANKS, 2017 [2008]), tende a não atender ao encaixamento do campo social no que tange à acessibilidade e ao suporte de pessoas autistas. Ampliando e ratificando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) proposto por Catarina, Eliz, engajando-se no texto da figura 16, explicitou em mensagem de áudio: “Esse novo símbolo tem a vantagem porque ele não expressa deficiência nenhuma, aparentemente ele não tem nenhuma deficiência... Aí não fica aquele negócio... é... isso aqui é só pra cadeirante”.

Negociando e co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) acerca da vantagem de termos apenas um símbolo que represente todas as deficiências, Locke comentou sobre o texto da figura 16: “Só acho ele feio, mas faz sentido um que represente todos”. Alinhando-se à projeção do seu próprio “eu” com o discurso em construção (GOFFMAN, 1998 [1979]) de que o texto da figura 16 é feio, Locke acrescentou: “Não é a toa que esse novo símbolo ‘não pegou’ (...) Parece que ele não segue o mesmo *design* dos outros símbolos. Por

exemplo, na grossura dos traços. Não sei se testaram outras cores de preenchimento, mas poderia ser até outro tom de azul”. Ratificando o *footing* de Locke, Catarina salientou: “Hahaha eu concordo com vc! Tem alguma coisa no símbolo em si que não parece casar com os outros pictogramas de placas”. Apesar de concordar com Locke que o símbolo da figura 16 precisa ser melhorado, Catarina ressaltou:

Tirando isso, acho muito mais válido ter um símbolo pra todas as deficiências e que a gente não fique dividindo muito, porque essa divisão enfraquece a gente. Acho *uó* colocarem o laço em placas de prioridade, por exemplo, porque a gente não é mais especial do que outros deficientes “invisíveis”. Mesmo que fosse o infinito no lugar do laço, eu ainda acharia ruim, porque o que me incomoda é essa separação da gente dos outros deficientes.

Assim sendo, de acordo com os/as colaboradores/as deste estudo netnográfico, é importante o reconhecimento de um símbolo para representar o autismo que contemple noções de (neuro)diversidade, como marca de espaço de luta e de *reexistência*. Além disso, os/as colaboradores/as convergem opiniões no sentido de que, em sinalizações de acessibilidade, o símbolo do autismo ou de qualquer outra deficiência específica (auditiva, intelectual, visual, nanismo, física, entre outras) não devem ser estampados, o que significa que, por estarmos no âmbito da acessibilidade a pessoas com deficiência, um único símbolo deveria englobar todas as especificidades.

No entanto, o atual símbolo internacional de acessibilidade difundido mundialmente, com uma pessoa em uma cadeira de rodas, tende a dar visibilidade apenas às pessoas com deficiência física, silenciando outras deficiências, principalmente as invisíveis. Cabe ainda ressaltar que, apesar de a ONU haver proposto um novo símbolo para a acessibilidade em 2015, sua adesão não ocorreu de forma ampla, o que parece estar relacionado à dificuldade de reconhecimento da deficiência pelo formato e pelo *design* do símbolo. Nesse sentido, seria interessante que a ONU, juntamente com organizações de pessoas com deficiência, apoiada por instituições governamentais de diversas nações, implementasse discussões para se construir outro símbolo ou adaptar o que já foi proposto em 2015, a fim de termos um logotipo que represente, de forma mais ampla, todas as deficiências.

A questão do símbolo, como sinalizou o colaborador Locke, é uma disputa de narrativas, e reconhecer que cabe às pessoas autistas referendar ou não um símbolo, por exemplo, é um posicionamento que reconhece o lugar de fala e o protagonismo de pessoas autistas ou sustenta relações de poder hegemônicas que entendem que pessoas autistas são incapazes de discutir e de decidir sobre suas ações, favorecendo à manutenção de práticas e de estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) capacitistas.

3.4 Algumas considerações

Como observamos neste capítulo, as três concepções de identidade elencadas por Hall (2003 [1992]) coexistem em relação ao autismo. Nesse sentido, de um lado encontra-se a identidade do sujeito do Iluminismo, que entende que pessoas autistas devem ser curadas e tratadas, por considerarem o autismo uma síndrome, uma doença. Por outro, a identidade do sujeito Sociológico, que, apesar de entender que o autismo é uma deficiência, apresenta propostas interventivas para aproximar pessoas autistas o máximo possível da tipicidade humana. Distanciando-se de ambas as concepções, que, de certa forma, almejam o controle da condição humana do/a outro/a, a identidade do sujeito Pós-moderno concebe o autismo como uma deficiência e como parte da diversidade, possuindo, portanto, um caráter inacabado, plural, móvel e em construção.

Convém reforçar que os sujeitos dessas concepções assumem posicionamentos diferentes em relação à (não)ratificação do lugar de fala e do protagonismo de pessoas autistas. As identidades do sujeito do Iluminismo e do sujeito Sociológico, por exemplo, de acordo com o texto da figura 8 analisado com pessoas autistas, partindo de *frames* (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) e de *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) em uma ‘interação mediada *on-line*’ (THOMPSON, 2018), concebem o autismo como sendo melancólico, triste, em uma relação metafórica socioculturalmente situada (VEREZA, 2010) do tipo *Autismo é ruim, Autismo é para baixo*. Há uma ordem de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que representa um campo social no qual pessoas autistas não podem se sentir alegres, orgulhosas de serem quem elas são, colaborando com a manutenção de estruturas sociais capacitistas, que entendem que o autismo deve ser combatido.

Assim, utilizando-se as estratégias de padronização e de diferenciação (THOMPSON, 2011 [1990]), há a construção de um raciocínio que marca o lugar dos sujeitos identitários do Iluminismo e Sociológico, colaborando, conseqüentemente, com a sustentação do capacitismo estrutural e com o não entendimento de marcas identitárias advindas de lugares de fala do sujeito Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]) autista que se orgulha de sua condição neurodiversa.

Em relação à escolha das cores e do símbolo para representar o autismo, prevalece a disputa de narrativas entre sujeitos identitários. De acordo com os *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) e com as dimensões contextuais (HANKS, 2017 [2008]) analisadas advindas de interações com pessoas autistas, podemos entender que as concepções dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico, por exemplo, privilegiam a cor azul e o símbolo do quebra-cabeça, como, respectivamente, representação do autismo masculinizado e da necessidade de encaixar

peessoas autistas, a partir de um estatuto interacional neurotípico. Em contrapartida, à luz da neurodiversidade e do entendimento da concepção do sujeito Pós-moderno e em construção, pessoas autistas clamam pelo direito de serem os/as protagonistas de suas próprias representações e identificações, sugerindo o símbolo do infinito colorido.

Em consequência dessa disputa de narrativas, enquanto o símbolo do quebra-cabeças apresenta metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo *Símbolo do autismo é peça de quebra-cabeça*, *Símbolo do autismo é encaixe social*, *Símbolo do autismo é pedaço em falta*, *Símbolo do autismo é problema a ser resolvido*, a proposição do infinito colorido nos brinda com uma metafórica crítica e contra-hegemônica (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) do tipo *Símbolo do autismo é espaço neurológico diverso*, *Símbolo do autismo é inclusão de cérebros diversos*, *Símbolo do autismo é diversidade*.

Posto isso, o discurso hegemônico e institucionalizado que visa à adoção do símbolo do quebra-cabeça e da cor azul para representar o autismo utiliza a estratégia da simbolização (THOMPSON, 2011 [1990]), com o intuito de construir uma unidade coletiva de um não lugar de fala (RIBEIRO, 2017) capaz de dominar parte da identidade de pessoas autistas, além de favorecer visões capacitistas dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico (HALL, 2003 [1992]).

Cabe ainda frisar que, de acordo com os/as colaboradores/as desta pesquisa, a adoção de um símbolo e de cores para representar o autismo é interessante para representar a comunidade autista, mas que esse símbolo não deveria se sobrepor ao da acessibilidade. Afinal, qual seria a necessidade de se colocar o símbolo do autismo para indicar preferência em filas, assentos de transportes públicos, vagas de estacionamento, se já existe um símbolo que contempla todas as deficiências?

A complexidade das discussões acerca da adoção do símbolo da acessibilidade não se resume à pergunta feita anteriormente. A análise de *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) sobre os símbolos de acessibilidade de pessoas com deficiência revelou que tanto o símbolo difundido internacionalmente da cadeira de rodas quanto o novo símbolo de acessibilidade proposto pela ONU de um boneco azul com as mãos e os braços abertos foram questionados, indicando que precisam ser repensados e reformulados. As projeções dos/as colaboradores/as trazem indícios de que, em breve, provavelmente, teremos novas discussões – que espero que seja a partir do protagonismo de comunidades de pessoas com deficiência – sobre a reconfiguração e a institucionalização mundial de um novo símbolo para a acessibilidade.

Com base na luta de pessoas autistas que reivindicam o protagonismo de suas próprias histórias, discuto, no próximo capítulo, sobre um olhar em direção à comunidade discursiva neurodiversa e sobre demandas socioculturais advindas dessas comunidades, que clamam por acessibilidade e por inclusão em diversos espaços de domínio público, entre os quais destaco, como professor e ativista da escola para todos/as, a educação inclusiva.

CAPÍTULO 4

COMUNIDADE DISCURSIVA NEURODIVERSA COMO VERBO



Autismo não é doença. Trata-se de uma condição neurológica diversa que, dependendo do diagnóstico, pode necessitar de diferentes níveis de suporte funcional, interseccional, como acessibilidade, adaptação dos currículos escolares, ambientes com tratamento acústico adequado, residências inclusivas, entre outros. Ao mesmo tempo, nossa condição deve ser entendida como uma diferença humana como qualquer outra. Nossa comunicação, nossas estratégias de interação e de contextos sociais, nossos hiperfocos nunca devem ser criminalizados.

William de Jesus Silva
(2019, p. 5)

O entendimento de que o autismo é uma doença, como sinalizou William de Jesus Silva, na epígrafe deste capítulo, permeia discursos capacitistas em nossa sociedade. Como o autismo é uma das condições que faz parte da diversidade humana, não há que se falar em doença, pois não há cura. Além de ser uma condição neurodiversa, o autismo é uma deficiência biopsicossocial, e não está relacionada a pressupostos do senso comum que considera esse termo como indicativo de “ser menos”. Ao contrário, reconhecer a deficiência como constituidora da humanidade é compreendermos que pessoas autistas experienciam de forma biológica, intersubjetiva e socioculturalmente a diversidade, sendo atravessadas com frequência pelo capacitismo, além de ser um ato político que demarca identidades e que pressupõe equidade de direitos.

Assim sendo, este capítulo, que entende o movimento da neurodiversidade, em conformidade com Mendes (2015), como expressão cultural acional, aberta, múltipla e mutável, discute o engajamento da comunidade discursiva neurodiversa, que clama não apenas pela aceitação de diferenças cerebrais, mas pela possibilidade de pessoas autistas de comporem mesas de discussões, de construir sentidos, de participarem do processo político de implementação de direitos *etc.* Além disso, neste capítulo apresentamos alguns direitos de pessoas autistas, bem como demandas da comunidade discursiva neurodiversa em relação a serviços sociais nas áreas da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da educação, o que me motivou a refletir sobre ações inclusivas no âmbito do ensino de línguas, problematizando implicações de práticas grafocêntricas e falacêntricas.

4.1 *Associou muito o autismo a um bom desenvolvimento na matemática, né?*

Após revisitar o conceito de cultura ao longo de sua evolução no desenvolvimento das ciências sociais, Mendes (2015) explica que a visão antropológica dada ao termo, embora seja motivo de constantes críticas, é a concepção ainda mais disseminada no pensamento científico e, inclusive, no senso comum de forma geral. A autora explica que,

de acordo com a tradição antropológica, a cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social. Assim, a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o que inclui os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material (MENDES, 2015, p. 207).

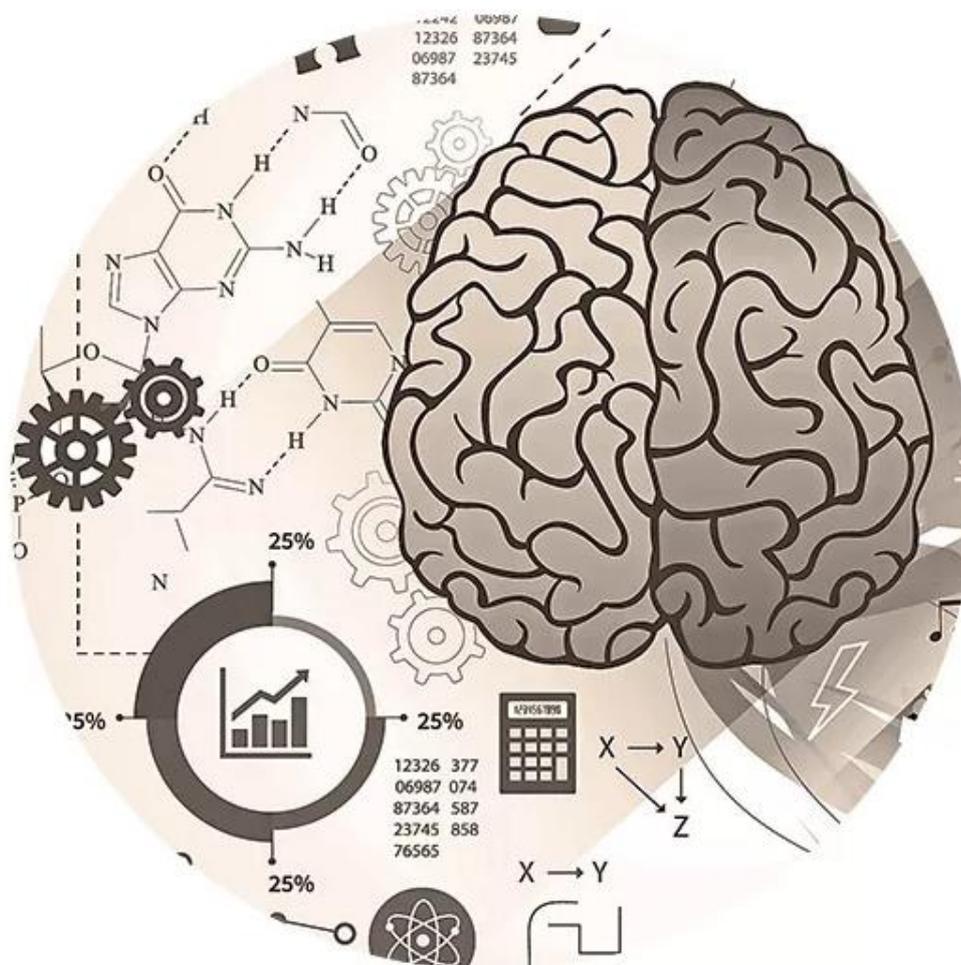
Críticas a essa concepção surgem pelo fato de se atribuir à cultura um caráter totalizador, fechado e monolítico. Essa concepção, de acordo com Mendes (2015), surgiu como problemática de pesquisadores/as que se dirigiam ao campo para descrever aspectos estáticos em relação a questões raciais, biológicas e ambientais do comportamento humano. Nesse sentido, a partir da década de 60 do século XX, estudos sobre a aculturação, principalmente com o sociólogo Roger Bastide, lançaram inquietações sobre o ‘estado puro’ de uma cultura, haja vista que nenhuma cultura é estática e enrijecida a tal ponto de não sofrer influências ao longo de sua história. A partir de então, segundo Mendes (2015, p. 210), a cultura “passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico e complexo, cujos elementos integradores provêm de fontes diversas no espaço e no tempo”.

Considerando a dinamicidade do espectro autista e tendo em vista a perspectiva da cultura como acional, aberta, múltipla e mutável, seria possível pensarmos em manifestações culturais autistas? De acordo com Ortega (2008, p. 479), a proliferação dos movimentos da neurodiversidade e o advento da *Internet* “têm intensificado o embate político entre os ativistas do movimento autista e as organizações de pais e profissionais dos grupos pró-cura”. O objetivo principal desses movimentos, segundo o autor (2008), é promover a aceitação, a conscientização e o empoderamento de manifestações culturais autistas, o que inclui a comemoração do Dia do Orgulho Autista³⁸, para celebrar a neurodiversidade. De acordo com Ortega (2008), esses grupos dizem possuir conexões neurais diferentes, constituindo-se formas de subjetivação cerebrais neurodiversa e de tipos de sociabilidade culturalmente atípica.

³⁸ O dia do Orgulho Autista, comemorado no dia 18 de junho, foi inspirado no Dia do Orgulho LGBTQIA (movimento político e social de pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexos, assexuais, além de diversas possibilidades de orientação sexual e/ou de gêneros simbolizadas pelo sinal +).

De acordo com Ortega (2008, p. 490), o cérebro ocupa um lugar privilegiado na formação dessas subjetividades, transformando-o em um uma espécie de ator/atriz social, já que “o sujeito cerebral dá lugar à aparição de práticas de si cerebrais”. Partindo desse entendimento de que o cérebro ocupa lugar central no movimento da neurodiversidade, a revista *Época negócios*, de 13 de junho de 2017, divulgou uma reportagem com o seguinte título: “Dê uma chance aos autistas”, complementado pelo subtítulo “adotar a ‘neurodiversidade’ pode gerar ganhos para as empresas”. Após esse título e esse subtítulo, a revista nos apresentou o texto da figura 17, o qual compartilhei com os/as colaboradores/as do estudo netnográfico desta tese.

Figura 17 – Neurodiversidade pode gerar ganhos para as empresas



Fonte da revista *Época negócios*: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/06/de-uma-chance-aos-autistas.html>, de 13/06/2017. Acesso em: 05 set. 2020.

#Postacessível da figura 17. Imagem com fundo marrom em formato de círculo. Na lateral direita, um cérebro grande, com seus hemisférios direito e esquerdo. Ao redor do cérebro, aparecem os seguintes elementos: calculadora, infográfico, símbolos de elementos químicos (N, O), sequência de números, engrenagens e variáveis numéricas (x, y, z). No primeiro plano da figura 17, o texto multimodal nos apresenta o formato de um cérebro, com seus hemisférios esquerdo e direito. No segundo plano, aparecem algumas referências típicas das ciências exatas, como calculadora, símbolos de elementos químicos (N, O), sequência de números, gráfico, engrenagens e variáveis numéricas (x, y, z).

Após postar o texto da figura 17, lancei as seguintes perguntas ao grupo de *WhatsApp* deste estudo netnográfico: i) Que tipo de relação é estabelecida nessa imagem entre o autismo e o mundo do trabalho?; e ii) Qual é a sua opinião sobre se colocar o cérebro como o centro para representar o autismo?.

Eliz foi a primeira colaboradora a responder e, além de explicar que o texto da figura 17 se aproximou da neurodiversidade e da inclusão, pelo fato de trazer o cérebro como elemento central, por mensagem, criticou: “Agora... a revista associou muito o autismo a um bom desenvolvimento na matemática, né? O que acabou... como se diz?... perpetuando um estereótipo do autista como alguém que vai bem na matemática, né?”. Nesse último comentário de Eliz, podemos perceber que a colaboradora utiliza o marcador interacional ‘né?’, típico da oralidade, para confirmar suas proposições anteriores, a fim projetar o seu “eu” na relação com seus/suas interagentes, consigo mesma e com o discurso em curso. Esse recurso interacional é uma estratégia que inter-relaciona a dimensão contextual da emergência – co-presença intersubjetiva (VAN DIJK, 2012 [2011]) e co-engajamento em um cenário contextual (HANKS, 2017 [2008]) – que atua na identificação (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de um campo social que associa a pessoa autista à área da matemática.

Co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) do campo social (HANKS, 2017 [2008]) que entende que pessoas autistas têm um bom desenvolvimento na área da matemática, Locke disse: “O autista só serve para Exatas e, no máximo para Biológicas, e que o autista não pode ser bom em Humanas”. Após essa incursão, Locke manifestou o impacto da reprodução desse tipo de pensamento: “Obviamente nem preciso dizer muito que é preconceituoso e uma mensagem senso comum do autismo”. Em outras palavras, a distribuição e o consumo desse tipo de prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) reitera estereótipos, como explicou Eliz, e contribui para a manutenção do capacitismo, como ressaltou Locke, uma vez que o evento social sob análise parte do princípio de que pessoas autistas só se destacam nas ciências exatas. Sobre a centralidade do cérebro no texto da figura 17, Locke ainda argumentou:

Não é exatamente o cérebro, mas sim os elementos que estão em volta dele (...). Bem, a função do cérebro nessa imagem é trazer uma narrativa de que os autistas podem ocupar cargos que não sejam operacionais, afinal, as empresas só costumam contratar autistas para cargos operacionais, e quando você vê um autista em cargo de analista ou superior, é porque ou ele não se assumiu para as pessoas como autistas, ou ele já assumiu que é autista na empresa já com esse cargo. Eu mesmo consegui chegar ao nível de analista em uma agência que atende clientes grandes dentro do ramo de eventos, porém eu não cheguei na entrevista falando que sou autista, por mais que eu queira falar, tenho o pleno conhecimento de que as empresas são bem preconceituosas.

Por esse testemunho de Locke, a ideia de se colocar um cérebro no centro, em consonância com elementos das ciências exatas que estão no segundo plano do texto, impõe uma ordem de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que entende que pessoas autistas devem ocupar cargos operacionais. Esse campo simbólico contextual (HANKS, 2017 [2008]), no qual agentes neurotípicos/as definem a atuação profissional de pessoas autistas, é aglutinado pela dimensão da incorporação contextual, desencadeando processos de discriminação e de exclusão no âmbito do mercado de trabalho. Esse processo de preconceito, como experienciado por Locke, impediu-o, por exemplo, de assumir sua identidade autista em uma entrevista de trabalho para poder conseguir o nível de analista em uma empresa.

Ratificando e trazendo sua própria experiência em relação ao *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) que Eliz e Locke mencionaram sobre as ciências exatas, Catarina expôs, em mensagem de áudio: “A figura ela remete a alguns estereótipos de que autistas são bons em exatas (...). Eu mesma caio nesse estereótipo, até mesmo porque eu faço ciências da computação... Daí se eu falo que sou autista as pessoas já acham que eu sou o Shellder, que sou um gênio, o Magaiver.”. Nesse exemplo compartilhado por Catarina em relação ao campo simbólico contextual (HANKS, 2017 [2008]) da referenciação do dêitico ‘eu’, há a validação de uma prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que entende que pessoas autistas possuem uma capacidade intelectual ampliada para operacionalizações matemáticas, computacionais.

No âmbito profissional, essa ordem de discurso que compartilha a ideia de que pessoas autistas são gênios, de acordo com Locke, “reflete uma versão utilitarista do autismo”. Co-sustentando esse *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) proposto por Locke, Catarina afirmou: “passa uma visão utilitarista do autista como alguém que pode fazer você ganhar dinheiro, se você é dono de uma empresa”. Nesse sentido, contratar pessoas autistas para o mercado de trabalho estaria relacionado com a “utilidade” que elas teriam para a operacionalização lógica do lucro empresarial.

Ainda em relação à posição de destaque do cérebro, Catarina ratificou o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de Locke de que os elementos ao redor do cérebro nos trazem uma narrativa de que pessoas autistas são operacionais: “O cérebro em si não me incomoda tanto quanto o fundo... que enfim... que tem todas essas coisas que foram discutidas aqui”. Além de co-engajar-se no cenário contextual elucidado por Locke, Catarina validou o espaço onde esse campo simbólico contextual foi discutido, referenciado pelo dêitico de localização ‘aqui’, encaixado na dimensão contextual da incorporação (HANKS, 2017 [2008]) de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que concebem pessoas autistas como operacionais.

Esse tipo de concepção colabora para o delineamento da linha abissal (BOAVENTURA SANTOS, 2010) que coloniza não apenas corpos de pessoas autistas, destinando-as a trabalhos operacionais, mas também o saber, haja vista a supremacia das ciências exatas em detrimento das humanas impostas por epistemologias do Norte. Invisibilizando pessoas autistas, esse tipo de colonização do saber colabora para a manutenção do capacitismo, atendendo a ordens de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que definem áreas com as quais essas pessoas (não) devem trabalhar.

Cabe ainda destacar que, em relação à posição de destaque do cérebro no texto da figura 17, Catarina também ratificou o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de Eliz no que tange à aproximação do texto com a perspectiva da neurodiversidade, como podemos observar na mensagem de áudio da colaboradora: “Eu não tenho problema do cérebro em si nessa imagem... porque eu imagino que, ou pelo menos a impressão que eu fiquei é... que existe uma intenção de falar do autismo como uma deficiência ou como algo que é... invisível e que na verdade habita o nosso cérebro”.

Assim sendo, tomando como base o *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) analisado nesta seção, o espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) do texto da figura 17 refere-se ao ‘lucro’, haja vista que tanto o ‘cérebro’ quanto os elementos das ‘ciências exatas’ convergem em direção a uma ‘visão utilitarista’ e mercadológica de pessoas autistas, em conformidade com os/as saberes dos/as colaboradores/as deste estudo. Esse espaço genérico, por meio de *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Lucro é cérebro neurodiverso’, ‘Lucro é cérebro preciso’, ‘Lucro é cérebro das ciências exatas’, coloca o cérebro em sobreposição modal (SPERANDIO, 2015), relacionada à proporção/tamanho que este ocupa no texto. Esses espaços *inputs* são diretamente influenciados por outros elementos textuais, como números, engrenagens, calculadora, em convergência modal com o objetivo empresarial (lucro), culminando com o espaço mesclado da metáfora conceptual ATINGIR UM PROPÓSITO É ATINGIR UM OBJETO DESEJADO³⁹.

Inspirado em Charteris-Black (2004, 2006), tais espaços *inputs* nos apresentam domínios cerebrais (‘neurodiverso’, ‘precisão’, ‘ciências exatas’) que estão inter-relacionados a uma ordem que mobiliza discursos (representações) e modos de identificação do ser, dada a perspectiva dialético-relacional de momentos da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), que entende serem as pessoas autistas úteis ao sistema empresarial capitalista pelo fato de serem

³⁹ Tradução da metáfora ACHIEVING A PURPOSE IS ACQUIRING A DESIRED OBJECT, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki* (on-line).

operacionais. Essa noção converge com o posicionamento capacitista de que o cérebro de pessoas autistas é dotado de uma lógica computacional extraordinária e genial, como explicou a colaboradora de pesquisa Catarina, não considerando a pluralidade de interesses e de habilidades humanas também presentes no espectro. Esse tipo de posicionamento discursivo-metafórico acaba robotizando a relação entre empregador/a e empregado/a, desumanizando a vivência da condição autista.

Desse modo, considerando-se a dinamicidade do espectro e a perspectiva da cultura como acional, aberta, múltipla e mutável (MENDES, 2015), não podemos presumir capacidade pelo simples fato de o cérebro da pessoa autista ser diverso. Consequentemente, o lugar privilegiado que o cérebro ocupa na formação de subjetividades de pessoas autistas, contrapondo-me a Ortega (2008), deve transcender a dimensão da conexão neural e projetar-se em direção a uma dinâmica sociocultural que ofereça o suporte necessário para que barreiras não sejam o impedimento para a contratação de pessoas autistas em outras áreas no âmbito do trabalho.

Cabe ainda reiterar que, por meio da convergência modal que advém da concepção do cérebro neurodiverso como potencial para se conquistar mais lucro, o evento social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) analisado utiliza a estratégia da universalização, fundamentando-se em base carismática, operacionalizada pela categoria da legitimação, em conformidade com pressupostos de Thompson (2011 [1990]), para destacar os benefícios que empresas podem ter ao contratar pessoas com cérebro neurodiverso, que possuem características excepcionais e que beiram à genialidade. Essa base carismática, no entanto, focaliza a neuroidentidade como lugar privilegiado na constituição de sujeitos autistas, reduzindo-os, de certa forma, a seres humanos cerebrais, calculistas, das ciências exatas, dada a rigidez hiperfocalizada (hiperfocos) que pessoas autistas costumam ter.

Posto isso, entendo que o movimento da neurodiversidade se apoia em estudos neurológicos que evidenciam que o cérebro autista apresenta conexões neurais diferentes ao ser comparado com o cérebro típico. No entanto, para mim, o autismo não se restringe apenas a diferenças de sujeitos cerebrais, como postula Ortega (2008), pois a luta do orgulho autista não está apenas relacionada à diversidade no campo biológico, mas também à dinâmica sociocultural e intersubjetiva que atravessa corpos autistas. Mas qual seria o lugar socioculturalmente situado da comunidade neurodiversa?

A interação dos sujeitos na vida social é tida, de acordo com Hymes (2009), como uma questão humana que, de forma consciente ou inconsciente, permite às pessoas usar e agir com a língua. Hymes (2009) explica que seres humanos interagem socioculturalmente em

comunidades de fala essencialmente pela língua, o que inclui a escrita, os ruídos vocálicos, os assobios *etc.* Essas comunidades, na visão do autor (2009, p. 589), compartilham dois tipos de regras culturais socialmente estabelecidas: “conduta e interpretação da fala e interpretação de pelo menos uma variedade linguística”. Nesse sentido, a comunidade de fala que reivindica o lugar do autismo em nossa sociedade estaria sob a custódia de regras que conduzem e interpretam a fala em um modo de funcionamento operacionalizado por uma variedade linguística. Isso, para mim, é incoerente em relação ao autismo, pois nessas comunidades o uso de regras comuns de conduta e de interpretação encontram, na língua, diferentes formas e modalidades de expressão (*stims*, comunicação aumentativa e alternativa, além de possível não alinhamento discursivo pelo uso de metáforas ou de ironias, por exemplo).

Diferentemente da ideia de comunidades de fala, cujo foco recai sobre o sujeito, Wenger (1998, p. 1), teórico na área aplicada de negócios, cunhou o termo **comunidades de prática** para identificar “a participação de pessoas que estão totalmente envolvidas no processo de criação, refinamento, comunicação e uso do conhecimento”. Segundo o autor (1998), uma comunidade de prática, que é um sistema que se auto-organiza, baseia-se em três dimensões: i) contínua renegociação pelos seus membros; ii) engajamento mútuo; iii) repertório dividido de recursos em comum. Essas dimensões são dinâmicas e atuam em diferentes níveis de interação institucional, desenvolvendo a capacidade de seus membros de criarem e de reterem o conhecimento aprendido em práticas interacionais. Nesse sentido, para Wenger (1998, p. 2), em uma comunidade de prática, os membros “estão informalmente ligados pelo que fazem juntos (...) e pelo que aprenderam por meio de seu envolvimento mútuo nessas atividades”, contribuindo para a formação identitária dos membros que constituem uma organização.

Ampliando o sentido de comunidades de prática para os estudos da área aplicada da linguagem, Young (2008, p. 124) ressalta que esses grupos “compartilham formas de interpretar o mundo e, especialmente, formas de organizar como eles falam”. Apesar de os membros de uma comunidade de fala organizarem a forma como ocorre a interação e a comunicação, o autor (2008) explica que existem diferenças no uso da gramática, do vocabulário e da pronúncia que variam geográfica e socioculturalmente em uma língua. Essa variabilidade linguístico-interacional, situada no espaço e no tempo, é negociada, constantemente, de forma fluida, em um contínuo, por sujeitos que atuam nessas comunidades de prática, tendo em vista a dinamicidade e as demandas intersubjetivas que surgem desses grupos.

Young (2008) ainda explica que há quatro características que vão ao encontro da constituição de comunidades de prática: i) é necessária a relação dos/as participantes da comunidade de prática; porém, a afiliação a ela, não, o que significa afirmar que, em uma

comunidade de prática, o engajamento é fundamental, embora não haja a necessidade de que todos os membros estejam integralmente de acordo com o grupo; ii) há constante junção de esforços individualizados, já que “nem todos/as de uma comunidade de prática compartilham dos mesmos objetivos, trabalham nos mesmos problemas ou criam soluções similares” (YOUNG, 2008, p. 130), ressaltando-se, no entanto, que os objetivos, os problemas e as soluções, ainda que divergentes, estão inter-relacionados de alguma maneira, uma vez que história, tradições e cultura da comunidade de prática e da sociedade da qual os membros fazem parte convergem para a existência do grupo; iii) aproximam-se de uma caracterização linguística, “que é um repertório de recursos linguísticos e não linguísticos, como ferramentas, gestos, histórias e gêneros que são compartilhados pelos/as participantes” (YOUNG, 2008, p. 130); e iv) prescindem de ser reconhecidas pelos/as seus/suas participantes como grupos concretos ou objetivos, pois o engajamento é alimentado pela junção de esforços dinâmicos de seus membros.

Após explicitar características dessas comunidades de prática, Young (2008) argumenta que há recursos linguístico-interacionais que colaboram para a ampliação do modo como interagentes se relacionam com essas comunidades. De acordo com o autor (2008), apesar do entendimento de que para a constituição de comunidades é fundamental a relação entre seus/suas participantes, o compartilhamento de formas de interpretar e de agir no mundo, bem como uma aproximação linguística entre seus membros, recursos linguístico-interacionais mantêm e constroem, discursivamente, alinhamentos de enquadres entre interagentes.

Por recursos linguísticos, Young (2008) inclui características relacionadas à pronúncia, ao vocabulário, à gramática e à maneira como os/as participantes constroem significados interpessoais, experienciais e textuais. Por recursos interacionais, o autor (2008) inclui a seleção e a organização sequencial dos atos de fala em uma prática, aos quais acrescentamos a negociação de sentidos pelos/as interagentes, os papéis de tais interagentes em dada conversa, os efeitos discursivos de quem fala e para quem se fala, além de *frames* (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) e de *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) interacionais. A análise de recursos linguístico-interacionais, de acordo com Young (2008), permite que se forme um enquadre de participação dos membros dessas comunidades discursivamente constituídas.

Por conseguinte, Young (2008) considera esse conjunto de recursos linguístico-interacionais catalizadores da construção e da manutenção de **comunidades discursivas**. Segundo o autor (2008, p. 141), essas comunidades “são criadas ativamente e em tempo real pela construção colaborativa do discurso, coordenando os recursos interacionais, linguísticos e

não verbais dos membros individuais”, em que a voz, os gestos, o olhar e os corpos de todos os sujeitos colaboram, em alguma medida, para a construção e a manutenção de manifestações discursivas e socioculturais dessas comunidades.

Em relação ao autismo, considero que a comunidade discursiva neurodiversa, ao se engajar e ao demandar espaços em nossa sociedade, clama não apenas pela aceitação de diferenças cerebrais, mas principalmente pela possibilidade de discutir, de construir sentidos e de manter o processo de consolidação, ainda que em constante mutação, de identidades que lutam por espaços de direitos. Considerando-se identidades e o espectro autista como fluidos, dinâmicos, em um contínuo, podemos também ventilar a ideia de que a comunidade discursiva neurodiversa não opera de forma substantivada, mas sim como um **verbo (inter)acional**, causador de mobilidade social. Nesse sentido, a comunidade discursiva neurodiversa, que está em constante movimento, transformação e engajamento a favor de direitos de pessoas autistas, reage em relação a ordens de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) neurotípicas, que impõem costumes e comportamentos, contribuindo para a manutenção do capacitismo e da desigualdade social. Mas quais são as demandas sociais dessa comunidade discursiva neurodiversa? Na próxima seção, discutiremos algumas delas.

4.2 É como se quando a gente fizesse 18 uma nave alienígena viesse e levasse a gente

Como o movimento a favor da neurodiversidade concebe o autismo como deficiência, vários direitos são assegurados sob a égide da CDPD (BRASIL, 2009 [2007]), entre os quais destaque: não discriminação, respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade, prevenção contra a violência e ao abuso sexual, educação inclusiva em todos os níveis, para citar alguns direitos.

Com a CDPD (BRASIL, 2009 [2007]), com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146 (BRASIL, 2015a) e com a Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto n. 8.368 (BRASIL, 2014), que trata sobre a instituição da política nacional de direitos da pessoa autista, como explica Aydos (2019), pessoas autistas conquistaram maior visibilidade à cena pública e midiática brasileira, permitindo que elas tivessem os mesmos direitos legais previstos para pessoas com deficiência. Para citar alguns desses benefícios, destaque: i) o direito à petição em juízo da curatela, ato que estende a responsabilidade dos/das responsáveis para os cuidados com o/a filho/a que atinge a maioridade e que não tem autonomia para gerir diferentes situações da vida civil; ii) a redução da jornada de trabalho, lançada pela Lei n. 13.370 (BRASIL, 2016), sem a necessidade de compensação de horário ou de redução de vencimentos dos/as servidores/as públicos/as federais que são

responsáveis de filhos/as autistas. Cabe destacar que a comunidade autista ainda luta para que funcionários/as públicos/as federais, assim como servidores/as e funcionários/as públicos/as estaduais, distritais, municipais, e funcionários/as de empresas privadas e empregados/as domésticos/as também tenham direito a esses benefícios; iii) a isenção dos impostos IPI e IOF na compra de um automóvel novo; iv) a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos; v) o desconto de 80% na passagem aérea do/a acompanhante da pessoa autista maior de 18 anos que requer suporte durante o voo; vi) o Benefício da Prestação Continuada, conforme consta na Lei n. 8.742 (BRASIL, 1993), que oferece um salário mínimo por mês à pessoa autista impossibilitada de trabalhar e cuja renda mensal per capita da família seja inferior a um quarto do salário mínimo; vii) a garantia de acompanhamento de monitor/a na escola, caso seja comprovada a necessidade; viii) o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como atendimento multiprofissional e interdisciplinar em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS); e ix) a presença de um/a monitor/a em sala de aula para dar suporte ao/à estudante autista e viabilizar o estabelecimento da educação inclusiva.

Como apontado anteriormente, a comunidade autista tem conquistado espaços de direitos a favor da acessibilidade e da inclusão. Cabe salientar, no entanto, que ainda há diversas lutas que fazem parte da agenda dessas comunidades. Para exemplificar algumas discussões e problematizações nesse âmbito, destaco e discuto algumas demandas que requerem implementação urgente em nossa sociedade.

Sobre o lema ‘Nada sobre nós sem nós’, movimento internacional adotado por ativistas e por pessoas com deficiência desde os anos 1970, pessoas autistas têm reivindicado participação em pesquisas, a fim de referendá-las e de se contraporem à hegemonia do pensamento abissal (BOAVENTURA SANTOS, 2010) que espetaculariza o autismo a partir do melo médico. Em função disso, solicitam que investigadores/as consultem o ativismo autista, que perguntem e que conversem com pessoas autistas para saberem a opinião delas, que façam parte da comunidade discursiva neurodiversa, e que se aproximem de questões genuinamente sociais demandadas por pessoas autistas, respeitando o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de cada sujeito (como pessoa autista, mãe, pai, irmão/ã, avô/avó, tio/a, médico/a, professor/a de pessoa autista, além de pesquisador/a sobre o autismo, entre outros lugares de fala). Cabe ressaltar que, apesar de a comunidade discursiva autista entender que cada pessoa deve ter seu lugar de fala respeitado, ainda é comum aparecerem discussões sobre políticas públicas nas áreas da saúde, da educação e da assistência social sem trazer o protagonismo ativista para o debate. Como exemplo dessa prática, apresento o texto multimodal da figura 18, publicado no portal de

notícias *Arcos*, que se refere à instituição da carteira de identificação nacional da pessoa autista, instituída pela Lei n. 13.977 (BRASIL, 2020), para ampliar nossas discussões.

Figura 18 – Carteira de identificação nacional da pessoa autista



Fonte: <https://www.portalarcos.com.br/noticia/28955/sobre-a-carteira-de-identificacao-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>, de 06/02/2020. Acesso em: 07 set. 2020.

#Postacessível da figura 18. Imagem com fundo azul claro. No primeiro plano, aparece o desenho de um garoto branco com cabelo marrom, vestindo camiseta azul e sorrindo. No segundo plano, à esquerda do desenho do menino, a foto do seu rosto é estampada na carteira de identificação. À direita dessa carteira, que tem a cor verde, aparece uma fita com um laço do quebra-cabeça nas cores amarelo, vermelho, azul e verde. Na sua parte superior da imagem está escrito: ‘Carteira nacional de identificação do autista, lei Romeo Mion’.

Junto a esse texto da figura 18, lancei as seguintes perguntas ao grupo de *WhatsApp* formado para o estudo netnográfico desta tese: i) Como o autismo é representado nessa carteira de identificação?; e ii) O que você acha dessa carteira?.

A colaboradora de pesquisa Rosa foi a primeira a responder às perguntas no grupo: “Novamente há os seguintes estereótipos: autismo ligado ao masculino, infância e branquitude. Sem falar no uso da fita do quebra cabeça, mostrando que o autismo precisa ser resolvido. Acho que a carteira é uma medida paliativa que não resolve a questão da educação da sociedade”. Co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de Rosa em relação aos estereótipos da carteirinha, Catarina sinalizou: “estereótipo em cima de estereótipo (...) de novo autistas adultos são esquecidos. É como se quando a gente fizesse 18 uma nave alienígena viesse e levasse a gente embora, porque as representações são sempre com crianças...”. Esse cenário contextual

(HANKS, 2017 [2008]) de co-engajamento tem em comum a representação capacitista de que o autismo é uma condição apenas de crianças, como já foi discutido nas seções 2.2, 2.5 e 3.3 desta tese. Alinhando-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) a esse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) de estereótipos relatados por Rosa, a colaboradora Eliz ratificou, por meio de mensagem de áudio:

Acho que tudo o que eu penso já foi dito pela Rosa... a imagem de uma criança, um menino branco, né? Reforçando esses estereótipos é... e a carteirinha ela não resolve é... o problema... ela não educa a sociedade... Ela só como uma carteirinha... eu não sei por que que todo mundo não continua andando com o laudo ou então por que que não fazem uma... uma medida que ajude todas as pessoas que têm deficiência não visíveis, né?... E não só o autista... Ai...

Com essa interlocução, além de Eliz ratificar os estereótipos presentes na carteira nacional de identificação da pessoa autista, a colaboradora sugere a continuidade do uso do diagnóstico médico para a comprovação do autismo ou, ainda, uma proposição que englobe todas as deficiências não visíveis, e não apenas o autismo. Ampliando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de sugestões incitado por Eliz, Catarina explicou que andava com o diagnóstico médico no seu celular e que: “Conseguir um laudo é um negócio tão mais difícil..., tão mais complicado que essa insistência na carteirinha é deslocada, sabe?... Acho que tem outras coisas que poderiam ter reunido a luta por direitos pela gente como, por exemplo, modificações no BPC”.

Dessa forma, Catarina entendia que a luta no campo simbólico contextual (HANKS, 2017 [2008]) em torno da carteira de identificação deveria ser deslocada para um campo social no qual circulasse o encaixamento de políticas públicas que facilitasse o acesso ao diagnóstico médico, tendo em vista que, como a colaboradora explica, ‘é um negócio tão mais difícil’, e que mobilizasse modificações em torno do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Modificando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de Eliz em relação ao uso da carteirinha em seu estado, Rosa explicou em mensagem de áudio: “Aqui no Piauí a carteirinha vem sendo muito utilizada pra meio que legitimar a... o laudo..., já que a maioria dos laudos só vêm com o CID que muita gente não consegue ler”, complementando por mensagem de texto que “as medidas paliativas são necessárias quando não há políticas públicas que contemplem questões específicas”. Assim, inscrita no *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) em relação às discussões sobre a carteira de identificação, Rosa denuncia que, em seu estado, a carteira tem sido usada como mecanismo paliativo da falta de ações políticas em relação à inclusão de pessoas autistas.

Em relação a essa prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de atenuar a ausência de políticas públicas com medidas paliativas, Catarina engajou-se no cenário contextual (HANKS, 2017 [2008]) aventado por Rosa, co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de que essa carteira deslocou as reais demandas de pessoas autistas: “Entendo. Acho que por isso que a insistência em criar a carteirinha no lugar de lutar pela acessibilidade pra autistas em geral me incomodou. Perdemos tanto tempo e tantos recursos pra isso sabe”.

Ampliando o *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) em discussão, Locke ressaltou: “O uso da carteirinha pode trazer uma exclusão do autista em vários âmbitos da vida, da escola até o mercado de trabalho. (...) Quem me garante que o gestor não possa pegar um cadeirante, visto que ele pode achar que as adaptações sejam mais fáceis?”. Para justificar a preferência por uma pessoa com deficiência em cadeira de rodas, Locke alinhou a projeção do seu “eu” com o discurso em construção, ao explicar que: “hoje em dia ainda confundem muito a deficiência psicossocial com a intelectual”. Nesse sentido, a leitura da carteira de identificação pode não visibilizar o autismo como uma deficiência psicossocial e, por essa razão, privilegiar a contratação de pessoas com outras deficiências (como a deficiência física), cujas adaptações costumam ser visíveis.

Após essas discussões sobre o uso da carteira nacional de identificação de pessoas autistas, em uma mudança de *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), Locke advertiu que o ator, apresentador e empresário Marcos Mion, um dos principais entusiastas da aprovação da chamada Lei Romeo Mion, “é um oportunista (...) que usa o filho como, como escada pra... questão de marca... das pessoas lembrarem que o Mion é uma pessoa bomzinha que... que tem um filho autista, que é um pai lutador (...) é muito pai azul”. Co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) que advém do oportunismo do ator, Catarina se pronunciou: “Demaaaais da conta. Não duvido dele sair como candidato, senão agora, daqui a 2 anos. Com certeza tem gente chamando ele pra isso, é questão de ele querer”.

Com essa intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de nomear a lei como Romeo Mion, em decorrência do escalonamento midiático de Marcos Mion, é possível analisarmos quais vozes são incluídas e quais são excluídas e que representações de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) estão sendo legitimadas. Ainda de acordo com Locke, “O Mion vê claramente que há uma militância autista (...) e ele não se alia, porque ele não quer... porque se não ele vai tirar o protagonismo dele e vai dar pra quem é de direito, que é os autistas mesmo”. Em outras palavras, é incluído o protagonismo do ator, por meio de uma lei que recebe o nome do seu filho autista, em detrimento das vozes do ativismo autista, contribuindo tanto para o silenciamento de ações da comunidade discursiva (YOUNG, 2008)

neurodiversa quanto para a autopromoção daquele. Por conseguinte, há a representação legítima de uma pessoa autista (Romeo Mion) para desencadear uma ordem de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de promoção midiática da “marca” Marcos Mion.

Assim sendo, de acordo com as discussões realizadas de forma colaborativa no grupo de *WhatsApp* deste estudo netnográfico, os elementos semióticos ‘imagem do garoto com camiseta azul’, ‘imagem da foto do garoto na carteira de identificação’, ‘Lei Romeo Mion’, ‘carteira nacional de identificação do autista’ e ‘fundo da imagem azul’ colaboram com uma ordem de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) capacitista, perpetuando a metáfora conceptual crítica (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) do tipo PODER É CENTRO, mencionada na seção 2.4. Essa metáfora contempla a representação do estereótipo da pessoa autista infantil, branca e de classe social privilegiada, que já possui um diagnóstico médico e que, como explicou Catarina, quando tiver 18 anos, deixará essa condição, pois uma “nave alienígena” a buscará. O domínio alvo do poder é, assim, permeado por uma centralidade neurotípica que impetra uma prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que representa o autismo de forma infantilizada e privilegiada em relação a questões de etnia/raça, de gênero e de classe social.

Nesse texto divulgado pelo portal *Arcos*, cabe destacar que a prática linguístico-discursiva está relacionada ao espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘carteira nacional de identificação do autista’, explicitado pelo modo verbal. Esse espaço genérico apresenta espaços *inputs*, por meio de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Carteira nacional de identificação da pessoa autista é Lei Romeo Mion’, dada a relação entre a institucionalização da carteira e o nome da Lei Romeo Mion, e ‘Carteira nacional de identificação da pessoa autista é positiva’, sinalizada pelo sorriso do garoto Romeo Mion. Essas metáforas socioculturalmente situadas convergem modalmente ao desencadeamento do espaço mesclado metafórico SIMILARIDADE É PROXIMIDADE⁴⁰, no qual o domínio alvo (similaridade) é conceptualizado em relação à proximidade do nome de uma lei com um garoto autista, que valida essa iniciativa de forma positiva, uma vez que ele está sorrindo.

Como o texto da figura 18 nos apresenta uma metáfora na qual o domínio alvo se relaciona à ‘carteira nacional de identificação do autista’, sendo avaliada como positiva pelo ‘sorriso de um garoto autista’ no domínio fonte, a lei que institui essa carteira é, aparentemente, conveniente e benéfica. No entanto, cabe frisar que, em consonância com os/as

⁴⁰ Tradução da metáfora conceptual SIMILARITY IS PROXIMITY, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

colaboradores/as do estudo netnográfico desta tese, a comunidade discursiva (YOUNG, 2008) neurodiversa não foi convidada a participar das discussões sobre a institucionalização dessa carteira, desencadeando uma medida paliativa e mitigadora da falta de ações políticas, como sinalizou Rosa. No entendimento dos/as colaboradores/as deste estudo, essa carteira nacional de identificação dispersa ações no sentido de fortalecer o BPC, de facilitar o diagnóstico médico, de englobar todas as deficiências em políticas públicas, acarretando, como reiterou Locke, processos de exclusão de pessoas autistas em diversos “âmbitos da vida, da escola até o mercado de trabalho”.

Reitero, ainda, que a (co)construção metafórico-multimodal da institucionalização da carteira de identificação que recebe o nome de um garoto autista (Romeo Mion) se instaura em domínios ideológicos (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) que considera essa ação como positiva para todas as pessoas autistas. Em suma, interesses de particulares, que, nesse caso, não se referem diretamente aos do garoto autista Romeo Mion, mas sim ao seu pai, Marcos Mion (empresário de uma emissora de televisão brasileira), são representados, pela estratégia da universalização, operacionalizada ideologicamente pela legitimação (THOMPSON, 2011 [1990]), como interesses de todas as pessoas autistas, o que sugere estarem a serviço da autopromoção do pai do garoto.

Assim sendo, a comunidade discursiva (YOUNG, 2008) neurodiversa clama pelo protagonismo de ações que impactam sobre o modo como pessoas autistas devem (inter)agir, representar e ser (FAIRCLOUGH, 2003, 2006). Dentre essas pautas de interesse do ativismo autista neurodiverso, em consonância com minha vivência como militante pela inclusão, destaco algumas no que tange à promoção de políticas públicas de pessoas autistas, a fim de:

1. Implementar disciplinas aplicadas sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, para que futuros/as docentes saiam das universidades com condições de encaminhar atividades pedagógicas para a promoção de uma sociedade menos capacitista e mais inclusiva;
2. definir protocolos para o diagnóstico da diversidade do autismo por profissionais ligados à saúde, em especial em relação ao autismo feminino e ao transgênero, com o objetivo de possibilitar que todas as pessoas autistas possam usufruir de direitos que ainda se respaldam em diagnósticos médicos;
3. capacitar profissionais para a elaboração, a adaptação e a correção de provas de concursos públicos, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vestibulares que atendam demandas do espectro concernentes ao processamento da linguagem

neuroatípica, que costuma privilegiar a denotação, de caráter mais objetivo e concreto, em detrimento da conotação, de cunho mais subjetivo;

4. implementar programas que combatam a violência física, psicológica e sexual a pessoas neurodiversas, haja vista que, como divulgado no manifesto *Sou autista, tenho direito ao meu próprio corpo* (S.A., 2017), pela Abraça, cerca de 30% dos homens e 68% das mulheres com algum tipo de deficiência (incluindo pessoas autistas) sofrem abuso sexual antes dos 18 anos, demonstrando que programas institucionalizados precisam atuar diretamente junto às famílias e à população para promover a conscientização e a denúncia dessas relações de abuso e de violação em relação a pessoas autistas;
5. liberar a extração e a diluição dos canabinoides canabidiol (CBD) e do tetra-hidrocanabinol (THC) como recursos terapêuticos por empresas brasileiras, com o intuito de baixar o preço da sua aquisição no Brasil para pessoas autistas;
6. fortalecer o trabalho da equipe multidisciplinar dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e do Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), com o intuito de fomentar ações para a saúde mental;
7. incentivar a entrada, resguardar a manutenção e realizar programas para a inclusão de pessoas autistas no mercado de trabalho; e
8. promover acessibilidade a espaços públicos, como museus, teatros, exposições, restaurantes, igrejas, cinemas *etc.*, a fim de que possam usar seus abafadores de som, seus óculos escuros, seus mordedores, seus objetos para autorregulação sensorial e, principalmente, que possam manifestar seus *stims* sem serem repreendidos/as; ou seja, que possam autistar⁴¹ livremente, como propôs a Abraça em 2019, com a campanha ‘Autistar é resistir’.

Além de algumas demandas da comunidade discursiva neurodiversa apresentadas nesta seção, o ensino de línguas, especialmente o de língua adicional, tem sido de interesse recorrente de estudantes autistas inseridos/as no âmbito da educação inclusiva. Ancorados/as a um ensino de tradição grafocêntrica e falacêntrica, além da ausência de formação para a educação inclusiva, docentes insistem em práticas de textuais que privilegiam a produção de textos verbais (principalmente) e/ou escritos, em consonância com abordagens gramaticais ou

⁴¹ O termo “autistar” é utilizado pela comunidade discursiva autista brasileira como a ação de movimentos e de comportamentos para a autorregulação sensorial, além do engajamento político e social que advém da sua participação política na sociedade e do seu lugar de fala.

comunicacionais pré-definidas, como discutiremos na seção a seguir, não privilegiando outras instâncias interacionais, multimodais e textuais durante o processo de construção de sentidos.

4.3 As pessoas não acreditam que pessoas autistas possam não ter cara de autistas

A atenção dada à escrita como meio para se estudar uma língua tem origem na cultura helenística (séculos II e III a.C.). Rocha (2013) explica que o termo *grammatiké*, arte de ler e de escrever em uma língua, era considerado por gregos como instrumento de cultivo e de preservação de valores. Essa arte helenística foi codificada em forma de gramática por Dionísio da Trácia (170 a.C. – 90 a.C.), organizador da arte da gramática na Antiguidade, em um livro de 15 páginas e 25 sessões, intitulado *Téchné Grammatiké*, em que se apresenta uma explicação da estrutura da língua grega.

No Ocidente, o modelo apresentado por Dionísio da Trácia foi replicado e difundido. Para citar alguns exemplos, a primeira gramática entre as línguas vernáculas a ser impressa na Europa foi a *Gramática da Língua Castelhana*, publicada em 1492 por Antonio de Nebrija, em Salamanca. Em relação à língua portuguesa, a primeira gramática foi publicada em Portugal pelo padre Fernão de Oliveira, em 1536, denominada *Gramática da Lingoagem Portuguesa*. Já no Brasil, a primeira do português brasileiro é atribuída, conforme explica Cavalieri (2012), ao padre Antônio da Costa Duarte, sob o título *Compêndio da Grammatica Portuguesa*, em 1829. Todas essas gramáticas, incluindo versões comercializadas ainda no século XXI, impactam no ensino de língua materna, uma vez que escolas privilegiam e naturalizam práticas voltadas para a leitura e para a escrita, o que nos faz constatar que a tradição do ensino de língua materna ainda se baseia em práticas grafocêntricas, cujo domínio do modo verbal escrito assume posição de destaque, de prestígio e de poder.

Mas qual seria o impacto do grafocentrismo no ensino de línguas adicionais? Para responder a essa pergunta, cabe-nos fazer uma breve reflexão acerca do lugar ocupado por práticas grafocêntricas no ensino de língua adicional. Paralelamente à aprendizagem e à aquisição de línguas pelo contato direto com falantes nativos/as, alguns povos se dedicaram ao ensino de línguas de outro idioma por diferentes razões, entre as quais havia interesses de ordem econômica, diplomática, militar, comercial ou social.

De acordo com Martins (2017), as primeiras notícias do ensino de outra língua remontam ao 3º milênio a.C. A autora (2017) explica que os acadianos aprenderam a escrita dos sumérios após a conquista destes povos, tendo em vista que o conhecimento do sumério representava promoção social e permitia acesso à religião e à cultura da época. No entanto, o sumério ensinado era apenas o escrito, distanciando-se da língua usada por seus povos. Desse

modo, a ênfase grafocêntrica da leitura e da escrita no ensino de línguas é anterior inclusive à gramática de Dionísio da Trácia.

Cabe enfatizar que a aprendizagem de outra língua também foi de grande interesse por romanos, que se dedicavam ao estudo do grego, a fim de aprenderem a ler, a escrever e a falar em outro idioma, entre o 3º e o 2º milênio a.C. Diferentemente do grafocentrismo em língua materna, que privilegia a leitura e a escrita, a aprendizagem de outra língua passa a valorizar a fala, com vistas a se comunicar, a interagir, e a obter prestígio social e econômico. Não se trata, portanto, de aprender apenas a escrita da língua, mas também a forma como a fala se articula em diferentes âmbitos de prática na língua alvo.

Martins (2017) explica que, no século 3º d.C., apareceram os primeiros manuais para a aprendizagem de línguas, destacando-se o ensino do latim. Esses manuais focalizavam principalmente a leitura, partindo das letras às sílabas e, em seguida, às palavras e às frases, perdurando até a Idade Média. No ensino de línguas entre os séculos XVI e XVIII, línguas vernáculas, como o francês, o espanhol, o italiano, o inglês e o holandês, ocuparam posição de prestígio, em detrimento do latim, que utilizava manuais didáticos para a memorização de vocabulário, a categorização gramatical e a ordem sintática de frases isoladas e descontextualizadas.

Desse modo, no século XVIII, o ensino de outras línguas passava a adotar textos e exercícios de versão e de tradução, com foco na gramática, para promover a aprendizagem da leitura, da escrita e, eventualmente, da expressão oral. Como explica Martins (2017), essa abordagem tradicional, também chamada de gramática-tradução, foi difundida e utilizada até a década de 40 do século XX, quando surgiu a abordagem direta, que partia da prática da expressão oral para a sistematização da língua. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, apareceu a abordagem áudio-oral ou audiolingual, cuja ênfase era ensinar oralmente a gramática de uma língua mediante exemplos de frases estruturais e descontextualizadas em processo mecânico (behaviorista) de estímulo e resposta. Após a Segunda Guerra Mundial, ganhou espaço a abordagem audiovisual, que, mediante modelos áudio-orais, combinava exercícios estruturais orais e escritos de repetição com a memorização e a dramatização de diálogos. Na década de 80 do século XX, a abordagem comunicativa usufruiu de atividades gramaticais a serviço da comunicação, em decorrência da concepção de que exercícios simulados comunicativos passavam a ser mais situados e interativos, contribuindo para a produção de textos escritos e orais.

As abordagens citadas anteriormente (tradicional, direta, audiolingual, audiovisual, comunicativa) são alguns exemplos de pressupostos relacionados a práticas de ensino de línguas

que privilegiam diferentes perspectivas, “ora vista como um conjunto de palavras, de vocabulários, ora de estruturas gramaticais ou funções, ora como instrumento de comunicação” (MARTINS, 2017, p. 82). O foco dessas abordagens alterna, portanto, de acordo com a concepção que se tem em relação ao ensino de línguas, favorecendo práticas grafocêntricas que, além de priorizarem a leitura e a escrita, como ocorre em língua materna, hipervalorizam a oralidade nos moldes neurotípicos: uma oralidade que não valoriza outras semioses durante o processo comunicativo e, principalmente, interacional.

Entendo que o ensino de língua adicional em uma perspectiva de educação inclusiva com estudantes autistas deve buscar promover estratégias para o desenvolvimento da produção escrita e da expressão oral desses sujeitos. No entanto, cabe a nós, profissionais da educação, fazermos os seguintes questionamentos: i) Que tipo de abordagens são potencialmente facilitadoras do processo de ensino de língua adicional a estudantes autistas?; ii) Existem outras formas de se construir sentidos que transcendem a tríade grafocêntrica leitura-escrita-fala no ensino de línguas?; iii) Como proceder com estudantes autistas que não falam ou que verbalizam pouco oralmente tanto em língua materna quanto em língua adicional?; e iv) Que agentes e ações potencialmente podem promover o ensino de língua adicional na perspectiva da educação inclusiva com estudantes autistas?

Sobre a primeira pergunta, alinho-me à abordagem sociointeracionista no ensino de língua adicional. De acordo com Tomasello (2003, p. 131), a representação da linguagem, que é “uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes”, constitui-se em cenas de ação conjunta, nas quais tanto os papéis representados pelos sujeitos quanto a intencionalidade da ação simbólica são aprendidos, repassados, criados e ressignificados pelos atores e pelas atrizes do discurso em diversos âmbitos, dentre os quais podemos citar o educacional e, conseqüentemente, o ensino de língua adicional.

Nessa abordagem, que considera o gênero e o discurso, conforme nos explica Lôpo-Ramos (2014, p. 148), o “conhecimento não é dado *a priori*, baseado em modelos, mas é construído no ato interacional”, no qual estudantes são convidados/as a agirem motivados/as por práticas significativas⁴², o que não significa concluir que devemos abortar técnicas de tradução, alguns exercícios estruturais ou simulações de diálogos. No entanto, como a abordagem sociointeracionista considera demandas discursivas situadas e a (co)construção de sentidos, temos a oportunidade de potencialmente facilitar o processo de ensino e de

⁴² Refiro-me às práticas significativas no sentido definido por Moreira (2012, p. 2): “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira significativa com aquilo que o aprendiz já sabe” e que emergem do contexto.

aprendizagem, e de permitir que a mediação sirva, conforme propõe Tomasello (2003, p. 11), como “ombros cognitivos” para que sujeitos autistas desenvolvam suas potencialidades.

Em relação à segunda pergunta, a tríade grafocêntrica leitura-escrita-fala faz parte da tradição do ensinar e do aprender outra língua, que vai desde abordagens do tipo gramática-tradução até metodologias com enfoque comunicacional. O foco que se dá a essa tríade no ensino de línguas é valorizado em diversos materiais didáticos, cujas propostas, em minha prática pedagógica, têm revelado alguns contratempos, uma vez que exploram compreensões e produções de texto escrito e oral que se distanciam, constantemente, de interesses de estudantes neurotípicos/as e, especialmente, de aprendizes neurodiversos/as. Dessa forma, proponho, nesta tese, a realização de atividades com temáticas que privilegiam o processo de elaboração e de produção de narrativas visuais, em consonância com a abordagem sociointeracional, rompendo com a tríade grafocêntrica no ensino de línguas. Essas atividades podem ser consultadas nos apêndices A, B e C desta tese, em formato de sequência didática.

Acerca da terceira pergunta, cabe salientar que o sistema de educação inclusivo brasileiro se ancora à regularidade discursiva do falacentrismo, que, segundo Lockmann (2012), consiste em práticas discursivas que englobam a necessidade humana de se comunicar e de socializar para ser aceito/a em uma comunidade. Considerando a variabilidade do espectro no autismo, alguns/mas estudantes autistas não falam ou verbalizam pouco oralmente tanto em língua materna quanto em língua adicional, o que os/as torna vulneráveis de exclusão social. Com o intuito de diminuir essa assimetria, é imprescindível que docentes utilizem ferramentas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que transcendam a língua falada e que estimulem estudantes também a fazê-lo.

Como explica Bonotto (2016), gestos, balbucio de sons, Língua Brasileira de Sinais (Libras), sistemas pictográficos (*Rebus*, *Bliss*, *Picmys*, *Picture Exchange Communication System* – PECS –, modelo soma *Rapid Prompting Method* – RPM) são exemplos de técnicas/métodos da CAA que podem se beneficiar de suportes de baixa tecnologia (pranchas, pastas plastificadas) e/ou de alta tecnologia (vocalizadores, *softwares*, aplicativos). Posto isso, entendo que a CAA deve ser disseminada tanto nos cursos de licenciatura das universidades quanto nas unidades de ensino da educação básica brasileira, a fim de construirmos práticas a favor de uma educação mais equânime e inclusiva.

Sobre a última pergunta, inspirado em minha dissertação em Leitão (2017, p. 43), apresento ações de agentes que potencialmente podem promover a educação inclusiva com estudantes autistas, como podemos observar no quadro 10.

Quadro 10 – Ações de agentes para promover o ensino com estudantes autistas

AGENTES	AÇÕES
Gestores/as, docentes e comunidade escolar	Zelar pela organização do ambiente escolar
	Estimular a autonomia do/a estudante
	Minimizar o barulho
	Valorizar outras manifestações semióticas que transcendam a tradição grafocêntrica e falacêntrica no ensino
Gestores/as e docentes	Preparar o ambiente de sala de aula
	Adequar o tempo e o espaço para realização de atividades
Gestores/as	Diminuir o número de estudantes por turma
	Disponibilizar computador em sala de aula
	Contar com apoio de monitores/as para auxiliarem docentes e estudantes
Familiares	Comunicar à escola alterações na composição dos membros da família, mudança de residência ou alterações de medicamentos
Docentes	Estimular a realização de atividades em dupla e em grupo
	Não alinhar as carteiras da sala de aula, preferindo formato de U ou círculo
	Promover atividades que estimulem os/as estudantes a cantar em sala de aula
Universidades	Incluir no currículo de Letras disciplinas que promovam a inclusão escolar e social

Fonte: Elaborado mim, com informações oriundas de Leitão (2017), Belisário Filho e Cunha (2010), Santos *et al.* (2013), Ferreira e Tonelli (2016), e Ney (2016).

Em relação ao ensino de língua adicional, minha dissertação, referenciada como Leitão (2017), apontou que a atuação da Salas de Recursos em unidades escolares, além de dar suporte complementar a estudantes autistas de forma individualizada, a docentes e a familiares, promove ações de sensibilização junto à comunidade escolar, a fim de diminuir, como explica Amaral (1998), barreiras atitudinais que inviabilizam a inclusão social. Nessa pesquisa de 2017, analisei como o uso do computador em sala de aula por esses/as estudantes, a realização de trabalhos em grupos, a promoção de atividades lúdicas, o posicionamento do/a aprendiz autista próximo à mesa do/a docente, o atendimento personalizado, e a reestruturação de perguntas, de comandos e de adequação de atividades por parte do/a professor/a potencializam a manutenção da atenção conjunta desses/as aprendizes com seus pares, o que favorece a inclusão.

Ressalto, ainda, que a inclusão difere da proposta do Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial, assinada em 30 de setembro de 2020. De acordo com esse decreto, há a volta de modelos de integração (classes especializadas, salas de aulas organizadas em escolas regulares inclusivas, Art. 2º, I) e até mesmo de segregação (escolas especializadas, instituições de ensino planejadas a educandos/as que não se beneficiam da escola inclusiva, Art. 2º, VI), no que tange ao atendimento de pessoas com deficiência ao sistema educacional brasileiro.

Como professor e ativista da educação inclusiva, considero esse decreto um retrocesso em relação à Política Nacional de Educação (PNE) inclusiva, institucionalizada em 2008, uma vez que, além de ir contra ao Art. 24 da CDPD (BRASIL, 2009 [2007]), que versa sobre o direito à educação inclusiva a todas as pessoas com deficiência, e ao Art. 27 da LBI (BRASIL,

2015a), que prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis, legitima o capacitismo, impossibilitando que estudantes com deficiência tenham os mesmos direitos de igualdade e de oportunidades de acesso ao sistema educacional brasileiro. Na figura 19, apresento texto multimodal publicado pela agência de notícias ETC, que explica o lugar da pessoa com deficiência na educação brasileira com a implementação do Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020).

Figura 19 – Carteira de identificação nacional da pessoa autista



Fonte: <http://etcnoticias.com.br/tag/decreto-10502-2020>, de 20/11/2020. Acesso em: 22 nov. 2020.

#Postaccessível da figura 19. Imagem com fundo branco. À esquerda, escrito em letras grandes: Decreto nº 10.502/2020. À direita, um quadrante com as seguintes representações: exclusão, segregação, integração e inclusão. Representando a exclusão, bonecos sem deficiência nas cores vermelho e lilás dentro de um círculo grande, e bonecos com deficiência nas cores verde, roxo, azul e alaranjado ao redor, do lado de fora, desse mesmo círculo. Representando a segregação, bonecos sem deficiência nas cores vermelho e lilás dentro de um círculo grande, e bonecos com deficiência nas cores verde, roxo, azul e alaranjado em um círculo pequeno, ao lado. Representando a integração, bonecos sem deficiência nas cores vermelho e lilás dentro de um círculo grande. Esse círculo grande comporta um círculo menor com bonecos com deficiência nas cores verde, roxo, azul e alaranjado. Representando a inclusão, bonecos sem deficiência, nas cores vermelho e lilás, e bonecos com deficiência, nas cores verde, roxo, azul e alaranjado, dentro de um círculo grande.

Por conseguinte, com Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020), o sistema educacional brasileiro abandona o modelo da inclusão, em que estudantes com e sem deficiência estão inseridos/as na mesma sala, e sugere a volta dos sistemas de integração e de segregação. Mas qual é o impacto desse tipo de medida em relação a estudantes autistas?

Como explicado pelos/as colaboradores/as do estudo netnográfico desta tese nas seções 2.4, 2.5, 3.4 e 4.3, o autismo ainda é considerado e representado como um mistério

devido à falta de entendimento do que é uma deficiência psicossocial. Dessa forma, a chegada de um diagnóstico médico a uma escola regular pode suscitar questionamentos da gestão escolar e do corpo docente, motivados/as pelo Decreto n. 10.502 (BRASIL, 2020), sobre um lugar mais “adequado, preparado e especializado” para receber estudantes autistas que não seja na perspectiva da educação inclusiva. Esse tipo de desdobramento de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), institucionalizado pelo decreto, colabora no sentido de disseminar práticas preconceituosas e de exclusão, além do disfarce de “boas intenções”, como manobra de manipulação não só da comunidade escolar, mas também de toda a sociedade.

Além disso, podemos fazer uma associação em relação à dificuldade de reconhecimento do autismo na educação inclusiva ao que explicou a colaboradora de pesquisa Rosa no momento da geração de dados sobre o texto da figura 18. Segundo ela, “no ônibus as pessoas não acreditam que pessoas autistas possam não ter cara de autistas”, dificultando a utilização de lugar preferencial ou até mesmo do passe livre. Seguindo esse raciocínio, gestores/as, docentes e/ou secretários/as podem chegar a negar o direito de acesso à educação inclusiva na escola regular pelo fato de receberem um diagnóstico de autismo e sugerir o encaminhamento desses/as alunos/as a espaços de integração ou de segregação, sustentando práticas capacitistas e de exclusão.

Como professor e pesquisador da educação inclusiva, entendo que pessoas autistas encontram barreiras na formação de uma configuração interacional do que é socioculturalmente aceito e esperado, uma vez que a partilha de sentidos varia contextualmente em relação ao tempo e ao espaço. Por conseguinte, ações como atenção mútua a objetos ou a pessoas, ritmo compartilhado, expressões faciais, emoções verbais e não verbais, e intencionalidade são algumas variabilidades que podem se distanciar da atipicidade, tendo em vista a dinamicidade e a complexidade de contextos intersubjetivos (VAN DIJK, 2012 [2011]), (re)negociadas entre pares interacionais.

Consequentemente, no ensino de língua adicional, um caminho para promover a inclusão com estudantes autistas é a mediação de ações propostas pelo/a professor/a, preferencialmente por meio de atividades que privilegiem a linguagem objetiva, em detrimento da subjetividade e do ensino pautado na abstração. Acredito e defendo que uma abordagem de ensino que aborde temas de interesse dos/as aprendizes e que tenha como ponto de partida atividades intersemióticas que privilegiem a experiência do toque, o paladar, a audição e outras manifestações sinestésicas por meio dos sentidos (LE BRETON, 2016) são capazes de direcionar os sujeitos (atípicos e típicos) à (co)construção de sentidos, tornando, assim, a experiência da aprendizagem mais concreta, tangível e significativa.

4.4 Algumas considerações

As reflexões apresentadas neste capítulo problematizaram desdobramentos que advêm de demandas socioculturais da comunidade discursiva (YOUNG, 2008) neurodiversa. Em consonância com Mendes (2015), entendo que essa comunidade revela expressões culturais de forma acional, aberta, múltipla e mutável, o que nos leva a aproximar a noção de comunidade discursiva neurodiversa não como um conjunto de substantivos, mas como um verbo (inter)acional, causador de mobilidade social. Na esteira dessa mobilidade social, o modo como pessoas autistas são representadas e identificadas, pela forma como são e interagem (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), tem impactado em demandas dessa comunidade em relação ao trabalho, à inclusão, à educação (especialmente sobre o ensino de línguas), entre outras.

Acerca do âmbito laboral, as discussões com os/as colaboradores/as desta pesquisa revelaram haver uma visão utilitarista e mercadológica que privilegia o funcionamento do cérebro de pessoas autistas na área das ciências exatas. Visando ao lucro, os *frames* e os *footings* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]) analisados apontam espaços *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017), desencadeando o espaço mesclado metafórico ATINGIR UM PROPÓSITO É ATINGIR UM OBJETO DESEJADO, cujos domínios alvo e fonte relacionam-se ao cumprimento de metas que estão em função do capitalismo.

Por conseguinte, a ordem de discurso dessa prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) investigada nos leva a entender que pessoas autistas são úteis ao sistema empresarial capitalista pelo fato de serem operacionais, desumanizando, em certa medida, a vivência da condição autista em relação a preferências e a habilidades em outras áreas. Essa presunção da não capacidade do/a outro/a operacionalizada pela legitimação, em consonância com Thompson (2011 [1990]), beneficia a contratação apenas de pessoas autistas que tenham habilidades superiores com as ciências exatas, reificando o estereótipo do autismo como genialidade.

Na contramão de demandas da comunidade discursiva neurodiversa, discutimos, neste capítulo, sobre a carteira de identificação da pessoa autista, que, além de sustentar a ideia hegemônica de que o autismo é infantil, masculino, de classe social privilegiada e tem cor de pele clara, promove a midiatização da marca Mion. Essas representações, assumidas por uma figura popular e midiática, segundo os/as colaboradores/as desta pesquisa, vinculam a centralidade do poder, em uma relação metafórica do tipo PODER É CENTRO, a estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que privilegiam questões de etnia/raça, de gênero e de

classe social. Assim, considerando-se como necessária a institucionalização da carteira de identificação de pessoas autistas, pela estratégia da universalização (THOMPSON, 2011 [1990]), interesses de particulares são apresentados como benéficos a todas as pessoas autistas.

Em relação à educação inclusiva, além de discutirmos sobre a tradição grafocêntrica, que, no ensino de línguas, também se configura em práticas falacênticas comunicativizadas, advogamos em torno da necessidade de encaminharmos ações em direção a práticas pedagógicas que potencialmente privilegiem a (co)construção de sentidos. Para tanto, por meio de uma abordagem sociointeracional, transcendendo a tríade leitura-escrita-fala no ensino de línguas, partimos do princípio de que ferramentas da CAA, outras formas de adaptação e de suporte (tecnológicas, atitudinais, arquitetônicas, interacionais), e a mediação de atividades mais concretas com textos multimodais colaboram para a o desencadeamento da atenção conjunta entre estudantes autistas e seus pares, o que favorece a inclusão.

Como a educação inclusiva faz parte de demandas e de constantes reflexões da comunidade discursiva neurodiversa, adentraremos e discutiremos, nos próximos capítulos, questões que também funcionam como forças motrizes da partilha de sentidos, por meio da (co)construção metafórico-multimodal interacional e crítica, de forma a favorecer terreno para possível engajamento e inclusão de estudantes autistas. Mas antes de começarmos a trilhar por esses caminhos, na *Parte III: Reconstruindo a paisagem do terreno*, adensamos o encontro teórico entre a metáfora discursiva e a multimodalidade interacional, a fim de lançarmos perspectiva analítica para os capítulos 5, 6 e 7.

PARTE III: (RE)CONSTRUINDO A PAISAGEM DO TERRENO



Alinhado à perspectiva transdisciplinar da ADC proposta por Fairclough (2003, 2006), além da interdisciplinar da SI, em conformidade com Rampton (2017), neste capítulo articulamos a aproximação entre a metáfora discursiva socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017), a metáfora discursiva crítica (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006), a mesclagem metafórica (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) e a abordagem da multimodalidade interacional (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), no âmbito da linguística aplicada, a fim de analisarmos como diferentes modos se articulam no processo de (co)construção de sentidos no âmbito da educação inclusiva com estudantes atípicos/as e típicos/as.

Como discutido na *Parte II: Conhecendo o território da jornada*, a virada cognitivo-discursiva nos estudos da metáfora foi emplacada devido a inquietações e às multidimensões de uso da linguagem como prática social, distanciando-se de estudos metafóricos pautados por frases descontextualizadas. Por esse motivo, Vereza (2010) propõe o estudo da metáfora discursiva como **nicho metafórico ou metáfora situada**, sobre o qual aspectos sociocognitivos e linguísticos, assim como os *frames*, articulam cognição, discurso, sistema e uso, dado o caráter dinâmico, fluido e criativo, em instâncias conceptuais mais estáveis.

A visão de *frames* de Vereza (2010) está pautada na discursividade que emerge do acionamento cognitivo-semântico proposto por Fillmore (1977, 2010), sustentando a ideia de que o significado das palavras é organizado e descrito em enquadres, um sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entendermos qualquer um deles, é fundamental compreendermos a estrutura na qual se enquadram. Desse modo, ao acionarmos o *frame* do domínio alvo vida, por exemplo, domínios fonte emergem automaticamente, como jornada, caminhada, guerra, dádiva, entre outros, eclodindo em metáforas conceptuais.

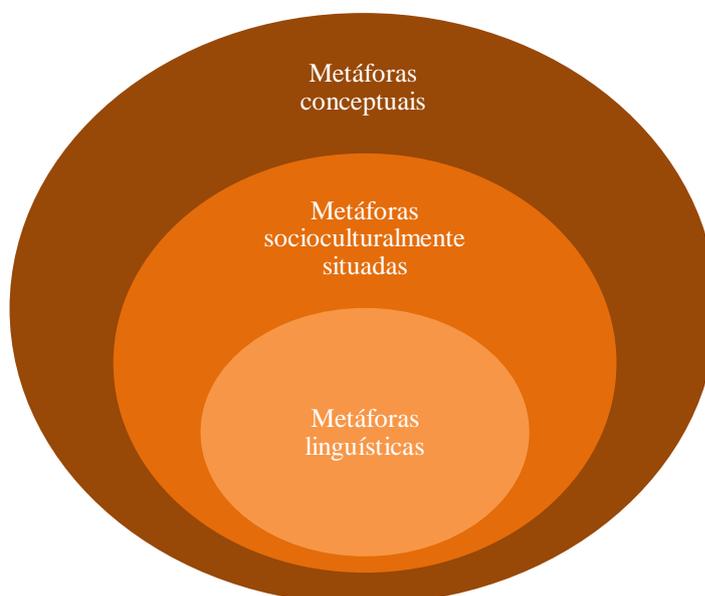
Cabe destacar que a referência do *frame* cognitivo-semântico privilegia apenas a estrutura do enquadre conceptual. Já a (co)construção metafórico-multimodal também se articula com *frames* interacionais – entendidos por Vereza (2017) como *frames on-line* –, que, em consonância com Tannen e Wallat (2002 [1987]), estão relacionados ao modo como os sujeitos partilham sentidos por meio da maneira como outros/as participantes se comportam, atuam e se projetam. Posto isso, consideramos que os estudos sociointeracionais são compatíveis com o caráter sociocognitivo apresentado por Vereza (2010, 2017), haja vista que sentidos são construídos por meio de estatutos interacionais, de ordens de discurso

(FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006), que variam de acordo com o contexto (HANKS, 2017 [2008]).

Assim sendo, ao assumirmos o posicionamento discursivo defendido por Vereza (2010, 2017) em relação aos estudos da metáfora, além de nosso interesse em ir em direção à partilha de *frames* (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) que se materializam em instâncias interacionais, consideramos que aspectos sociocognitivos, linguísticos e sociointeracionais constroem sentidos em nichos metafóricos nos quais a discursividade se materializa. Nesse sentido, o discurso assume um posicionamento central na constituição de metáforas que articulam a indissociável simbiose de aspectos **sociocognitivos, linguísticos e sociointeracionais**, revelando uma dinamicidade metafórica **relativamente controlada** pelos sujeitos da cena interacional, na qual a cognição, o sistema, a interação, a prática languageira, incluindo as relações de poder, se estabelecem em lócus mediado pela intencionalidade discursiva *on-line*.

Desse modo, a *Parte III* desta tese ancora-se no estudo multimodal da metáfora na perspectiva socioculturalmente situada, de natureza sociocognitiva, linguística e sociointeracional, que emerge pelo contato face a face entre sujeitos interacionais que, no escopo do estudo apresentado nos capítulos 5, 6 e 7, ocorre entre estudantes autistas e típicos/as. Cabe ainda focalizar que a metáfora socioculturalmente situada se articula em um contínuo hierárquico de superordenamento metafórico, como propõe Vereza (2010), que se estabelece entre as metáforas linguísticas e as conceituais, como representado na figura 20.

Figura 20 – Contínuo hierárquico metafórico-discursivo em lócus



Fonte: Elaborado por mim.

De acordo com Lakoff e Johnson (2003 [1980]), as **metáforas linguísticas** são unidades que estruturam nosso sistema conceitual e podem ser **mortas** ou **vivas**. Como exemplo de metáfora linguística morta podemos citar a forma verbal ‘aprender’, que advém da experiência corpórea de prender algo consigo e que, por si só, carece de entendimento metafórico. Já a expressão linguística ‘a peleja da vida diária’ aciona um domínio conceitual metafórico vivo relacionado a batalha, a guerra. Ainda segundo os autores (2003 [1980]), as metáforas linguísticas (mortas e vivas) subjazem **metáforas conceituais**, que estruturam nosso pensamento pela relação que se estabelece entre os domínios fonte e alvo.

Desse modo, no caso da metáfora linguística morta ‘aprender’, acionamos a metáfora conceitual APRENDER É PEGAR OBJETOS, como explicam Unternbäumen *et al.* (2018), já na relação entre vida e batalha, acionamos a metáfora conceitual VIDA É GUERRA. Como podemos observar na figura 20, as **metáforas situadas**, localizadas entre as metáforas linguísticas e as conceituais, partem do princípio de que para atingirmos o sistema conceitual passamos pela situacionalidade da metáfora. No exemplo ‘a peleja da vida diária’, a metáfora socioculturalmente situada *Vida é peleja* aciona a ideia de luta, que subjaz a metáfora conceitual em que o domínio alvo vida é conceptualizado em relação ao domínio fonte guerra.

Entretanto, por que resolvi trabalhar com a metáfora socioculturalmente situada como parte do ordenamento metafórico também nesta *Parte III*? Tendo em vista que o espectro do autismo é uma condição humana atípica, neurodiversa, existem diferentes modos que se articulam no contato face a face que transcendem o plano verbal para a (co)construção de sentidos em cenas interacionais. Assim sendo, analisar a construção de sentidos que emerge da conceptualização metafórica proveniente da situacionalidade discursiva relativamente estável é um caminho que converge com a dinamicidade e a variabilidade do espectro, e com diferentes formas de se conceber o mundo e de interagir nele.

Por sistematizar todo o pensamento humano, Lakoff e Johnson (2003 [1980]) explicam que metáforas linguísticas, cuja formação é dinâmica, instável e fluida, são utilizadas e criadas a partir de metáforas conceituais materializadas na experiência humana mais constante, servindo como base para a denominada TMC. Para mim, é exatamente esse caráter mais duradouro, proveniente da metáfora conceitual, em consonância com o princípio da relativa estabilidade da metáfora discursiva socioculturalmente situada no contato face a face (VEREZA, 2010, 2017), que é capaz de nos desvelar sentidos, inclusive de forma crítica e com projeção contra-hegemônica (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006), por meio de representações de metáforas linguísticas dinâmicas, fluidas, em constante transformação, por atores e por atrizes sociais. Cabe salientar que Lakoff e Johnson (2003 [1980]), e, conseqüentemente,

seus/suas seguidores/as, dentre os/as quais, para citar alguns/mas pesquisadores/as, destaco Mandler (2004), Gibbs (2006), Feltes (2007), Dabrowska e Divjak (2015), direcionam seus estudos para a análise relativamente estável da TMC por meio do plano verbal, buscando evidenciar pesquisas que visam à codificação conceptual do processamento metafórico.

Ampliando a noção da TMC, Kövecses (2005, 2010) discute a questão da variabilidade cultural da metáfora. Para o autor (2005, 2010), as metáforas conceptuais se manifestam de modo verbal e não verbal em diferentes contextos, influenciadas por práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que são, para mim, culturalmente estabelecidas por comunidades discursivas (YOUNG, 2008). Como exemplo, Kövecses (2005) cita que a disposição de pessoas em uma mesa de jantar, variando culturalmente, pode indicar o destaque imposto a sujeitos em determinada cena interacional, possibilitando-nos extrair uma metáfora conceptual do tipo IMPORTÂNCIA É CENTRO, IMPORTÂNCIA É TAMANHO ou, ainda, IMPORTÂNCIA É PESO CORPÓREO. Apesar de reconhecer e de exemplificar metáforas conceptuais que surgem a partir do plano não verbal, Kövecses (2005, 2010) direciona suas investigações para a materialidade linguística verbal, analisando, principalmente, diferenças culturais de conceptualização metafórica, que variam de acordo com a experienciada corporificada da linguagem.

Como discutido em *Parte II: Conhecendo o território da jornada*, Forceville (1988, 1996, 2009, 2016) e Sperandio (2015) se distanciam de análises metafóricas ancoradas apenas no plano verbal e propõem encaminhamentos de trabalhos que transcendam tal plano. Assim sendo, no estudo apresentado nos capítulos 5, 6 e 7, além de investigar domínios da metáfora multimodal (FORCEVILLE, 1988, 2006, 2016; SPERANDIO, 2015) em perspectiva da discursividade situada, de natureza linguística, sociocognitiva (VEREZA, 2010, 2016, 2017) e sociointeracional, analiso como diferentes modos, com destaque especial para o olhar, o gesto e o toque, projetam-se metaforicamente (SPERANDIO, 2015) e de forma crítica (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) em cenas interacionais (co)construídas e materializadas no contato face a face entre sujeitos neurodiversos e neurotípicos no âmbito tanto da educação inclusiva quanto do processo de ensino e de aprendizagem de espanhol como língua adicional. Cabe destacar que, para que a análise da sobreposição modal seja realizada, precisamos compreender o lugar que a multimodalidade ocupa na área da linguística aplicada.

A compreensão do termo multimodalidade ainda tem uma concepção conflitante entre seus/suas pesquisadores/as. Quando Jewitt (2011 [2009], p. 28) afirma, por exemplo, que a “multimodalidade pode ser entendida como uma teoria, uma perspectiva ou um campo de investigação ou de aplicação metodológica”, nos deparamos com dois polos epistemológicos

divergentes: multimodalidade como teoria e multimodalidade como abordagem (perspectiva, campo de investigação ou aplicação metodológica). De acordo com Kress (2015, p. 53), o termo passa por essa vagueza devido à ampla abrangência de seu espectro conceitual, que vai desde ‘posições do senso comum’ até ‘posições baseadas em epistemologia’, coincidindo com o que o autor (2015) denomina como “posicionamentos fracos e fortes”, respectivamente, de seus/suas estudiosos/as. Em posicionamentos do senso comum, pesquisadores/as “tendem a deixar arcabouços e pressupostos teóricos existentes bastante em vigor” (KRESS, 2015, p. 53), assumindo que, ao se analisarem outros modos que constroem sentidos, adicionam-se materiais potenciais para a complexidade do referido arcabouço teórico. Por outro lado, segundo o autor (2015, p. 53), em posicionamentos baseados em epistemologia, os interesses de investigação estão “agrupados em torno de sentido, de criação de sentido, de criadores/as de sentido, de agência”, utilizando, para tanto, **abordagens multimodais** em seus estudos, posicionamento ao qual me afilio como pesquisador.

Ainda sobre o posicionamento baseado em teoria, Kress (2015) explica que a multimodalidade, ainda que com outros nomes, já serviu como abordagem para sustentar dados de arcabouços teóricos advindos da arqueologia, da musicologia, da psicologia, da museologia, da pedagogia, da história da arte, da antropologia, entre outros, uma vez que diferentes modos (imagem, movimento, olhar, gesto) serviram como recursos para a construção de sentidos de suas análises metodológicas. Assim sendo, destaco que, neste trabalho de investigação, a multimodalidade é “tratada como constituindo um domínio integrado e coerente de recursos [semióticos] para questões centrais à respectiva disciplina e teoria” (KRESS, 2015, p. 54) da área da linguística aplicada.

Desse modo, por ser um domínio de ação semiótica, de pesquisa e de aplicação, a abordagem multimodal se inspira em campos teóricos que sugerem, de acordo com Kress (2015, p. 55), “o enquadramento e as categorias analíticas e descritivas como ferramentas” para a realização de trabalhos na área da linguística aplicada. Como a abordagem multimodal assumida nesta tese tem como objetivo analisar interesses e necessidades da comunidade discursiva (YOUNG, 2008) neurodiversa, cujos membros moldam, desenvolvem e reformulam seus recursos semióticos para construir sentidos, culturalmente negociados entre pares interacionais, a linguística aplicada nos brinda com a possibilidade de investigar como diferentes modos se articulam para a constituição de domínios integrados de recursos semióticos na área da linguagem.

Assim sendo, esta investigação se insere no escopo da linguística aplicada no que tange à ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica da modernidade recente

(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), que, de acordo com Moita Lopes (2006), procura problematizar, criar inteligibilidades e vislumbrar soluções, como é o caso dos capítulos 5, 6 e 7, que visa a trazer apontamentos sobre análise de diferentes modos para a construção de sentidos em turmas de espanhol como língua adicional, no âmbito da educação inclusiva, tendo em cena estudantes neurotípicos/a e neurodiversos/as.

Essa perspectiva híbrida de ensino e de aprendizagem de língua adicional entre estudantes típicos/as e atípicos/as se alinha à **agenda subversiva da linguística aplicada**, apontando para possibilidades de uma educação, de fato, inclusiva. A essa agenda subversiva da linguística aplicada também podemos inscrever o que Rampton (2006, p. 117) entende como “prioridade dada à ação situada na relação entre linguagem e uso da linguagem”, dado que a linguagem não é concebida como sistema linguístico “carregador principal do significado” (RAMPTON, 2006, p. 117), mas sim como processo que articula diversos tipos de percepção, de signos e de conhecimento, em consonância com interesses da abordagem multimodal.

Kress (2015) ainda explica que, em uma abordagem multimodal vinculada à teoria da Semiótica Social, questões relacionadas à distribuição de poder, bem como em uma abordagem multimodal relacionada à Sociolinguística Interacional (NORRIS, 2009 [2011], 2013, 2016, 2019), perspectiva à qual esta tese se inscreve, tornam-se relevantes quando inseridas na área de interesse da linguística aplicada. Desse modo, os encaminhamentos da abordagem multimodal devem privilegiar “interesses sociais e necessidades de comunidades cujos membros representam, desenvolvem e constantemente modificam recursos semióticos” (KRESS, 2015, p. 55), a fim de se diminuírem relações assimétricas de poder (FAIRCLOUGH, 2008 [1992]), de se fortalecer o discurso contra-hegemônico (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) e de se favorecer a **ação mediada** para a construção de sentidos (SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]). Convém reiterar que, nesta tese, essa ação mediada busca privilegiar interesses sociais entre estudantes típicos/as e autistas no âmbito da educação inclusiva, impactando no possível engajamento transformativo e na constituição identitária dos sujeitos (KRESS, 2010) por meio de práticas significativas e reflexivas.

As contribuições de abordagens multimodais, de acordo com Kress (2015), possuem ampla rede de possibilidades no escopo da linguística aplicada, cuja natureza é interdisciplinar/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), transitando em meios materiais (modos) e não materiais (conceituais e categorias que moldam o mundo social e cultural). Para Kress (2015), é por meio desses meios que concebemos entidades, ações, relações, gêneros discursivos, enquadres, formas de coesão, tempo, espaço, realidades, factualidades, entre outras representações do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, além de analisarmos encaminhamentos linguístico-discursivos por meio da materialidade em que diversos modos verbais e não verbais (multimodalidade) se sobrepõem e se articulam para a orquestração de sentidos⁴³, o estudo apresentado nesta tese investiga domínios metafóricos conceituais, articulando pontos convergentes que a transdisciplinaridade da linguística aplicada nos permite entre a TMC e a abordagem multimodal. Mas onde reside o ponto de interseção entre a TMC e a abordagem multimodal?

Como os meios materiais e não materiais hospedam interesse no sentido advindo de interações sociais, compartilho da ideia de Kress (2010) de que os signos são sempre motivados, uma vez que são experienciados em/por diferentes contextos (HANKS, 2017 [2008]; VAN DIJK, 2012 [2011]) e negociados entre os pares interacionais. Desse modo, o sentido e a forma do signo emergem como um todo integrado, de acordo com os interesses que os pares (co)construem na cena interacional. Para Kress (2010), cada modo, em um discurso multimodal, possui uma função e um potencial específico na orquestração de sentidos, sendo possível identificá-los, mas não diferenciar o estilo de cada modo. Sob esse prisma, entendo que todos os signos/semioses são potencialmente metáforas produzidas em cenas interacionais para públicos e objetivos específicos em determinados *frames* (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) e *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]), convocados por nossa inscrição em dado gênero discursivo. O ponto de intersecção entre ambas as perspectivas (semioses e interação) reside, portanto, na metaforicidade gerada pela motivação do signo e da forma como cada modo opera na constituição do recurso semiótico. Para que a metáfora advinda do signo motivado seja analisada em discursos socioculturalmente situados, é fundamental entendermos a que abordagem multimodal esta tese se inscreve.

Três abordagens podem ser categorizadas na área da multimodalidade, de acordo com Jewitt (2011 [2009]): análise multimodal sociossemiótica, análise multimodal de discurso e análise multimodal interacional. A seguir, abordarei cada uma delas, a fim de identificar sua área de interesse e de retomar, posteriormente, o tipo de abordagem multimodal que adotamos para esta pesquisa.

A **análise multimodal sociossemiótica** foi influenciada pela gramática sistêmica funcional de Halliday (1978) e desenvolvida, principalmente, por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996], 2001) e Van Leeuwen (2005). Apoiando-se em proposições *hallidianas* de que textos são formados pela junção de signos complexos instanciados em três funções socioculturalmente situadas (ideacional, interpessoal e textuais), Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) propõem que

⁴³ Kress (2010) explica que a orquestração de sentidos está relacionada à articulação de materiais semióticos selecionados e reunidos por atores e por atrizes sociais.

textos multimodais sejam analisados a partir do redimensionamento dessas metafunções mediante os seguintes planos de análise: o representacional, cujo foco está na relação entre os/as participantes do texto; o interativo, que investiga a relação entre a imagem e o/a observador/a; e o composicional, com lentes voltadas para a relação entre os elementos da imagem. Por meio dessas metafunções, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) propõem que escolhas de recursos semióticos são providas de potencial significativo durante o processo comunicacional para a construção de discursos marcados por ideologias.

A **análise multimodal de discurso**, assim como a análise multimodal sociossemiótica, também foi influenciada pela gramática sistêmico funcional de Halliday (1985), construída a partir da aplicação do redimensionamento das metafunções hallidianas por O’Toole (1994), na qual o autor documenta recursos como linhas verticais, direção do olhar, formato de materiais, bem como seus tamanhos, suas cores e sua textura, para a realização da “sintaxe de uma análise discursiva baseada em recursos semióticos” (JEWITT, 2011 [2009], p. 31). Os direcionamentos conceituais e a estratificação de sistemas dos planos da expressão linguística (fonologia, grafologia e tipografia), do plano de conteúdo (escolhas gramaticais e semântica discursiva) e do plano contextual (contexto cultural e situacional, gênero discursivo e ideologia), aplicados à análise multimodal de discurso, segundo Jewitt (2011 [2009], p. 32), “são usados para dar suporte ao desenvolvimento de sistemas de recursos semióticos, além de integrar escolhas semióticas em artefatos e eventos multimodais”. Desse modo, a análise multimodal de discurso visa a investigar como as metafunções ocorrem em sistemas semióticos organizados taxonomicamente em discursos estratificados e hierarquicamente organizados em contexto situacional e cultural (HALLIDAY, 1985), especificando o funcionamento do sistema para a compreensão de escolhas ideológicas, políticas e sociais.

De acordo com Jewitt (2011 [2009]), com o desenvolvimento das abordagens multimodais sociossemiótica e de discurso, baseadas em proposições de Halliday, houve o interesse de pesquisadores/as em expandir domínios da multimodalidade, encontrando na sociolinguística interacional, particularmente por meio dos estudos de Goffman, de Bateson e de Hall, além dos sociólogos Foucault, Bernstein e Bourdieu, suporte para investigarem a articulação de modos no plano não verbal em áreas como a musicologia, a iconografia, a história da arte, a cinematografia e a comunicação visual, dando ênfase, nessa última área, à percepção e à cognição. Apesar de Van Leeuwen ainda manter seu foco de estudo em regras e em discursos compartilhados socioculturalmente por um grupo de indivíduos, Jewitt (2011 [2009]) explica que a agenda desta abordagem multimodal, com os estudos de Scollon e Scollon, Jewitt, Machin, Mavers, passou a dar ênfase ao mapeamento de recursos modais usados por cada

sujeito inscrito no contexto (HANKS, 2017 [2008]; VAN DIJK, 2012 [2011]). O interesse da **perspectiva analítica multimodal interacional** se volta para a forma como recursos e princípios, além do processo de construção de sentidos, em um sistema modal relativamente fluido e dinâmico, são socioculturalmente localizados e regulados segundo os interesses de cada produtor/a de sentidos. Essa é a abordagem adotada nesta *Parte III*; por conseguinte, avanço um pouco mais em sua discussão.

Como explicitado anteriormente, a perspectiva multimodal interacional, de acordo com Jewitt (2011 [2009]), é desenvolvida a partir de estudos sociointeracionais. Essa abordagem, segundo a autora (2011 [2009]), tem como principais representantes os pesquisadores Scollon e Scollon (2003, 2011 [2009]), que entendem que o discurso é mediado, amparando-se em pressupostos sociológicos (GOFFMAN, 1979 [1974]; 1998 [1979]) e sociointeracionais (GUMPERZ, 1998 [1982]; TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]). De acordo com Norris (2011 [2009], p. 79), “o termo interação é usado na abordagem multimodal interacional para referir-se a qualquer ação social” que colabora para a construção conjunta de sentidos. Para que haja interação, portanto, a autora (2011 [2009]) explica que sistemas de representação ou sistemas semióticos são partilhados por atores e por atrizes sociais mediante modos, que são meios de mediação que os sujeitos utilizam, desenham, (co)constroem, e que, apesar da relativa estabilidade de regras, possuem caráter dinâmico e fluido.

Jewitt (2011 [2009]) ainda explica que a abordagem multimodal interacional emergiu de estudos etnográficos que buscavam analisar como diferentes modos se articulavam para a construção identitária. Portanto, entendo que essa abordagem dá ênfase à noção do contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]), que visa a analisar como uma variedade de modos constituem a interação social, as identidades e as relações que atores e atrizes sociais (co)constroem pelo discurso. Na esteira desse pensamento, a análise multimodal interacional tem como objetivo a articulação de modos em determinado momento da interação social entre atores e/ou entre atrizes sociais que estão em constante negociação. Mediados/as por discursos e por contextos intersubjetivos (VAN DIJK, 2012 [2011]), atores e atrizes sociais se alinham, de acordo com Goffman (1998 [1979]), com o outro, consigo mesmo e com o discurso em construção, a fim de negociarem, de ratificarem (ou não), de co-sustentarem e de modificarem *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]), preservando suas faces.

De acordo com Norris (2004), o processo comunicacional entre seres humanos só é possível graças à interação que se estabelece entre uma pessoa que envia uma mensagem e outra que a recebe. Por oportuno, cabe-nos sinalizar que entendemos que os termos comunicação e interação não operam como sinónimos, apesar de serem perspectivas que se realizam em um

continuum. Enquanto a comunicação, em conformidade com Morato (2004), é tida como uma disposição para a cooperação, sendo inata à experiência humana, a interação pressupõe que o outro é imprescindível para a construção conjunta de sentidos, além de “capital para a compreensão das tarefas interpretativas (MORATO, 2004, p. 318).

Assim sendo, ampliando a noção de Norris (2004), entendo que o envio da mensagem a outra pessoa está diretamente relacionado à maneira sobre a qual diferentes modos (escrita, fala, gesto, roupa, movimento, desenho de objetos e de ambientes) são orquestrados e se articulam para construir sentidos, sendo influenciados não apenas pela previsibilidade de elementos estáveis do processo comunicacional, como a existência de um emissor e de um receptor, mas sim por construções discursivas dinâmicas que se estabelecem antes, durante e depois do processo interacional, negociado e (co)construído entre os pares. Dessa forma, parto do princípio de que modos utilizados para a interação não criam um momento comunicativo; porém, o processo de se fazer algo com outra(s) pessoa(s) permite que a interação seja (co)construída entre os sujeitos em cena.

Como esta *Parte III* visa à análise da interação mediada por diferentes modos, com destaque ao olhar, ao gesto e ao toque, entre estudantes de espanhol como língua adicional, em turmas de educação inclusiva com aprendizes autistas, encaminho um olhar sensível que advém dos estudos da SI, a fim de colaborar com a meta teórica da ADC, que é o encaminhamento de mudança de práticas sociais, rompendo com barreiras comunicacionais presas a instâncias do plano textual verbal, a fim de promover terreno para a (co)construção de sentidos. Para se fazer análise dessa abordagem multimodal interacional, Norris (2011 [2009]) sugere que ações multimodais mediadas, provenientes da densidade modal e das configurações modais, sejam investigadas na cena interacional. A seguir, além de abordar esse tema, buscarei estabelecer pontos de encontro entre ações multimodais mediadas e a metáfora discursiva socioculturalmente situada, a fim de contribuir para a discussão da metáfora multimodal.

Norris (2013, p. 156) define **modo** como “um sistema de ação mediada com regularidades” na qual atores e atrizes sociais estão em contínua relação com o mundo. Com essa definição, a autora (2013) explica haver três princípios direcionadores da ação mediada: i) modos não existem por si só no mundo e na natureza, uma vez que há constante interação com outros modos de linguagem para a construção de sentidos, sendo, portanto, múltiplos, multimodais; ii) modos podem ser delineados de diversas maneiras, variando de acordo com a maneira pela qual são partilhados contextualmente; e iii) modos nunca são singulares, dada a dinamicidade e a variabilidade cultural de cada modo. Dados esses **pressupostos da ação modal mediada**, não é apenas o modo verbal que estrutura a interação. Em outras palavras,

gestos, olhares, cores, movimentos, cheiros, texturas, entre outros modos, inclusive o verbal, ocupam igual relevância em análises da abordagem multimodal interacional. Assim sendo, ao interagirmos com estudantes em uma perspectiva de educação inclusiva com estudantes atípicos/as, há a necessidade premente de estarmos atentos/as a diversos modos que se articulam e que constroem sentidos, desvencilhando-nos do modo grafocêntrico ou falacêntrico, discutidos na subseção 4.3, como único articulador da força motriz interacional.

De acordo com Norris (2011 [2009]), o termo ação mediada foi cunhado pelos psicólogos russos Vigotski, Leont'ev e Luria, nas décadas de 1920 e 1930, que desenvolveram um conceito de sistema geral histórico e cultural baseado em princípios como mediação, desenvolvimento contínuo, zona de desenvolvimento proximal, objetos orientacionais, conceitos de internalização e externalização. Para a autora (2011 [2009]), esses princípios formam a base da análise do discurso mediado, cujo foco de estudo privilegia a interação entre atores/atrizes sociais ou a interação entre esses/as e seu meio.

Apesar de ser um sistema mediado e dinâmico, Norris (2006) afirma que características da ação multimodal nos permite investigar regularidades na maneira sobre a qual modos se articulam para a construção de sentidos, permitindo-nos analisar como ocorre o processo (inter)acional. Assim sendo, para a autora (2006), três perspectivas nos possibilitam investigar essas regularidades da ação modal mediada: i) constância estabelecida na relação entre atores/atrizes sociais e sentidos mediados; ii) frequência de manifestação modal influenciada por aspectos socioculturais e históricos de cada sujeito da cena interacional; e iii) transferência de características de um modo para outro modo.

Conforme discutido anteriormente, o discurso (dinâmico, fluido e situado) se materializa no espaço entre aspectos sociocognitivos, linguísticos e sociointeracionais. Tendo em vista essa materialização discursiva e a complexidade da articulação entre cognição, sistema e uso para a conceptualização metafórica, defendo que redes de sentidos se formam na tessitura (não) verbal, por meio de ações multimodais mediadas, articulando-se, em um *continuum*, instâncias mais estáveis do nosso sistema conceptual e instâncias relativamente estáveis do nosso sistema de uso efetivo da língua. Dessa forma, a relativa regularidade da ação modal mediada encontra ponto de intersecção com os estudos da metáfora discursiva socioculturalmente situada, uma vez que a natureza de nosso sistema conceptual, além de se materializar na constância da experiencição humana compartilhada, também compartilha da relativa regularidade da ação modal.

Como atores e atrizes sociais estão constantemente envolvidos/as em mais de uma ação modal, Norris (2013) sugere que o/a analista inscrito/a na abordagem multimodal

interacional observe o tipo de ação modal que emerge em seu contexto de pesquisa. Segundo Norris (2011 [2009], p. 81), “há diversas camadas de ações (que têm um início e um fim), que coincidem com a postulação de que existe uma estrutura hierárquica de atividade interacional”. Essa estrutura hierárquica interacional é denominada pela autora como um conjunto de camadas de a) ações de nível superior, b) ações de nível inferior e c) ações congeladas.

Norris (2011 [2009]) argumenta que a noção de *frame* de Goffman (1979 [1974]), termo introduzido por Bateson (1998 [1972], p. 57) para explicar “um conceito de natureza psicológica que capta o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções, bem como relações sutis de subordinação entre as mensagens”, vão ao encontro das camadas da hierarquia interacional modal de **nível superior**, que são unidades modais densas que constroem sentidos. Nesse viés, da mesma forma que Goffman (1979 [1974]) explica que *frames* (enquadres) existem por meio de um conjunto de situações que governam nosso envolvimento subjetivo a um evento, há uma estrutura hierárquica de nível superior modal na interação que organiza nossa experiência humana.

Ainda de acordo com Goffman (1979 [1974], p. 11), interagentes estão em um “contínuo compartilhamento de *frames* sociais”, entendidos como intenções e expectativas que se estabelecem entre os sujeitos, em uma relação do tipo figura e fundo. A figura costuma nos apresentar acontecimentos físicos sem consciência causadora do que está acontecendo no aqui-agora, enquanto que a noção de fundo nos permite a compreensão de acontecimentos que se manifestam de acordo com a vontade, com o objetivo e com o esforço de cada sujeito.

Por conseguinte, da mesma forma que *frames* sociais são construídos conjuntamente, levando-se em consideração as noções de figura e de fundo, ações de nível superior podem emergir e se configurar como parte da estrutura hierárquica multimodal interacional. Por exemplo, em sala de aula, acontecimentos físicos sem consciência causadora são esperados, como ler, desenhar, escrever, entre outras atividades. No entanto, para que esses acontecimentos se realizem, *frames* sociais são partilhados de acordo com o interesse de cada sujeito, como o fato de negociar alguma atividade com colegas de turma, utilizando, para isso, ações modais de nível superior como a fala, a escrita, o olhar, o gesto, o toque, o gosto, o cheiro *etc.*

Para explicar ações modais de nível baixo, que são unidades pequenas construtoras de sentido, Norris (2013) exemplifica que, no modo andar, que é de nível superior, existem **modos de baixo nível** que compõem a ação modal do andar, como os passos, a direção do movimento das pernas, o ritmo e a força da caminhada, entre outros. Nesse sentido, “a abundância de baixas ações modais constrói a ação de nível superior do modo” (NORRIS, 2013), articulando com outros modos de nível superior, que também são compostos por modos de baixo nível, a

orquestração de sentidos. A autora (2013) ainda explica que, por meio do mapeamento de determinada ação modal com atores e/ou com atrizes sociais, pesquisadores/as podem inclusive apontar para um aspecto sociocultural relativamente estável de determinado modo de nível superior, que se realiza pela articulação de diversas ações modais de nível baixo.

Sobre as **ações congeladas**, Norris (2011 [2009]) explica que esse é o lugar onde manifestações de nível superior e de nível baixo se realizam. De acordo com a autora, as ações congeladas possuem natureza estática e influenciam a interação entre os/as atores/atrizes sociais. Como exemplo, a autora cita o prédio, os móveis, o formato e as cores das paredes pintadas, que influenciam a maneira como ações de nível superior e de nível baixo se manifestam. Assim sendo, se estamos aguardando na sala de espera de uma clínica para que sejamos atendidos/as por um/a médico/o, a disposição dos móveis, a configuração das paredes e o local em que estamos possuem valor simbólico e influenciam a ação modal de nossas interações, que variam culturalmente de acordo com práticas negociadas em cada contexto (HANKS, 2017 [2008]; VAN DIJK, 2012 [2011]).

A partir dessa noção de estrutura modal baseada em camadas de ações de nível superior, de nível baixo e congeladas, Norris (2011 [2009]) propõe que duas perspectivas sejam investigadas pelo/a analista multimodal interacional, tendo em vista que elas também estão envolvidas nas ações de atores e de atrizes sociais: densidade modal e configuração modal. Essas perspectivas, além de serem abordadas a seguir, refletem e buscam aproximações com a conceptualização metafórica discursiva socioculturalmente situada.

O termo **densidade**, de acordo com Norris (2011 [2009]), advém da física, da relação massa por volume (Densidade = massa/volume). Para a autora (2011 [2009]), a densidade modal pode ser entendida em uma relação parecida com a densidade da física, uma vez que, apesar de não podermos medi-la, há modos interacionais em jogo que podem ser analisados de acordo com a constituição da densidade. Segundo a autora (2011 [2009], p. 83), realizamos ações de nível superior dedicando-nos à atenção materializada na ação, de modo que “quanto maior a densidade modal que um/a ator/atriz social utiliza para construir a ação de nível superior, mais atenção ele/a deposita à ação interacional”.

Desse modo, Norris (2011 [2009]) explica que a densidade modal se refere à intensidade e/ou à complexidade sobre a qual uma ação modal de alto nível é constituída. De acordo com a autora (2011 [2009], p. 78), “a densidade modal está sempre ligada às múltiplas ações que um/a ator/atriz social desempenha e à sua concentração heurística” durante a consecução da ação modal de alto nível, o que significa constatar que a intensidade de atenção desprendida pelo sujeito na realização de uma ação modal de alto nível está diretamente

relacionada ao nível de atenção requerido para a realização da ação modal interacional. Cabe destacar que esse nível de atenção, em uma mesma cena interacional, pode variar intersubjetivamente. Em relação ao autismo, por exemplo, a densidade do modo do olhar, dos gestos, do toque, do olfato e da audição podem se configurar de diferentes formas, levando pessoas autistas a performarem interacionalmente de forma diversa.

Para exemplificar, Norris (2006, p. 402) argumenta que, ao falarmos ao telefone, “o modo da linguagem falada assume alta intensidade, compreendendo alta densidade modal; enquanto a linguagem falada pode assumir pouca intensidade quando um/a ator/atriz social está preparando uma refeição”, articulando-se com noção de pistas prosódicas (GUMPERZ, 1998 [1982]). Ao conversarmos ao telefone, precisamos dar mais atenção à ação de alto nível do modo verbal proveniente da fala, haja vista que nesse tipo de interação a fala ocupa lugar de prestígio. Em contrapartida, ao estarmos cozinhando, há outros modos de linguagem (fala, movimento corpóreo, cheiro, gosto, visão) que se articulam e que tem maior ou menor relevância para a construção de sentidos em uma cena interacional.

Essa densidade modal, que varia de acordo com o contexto (HANKS, 2017 [2008]; VAN DIJK, 2012 [2011]) no qual atores e atrizes sociais interagem, permitiu-me fazer, na segunda parte desta tese, interface com o processo de mesclagem metafórica, proposta por Fauconnier e Turner (2002, 2003, 2008). De acordo com a perspectiva teórica da integração, como relatamos na *Parte II: Conhecendo o território da jornada*, os espaços *inputs* compõem o espaço mesclagem, convergindo modalmente para a ideia de que metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) retroalimentam metáforas conceituais, o que amplia a unidirecionalidade proposta por Lakoff e Johnson (2003 [1980]) de apenas um domínio sobre o outro.

Assim sendo, defendo que, da mesma forma que uma ação modal de alto nível pode ter mais ou menos densidade modal, nosso sistema conceptual também pode ser composto por uma densa rede metafórica. O que vai intensificar ou diminuir essa densidade modal e/ou metafórica depende da atenção despendida e/ou requerida no processo interacional. Se meu uso da rede *www* está restrito a receber e a responder mensagens do aplicativo para *smartphones WhatsApp*, a densidade metafórica não receberá a mesma intensidade de uma pessoa que é programadora e usuária de diversas redes sociais, por exemplo. Por conseguinte, a densidade modal de uma interação por telefone privilegia a atenção do modo verbal, enquanto a interação face a face pode privilegiar o modo do olhar, do gesto ou do toque, convergindo, respectivamente, com as noções de ‘interação mediada’ e de ‘interação face a face’, de acordo com Thompson (2018).

As **configurações modais**, de acordo com Norris (2011 [2009]), referem-se às relações hierárquicas entre os modos de ação envolvidos na cena interacional. Por conseguinte, as configurações modais permitem que investiguemos como modos são estruturados em relação a outro(s) modo(s) em uma cena interacional. Assim sendo, um modo não pode ser definido como único, uma vez que ele pode se subdividir em modos variados (NORRIS, 2011 [2009]). Por exemplo, o modo gesto pode estar relacionado à maneira, à intensidade, à iconicidade do gesto, atuando, inclusive, como ferramenta cultural do sistema semiótico gestual e do nosso sistema conceptual metafórico. Norris (2011 [2009]) ainda ressalta que as configurações modais se diferem da noção de potencial semiótico, que se refere às possibilidades de como uma coisa, um evento ou um modo podem se comportar, articulando diferentes sentidos culturais e sociais.

Em uma cena gravada em vídeo, por exemplo, Norris (2011 [2009]) analisa as configurações modais com as quais sua colaboradora de pesquisa interage. De acordo com a autora (2011 [2009]), a ação de nível superior decorrente do fato de sua colaboradora de pesquisa montar um cabo de rede para obter acesso à *Internet* possui uma configuração de maior relevância se comparada ao impacto do modo da leitura da folha impressa. Em contrapartida, o movimento da cabeça de sua colaboradora de pesquisa possui uma relação hierárquica inferior ao modo da folha impressa e do olhar dela. No entanto, esse movimento da cabeça é hierarquicamente superior à postura, ao gesto e à fala de sua colaboradora de pesquisa. Assim sendo, modos se articulam em uma rede de configurações de relevância, variando de acordo com a atuação da ação modal interacional.

Para que configurações modais sejam analisadas, Norris (2011 [2009]) alerta que, como pesquisadores/as da perspectiva multimodal interacional, não podemos considerar ferramentas culturais como certas ou erradas pela manifestação de determinada configuração modal em detrimento de outra(s), da mesma forma que, em minha visão, manifestações culturais da tipicidade humana não devem ser consideradas como “corretas” e se sobrepõem à atipicidade. Cada ação modal mediada deve ser respeitada, uma vez que as configurações modais variam de acordo com cada contexto (HANKS, 2017 [2008]) e com cada cultura.

As relações hierárquicas iguais ou relacionadas, advindas das configurações modais, também encontram ponto de articulação com a metáfora conceptual. Partindo do pressuposto de que configurações modais são experienciadas, (co)construídas e discursivamente situadas, podemos afirmar que nosso sistema conceptual também privilegia certo escalonamento metafórico. Para mim, a hierarquia do sistema conceptual se articula, portanto, com as relações provenientes das configurações modais, tendo em vista que cada modo apresenta estrutura

conceptual metafórica, variando conforme peculiaridades pragmáticas, contextuais, situacionais e culturais. Em outras palavras, não há como desvencilhar qualquer configuração modal da metaforicidade presente em cada ação modal, uma vez que a experiência corpórea, social, cultural e histórica da metáfora reflete diretamente na constituição de cada modo.

Ao articular intersecções entre as ações multimodais mediadas e a metáfora discursiva socioculturalmente situada, em uma abordagem multimodal interacional, temos o interesse em contribuir para a discussão e para um possível tensionamento na área que se dedica aos estudos da metáfora multimodal. Por conseguinte, adentraremos na discussão de pressupostos da metáfora multimodal interacional, a fim de adensarmos implicações e projeções dessa área.

Como já discutido anteriormente, de acordo com Forceville (2009), o trabalho de Lakoff e Johnson (2003 [1980], 1999), bem como de outros autores, como Lakoff (1987, 1993), Johnson (1987), Kövecses (2005, 2010), Feltes (2007), para citar alguns/mas, está pautado em metáforas que advêm do plano verbal. Nesse sentido, Forceville (2009) propõe estudo de outras formas de ocorrência de metáforas que transcendem o modo verbal, sugerindo que metáforas multimodais (verbais e não verbais) sejam analisadas a partir de textos pictóricos.

Além de propor encaminhamentos para a análise da metáfora visual, Forceville (2009) alerta que a tarefa de identificação dos domínios metafóricos é complexa, uma vez que eles se relacionam ao modo como diferentes semioses atuam em nossa sensorialidade por meio de nossos cinco sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato. Apesar de reconhecer a complexidade analítica de domínios metafóricos perpassados pela sensorialidade, tendo a não acreditar que o trabalho com textos pictóricos tenha condições de adensar essa discussão, haja vista que análises do plano pictórico costumam incidir sobre o contexto com projeções para o social, não manifestando interesse em instâncias intersemióticas que são partilhadas durante a interação. Nesse sentido, como nossa percepção semiótica contextual (VAN DIJK, 2012 [2011]) é intersubjetiva, entendo que a investigação da variabilidade de domínios metafóricos de nossa sensorialidade dinâmica, complexa e fluida emerge, principalmente, de forma intersemiótica.

Essa sensorialidade, conforme advoga Le Breton (2016), é formada por experiências corpóreas construídas social, histórica, cultural e subjetivamente. Ainda que universos sensoriais diferentes sejam desenvolvidos com nossos pares e variem de acordo com cada contexto (HANKS, 2017 [2008]; VAN DIJK, 2012 [2011]), não podemos nos desvencilhar de aspectos intersubjetivos de cada sujeito. Le Breton (2016) também explica que nossa sensorialidade está diretamente relacionada ao contexto em que nossos corpos se encontram e à convergência sinestésica de experiências sensoriais. Os *aviliks*, esquimós do

Grande Norte, por exemplo, para se localizarem no espaço, valorizam mais as experiências sensoriais auditivas, olfativas e táteis, já que o ruído, os odores, a direção e a força dos ventos lhes fornecem orientação mais precisa do que a visão, o que corrobora a ideia de que o “ser humano vive de sensorialidades diferentes segundo seu lugar de existência, sua educação, sua história de vida” (LE BRETON, 2016, p. 39).

Em contrapartida, Le Breton (2016) menciona que sociedades ocidentais têm valorizado, cada vez mais, os sentidos da audição e da visão. Nos escritos bíblicos e aristotélicos, a audição assumiu, segundo o autor (2016), um lugar de privilégio, uma vez que o povo ouvia o que Deus ou o que os filósofos lhes falavam. Já no mundo contemporâneo, a partir do século XV, houve uma inversão de valorização sensorial, já que a visão passou a assumir uma superioridade em detrimento de outros sentidos. Desse modo, dentre outros fatores históricos e culturais, a orientação de nossa condição humana passou a ter a visão como o sentido mais nobre, hipertrofiado, levando-nos a supervalorizar a grafia, as imagens e as mídias, que estão em domínios, principalmente, do sentido da visão.

Cabe destacar que essa supervalorização tanto da visão quanto da audição impacta no modelo grafocêntrico (ROCHA, 2013) e falacêntrico (LOCKMANN, 2012) que impera no ensino de línguas. O privilégio dessas práticas, como discutido na seção 4.3, somado à supervalorização dos sentidos da visão e da audição, favorece à manutenção de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) no âmbito da educação que sustentam princípios de abordagens estruturalistas ou comunicativistas.

Essas abordagens, que avaliam o aprendizado pela maneira como estudantes escrevem e falam, contribuem para a hierarquização dos sentidos, de tal forma que a densidade que advém dos modos do gesto, do tato, do paladar, do olfato (NORRIS, 2013) acabam assumindo posições subalternizadas, por não serem detentoras de poder nessa lógica hierarquizada dos sentidos. Em se tratando da educação inclusiva com estudantes autistas, a não valorização da articulação de outros modos de linguagem para a construção de sentidos colabora com a sustentação de práticas capacitistas, que entendem que estudantes autistas não são capazes de aprender porque não falam, não escrevem ou não olham a partir de ordens de discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]; FAIRCLOUGH, 2003, 2006) impostas pelo *status quo* da tipicidade humana.

Ainda de acordo com Le Breton (2016, p. 73), “a visão requer outros sentidos, sobretudo o tato, para exercer sua plenitude”. Dessa forma, “a visão se funde ao toque, ao cheiro, à degustação e à audição para atuar no imaginário social” (LE BRETON, 2016, p. 121). Com o olhar, por exemplo, podemos manifestar carinho, desejo ou exploração do “outro”. É certo que, ao fazer esse tipo de afirmação, Le Breton (2016) tem como foco sujeitos

neurotípicos. No espectro do autismo, por exemplo, a taticidade do olhar ou a fusão dos sentidos manifestados gestual ou verbalmente podem causar assimetrias (sócio)interacionais. Portanto, sujeitos neurodiversos experienciam sentidos que nem sempre se fundem na manifestação corporificada de outros sentidos compartilhados na cena interacional, dado que a marca da interpretação de sua visão carrega, além de sua trama social e cultural, sua marca histórica e intersubjetiva.

Tomando como base esses cinco sentidos, Forceville (2009) explica que não podemos reduzir a manifestação modal apenas a eles, haja vista que seria uma categorização que não respeitaria a manifestação dinâmica do modo. No sentido da audição, por exemplo, o volume e a intensidade da voz, assim como a sonoridade e outros sons não verbais, podem ser relevantes em uma análise multimodal interacional. Assim sendo, o autor (2009) sugere uma lista com nove modos que se articulam para a construção de sentidos: signo pictórico, signo escrito, signo falado, gestos, sons, música, cheiro, gosto e toque.

Para mim, essa lista não deveria se restringir a apenas nove modos, visto que, como o próprio Forceville (2009) argumenta, o modo é dinâmico, e nossa percepção semiótica é intersubjetiva. Assim sendo, seria complexo ou quase impossível fazermos uma lista (reduzida) dos modos existentes. No entanto, a maneira como eles se manifestam contextualmente pode ser analisada em consonância com a densidade modal, com a configuração modal, com as ações de nível superior, de nível baixo e congeladas, valorizando, inclusive, assim como ocorre com a metáfora discursiva socioculturalmente situada, o processo criativo e intersubjetivo modal. Nesse sentido, entendo que, no modo pictórico, por exemplo, a modalidade cor ou a intensidade da cor podem constituir modos relevantes, e até mesmo sobrepostos (SPERANDIO, 2015), em uma análise multimodal interacional. Da mesma forma, como explica Müller (2008), na interação face a face, o movimento da cabeça, a projeção do olhar, o manejo dos pés e das mãos, o posicionamento do corpo, a forma de passar a mão no cabelo *etc.* podem assumir projeções metafóricas e relevância distintas, entendidas por nós como densidade modal (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), no processo de construção de sentidos.

Ainda de acordo com Müller (2008), metáforas multimodais advindas de gestos costumam estar relacionados a domínios alvo e fonte, que variam tanto de acordo com a referência que fazemos sobre objetos físicos, propriedades, ações ou relações mais concretas quanto no tocante a noções abstratas em termos de um movimento físico. Em práticas sociointeracionais brasileiras, por exemplo, quando estou comendo pipoca e estendo uma bacia em direção a outra pessoa, geralmente, estou em uma projeção metafórica conceptual do tipo OFERECER É ESTENDER O BRAÇO. Por outro lado, se estou assistindo a um programa de

televisão que relata o desvio de dinheiro por um político e faço um gesto com a mão direita junto ao nariz indicando mal cheiro, usualmente, refiro-me à entidade metafórica abstrata e conceptual CORRUPÇÃO É INFESTAÇÃO.

Posto isso, a seguir, adentramos no território analítico proposto nesta *Parte III*, dividido em três capítulos, dado que o estudo microetnográfico foi realizado com estudantes de três turmas, separados/as em níveis e em semestres diferentes, motivados por duas temáticas diversas em cada turma. As aulas de espanhol como língua adicional foram planejadas por mim, concebendo, em conformidade com o pensamento de Ferraz (2011), que o esvaziamento de sentidos em nossas escolas ocorre devido a práticas de ensino de regras gramaticais tradicionais, advogando por abordagens que valorizem a construção de múltiplos sentidos a partir de uma visão crítica da linguagem. Desse modo, a partir de pressupostos da abordagem sociointeracional (VIGOTSKI, 1998; TOMASELLO, 2003; LÔPO-RAMOS, 2014), cujo conhecimento é construído durante a interação, e da abordagem multimodal para o ensino de línguas, que articula o modo “como variadas maneiras de se utilizar a língua podem oportunizar a alunos e a professores experiências de interação em ambiente que conjugue práticas discursivas já conhecidas com novas práticas” (FERRAZ, 2011, p. 28), assumo a identidade de professor crítico⁴⁴.

Ressalto, ainda, que essas abordagens adotadas para o ensino de línguas e minha identidade como professor crítico estão em conformidade com pressupostos da ADC, que suscita que pesquisas combatam, segundo Fairclough (1999, p. 81), a “perigosa forma de estratificação educacional que contribui para constituição de categorias de trabalhadores (produção de rotina e serviços nas indústrias) ou para exclusão social”. Afinal, a alternativa que nos resta, como explica Fairclough (1999), é educar para a vida a partir de uma consciência crítica do discurso, combatendo desigualdades e tentando empoderar àqueles/as que ainda passam por processos de silenciamento e de exclusão em nossa sociedade, como é o caso de estudantes autistas no âmbito da educação inclusiva.

⁴⁴ Segundo Hawkins e Norton (2009, p. 2), ser professor/a crítico/a é ir de encontro às “ideologias dominantes de nossa sociedade, que entendem e constroem significados de forma a privilegiar certos grupos de pessoas, em detrimento daqueles/as que são marginalizados/as”.

CAPÍTULO 5

JÁ CRAVEI MINHA BANDEIRA



Ser incluído é o maior prazer que existe, é também a melhor coisa do mundo (...)
Como sempre, preciso que me respeitem.

Victor Hugo Cajazeiras Santos
(2019, p. 10)

Mercado negro, lista negra, ovelha negra, inveja branca, arma branca, como se diz em espanhol? Essas expressões começaram a me incomodar profundamente a partir da leitura de uma reportagem em uma revista na sala de espera de uma consulta em 2015, ano que tive de me submeter a um tratamento odontológico. Não era uma revista conceituada pela academia. No entanto, trazia reflexões acerca do racismo estrutural que nos é repassado e ensinado cotidianamente, sendo reproduzido e disseminado por diversas instituições, inclusive pela escola. A matéria trazia pessoas negras dando depoimentos sobre situações de violência e problematizava o uso de expressões racistas.

Lembro-me também que, naquele mesmo ano, eu tive uma turma de nível básico de espanhol como língua adicional. Estávamos estudando características físicas de pessoas, e uma aluna me perguntou como ela poderia dizer “cabelo ruim” em espanhol. Essa pergunta me deixou estarecido, e pedi que a aluna me explicasse o que seria “cabelo ruim”. Ela me disse que era um cabelo crespo. Eu respondi que, em espanhol, eu desconhecia uma expressão com essa conotação e só conhecia *pelo liso, pelo rizado, pelo ondulado, pelo lacio*. Minha explicação naquele momento limitou-se a essa breve narrativa, mas fiquei com a sensação, ao final da aula, de que eu não havia promovido a reflexão necessária.

Frustrado e pensativo, decidi que eu precisava estar mais atento a essas questões e que, em futuras escutas e/ou percepções de uso de expressões racistas, provocaria a reflexão de meus/minhas alunos/as. Com intervenções pontuais, paulatinamente, comecei a levar a temática do racismo para a minha sala de aula, culminando com a confecção de uma sequência didática, disponível no apêndice A, com o intuito de gerar dados para esta pesquisa.

Neste capítulo, apresento e analiso o processo de confecção de narrativas multimodais com uma turma do 8º nível de espanhol como língua adicional, realizado no 2º semestre de 2018. O modo focalizado neste capítulo é o olhar, que faz parte do sistema da visão, em

consonância com Norris (2013), com o intuito de investigar o processo de ação mediada que advém da confecção dessas narrativas e possíveis ações na constituição do discurso como momento de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006). Assim sendo, ao assumir a perspectiva do discurso mediado de Scollon e Scollon (2011 [2009]), analiso de que forma densidades modais, ações de baixo e de alto nível, e configurações modais (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) se articulam para a construção de sentidos, lançando lentes para o modo do olhar.

5.1 Não ao racismo! Não ao racismo!

A participação, o engajamento e as discussões dos/as estudantes sobre a temática do racismo ocorreram com as minhas 7 turmas, com estudantes típicos/as e atípicos/as, em novembro de 2018, mês dedicado à luta contra o racismo, em conformidade com a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que inclui a temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos da educação nacional, e com o eixo transversal “Educação em e para os Direitos Humanos” do Currículo em Movimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Para iniciar as discussões com as turmas, preparei uma atividade com a música “*Jodida pero contenta*”, da cantora espanhola Buika, disponível no site https://youtu.be/E58_5-FC3k4, acessado em 27/11/2018. Nessa atividade, após os/as estudantes assistirem ao vídeo, realizei perguntas sobre as pessoas que apareciam no vídeo, sobre possíveis preconceitos aos quais elas poderiam ser submetidas e sobre a temática da canção. Em seguida, em grupos de 4 ou de 5 estudantes, entreguei estrofes desordenadas da canção, para que pudessem ouvi-la novamente e ordená-la. Nesses pequenos grupos de estudantes, também propus que relacionassem nomes de pessoas famosas ativistas com suas respectivas frases de resistência contra o racismo, além de problematizar, motivado pela leitura de um *cartoon*, sobre o preconceito racial no futebol e em outros âmbitos sociais.

Após essas atividades, sugeri às turmas a confecção de uma campanha publicitária de luta contra o racismo, a ser afixada no mural do corredor da escola. Por meio das perguntas ¿*Qué es la (des)igualdad racial para ti?* E ¿*Cómo podemos superar el racismo?*, propus que confeccionassem um texto verbal e/ou com imagens (desenhos), com o objetivo de chamar a atenção da comunidade escolar em relação às nossas reflexões. Para tanto, disponibilizei folhas de papel coloridas, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tintas guache e pincéis, para que elaborassem seus textos. Na figura 21, podemos visualizar o resultado desse mural.

Figura 21 – Já cravei minha bandeira. Não ao racismo! Não ao racismo!



Fonte: Elaborado por meus/minhas estudantes atípicos/as e típicos/as em novembro de 2018.

#Postacessível da figura 21. Mural com fundo preto. Folhas coloridas nas cores branca, amarela, vermelha, azul, bege e alaranjado com textos verbais e não verbais contra o racismo. Na parte superior do mural, impressões de fotos das seguintes pessoas famosas negras: Marielle Franco, Romualdo Rosário da Costa, Taís Araújo, Michelle Obama e Tina Turner.

Cabe ainda destacar que, para compor o mural, a aluna Luna, que fez parte da turma com a qual gerei dados etnográficos para esta pesquisa, imprimiu fotos de pessoas famosas negras (Marielle Franco, mestre de capoeira Romualdo Rosário da Costa, Taís Araújo, Michelle Obama e Tina Turner). Enquanto montávamos o mural no corredor da escola, Luna, entusiasmada, lançava seu olhar aos/às colegas e, com movimentos da cabeça para cima e para baixo, incentivava que a turma a acompanhasse com o seguinte lema: “Já cravei minha bandeira. Não ao racismo! Não ao racismo!”. Seus/suas colegas, engajando-se com essa ação de Luna, levantavam o braço direito para cima e a seguiam entoando essas palavras de ordem.

5.2 Vou ficar assim: oh!... com olhos bem abertos

Dos/as 16 estudantes da turma com os/as quais gerei dados microetnográficos para esta pesquisa, como explicitado na subseção 1.2.2, apenas 5 foram ratificados: Frederico, Luca,

Luna, Mário e Helena. Frederico era o único estudante autista dessa turma, de modo que, neste capítulo, focalizo a mediação de suas ações com seus pares ratificados.

No início da aula, após todos/as se sentarem e conversarmos de forma breve sobre atividades realizadas durante o último fim de semana, projetei uma foto do mestre de capoeira Romualdo Rosário da Costa⁴⁵ e perguntei à turma se estavam acompanhando as notícias sobre a repercussão do seu assassinato. O aluno Luca, sentado ao lado esquerdo de Frederico, disse: “*Eso... eso es... un absurdo... También este año mataron aquella... é... aquella del Rio de Janeiro*”. Entre a dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) e a incorporação do campo social, Helena se alinhou a Luca e se posicionou: “*É... la Marielle Franco. La verdad... el crime de la Marielle fue político... Ellos tenían un odio tipo... tipo ella tenía... tenía... una violencia racial y también era lesbica*”.

Em meio a essas discussões, Frederico começou a sacudir as mãos (*stims*). Após eu explicar que, em espanhol, se usava a palavra *lesbiana* para o termo lesbica da língua portuguesa, o aluno Mário apontou para Frederico. Ao direcionar meu olhar para o estudante Frederico, percebi que ele estava com a cabeça virada para o lado direito e que havia colocado as mãos direita e esquerda abertas sobre os olhos, como se estivesse vendando-os. Por essa ação, estabelecemos a seguinte interlocução:

Eu: *Frederico, ¿estás bien?*

Frederico: *Sí, profe... ne vide.*

Eu: *¿Cómo?*

Frederico: (O aluno sorri e retira as mãos dos olhos) *Usted no sabe nada de esperanto...*

Eu: *Esperanto... nada!*

Frederico: *Quiero... lo que quiero es... es mejor no ver esta discusión... Tiene la escuela sin partido⁴⁶.*

Eu: *Ah... la escuela sin partido... Pero aquí no estamos con eso de... de partidos... políticos, ¿entiendes?... Es una discusión más sobre... privilegios y... y racismo.*

Luna: (Virando da cadeira, olha para Frederico) *Hasta porque todo tiene un partido.*

Frederico: *Ah... entonces no tiene problema. (Arregala os olhos para mim) Ok... Vou ficar assim: oh!... com olhos bem abertos (Apontando com os dedos indicadores para ambos os olhos abertos).*

Eu: *¡Vale!... ¿Y te parece interesante hablar sobre el racismo?*

Frederico: (Ainda com os dedos indicadores apontando para ambos os olhos) *Claro, profe... No me gusta el racismo y puede caer en el PAS. (Gravação do dia 27/11/2018).*

A ação congelada (NORRIS, 2011 [2009], 2013) de Frederico de ‘vendar os olhos com as mãos’, entendido como espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008)

⁴⁵ Romualdo Rosário da Costa, conhecido como mestre Moa de Katendê, foi assassinado em outubro de 2018 por haver manifestado contrariedade à candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência da República.

⁴⁶ O Projeto Escola sem Partido, que tramitava na Câmara dos Deputados em 2018, restringia a atuação docente, alegando que professores/as não debatessem em sala de aula questões políticas, ideológicas, sexuais ou religiosas.

motivador da ação mediada em análise, apresenta ações modais de alto nível (cabeça virada para o lado direito e movimento das mãos abertas para tapar os olhos), levando-me a pensar que o estudante não quisesse ou não se sentisse confortável com as discussões da turma, o que inclusive foi confirmado por Frederico, haja vista sua preocupação com discursos a favor da implementação do projeto escola sem partido. Posto isso, essas ações modais gestuais de alto nível, atuando como espaços *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010) não verbais do tipo ‘Manifestar desinteresse é virar a cabeça’ e ‘Manifestar desinteresse é vendar os olhos com as mãos’, sobrepõem-se (SPERANDIO, 2015) modalmente com o intuito de bloquear a visão.

Dessas pistas de contextualização não verbais (GUMPERZ, 1998 [1982]), espaços *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas que bloquearam a manutenção do olhar de Frederico, houve a intervenção do estudante Mário. Em sessão reflexiva de visionamento com este estudante, perguntei-lhe por que ele havia apontado para Frederico, e Mário me explicou que ele queria que seu colega participasse da aula. A participação da aula, de acordo com Mário, estava relacionada, minimamente, com a co-presença intersubjetiva (situação) e com o engajamento cognitivo (cenário) da dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) que advém do sistema interacional da visão. Corroborando com a necessidade da manutenção do sistema da visão para interagirmos, após parecer compreender que não haveria qualquer problema o debate em sala de aula (“Ah... entonces no tiene problema”), Frederico apontou para ambos os olhos abertos e, arregalando-os, disse para mim que os manteria bem abertos.

Assim, os espaços *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas não verbais (cabeça virada para o lado direito e movimento das mãos abertas para tapar os olhos) convergiram modalmente para a ideia de que Frederico preferia não interagir sobre o tema proposto. No entanto, após a interlocução com a turma, por meio de espaços *inputs* de ações modais verbais (explicação de que os manteria os olhos abertos) e não verbais (retirada das mãos dos olhos e abertura e direcionamento do olhar para mim) de alto nível, dos quais emergiu a metáfora conceptual DIRECIONAR A ATENÇÃO DE ALGUÉM É DIRECIONAR SUA VISÃO⁴⁷, houve a renegociação do *footing* interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]), modificando, conseqüentemente, o alinhamento de Frederico com seus pares.

Cabe complementar que o campo demonstrativo da dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]), relacionado à postura de distanciamento de Frederico de

⁴⁷ Tradução da metáfora DIRECTING SOMEONE’S ATTENTION IS DIRECTING THEIR VISION, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

seus/suas interlocutores/a pelo fato de haver virado a cabeça e tapado os olhos, não está relacionado à falta de interesse do estudante em participar das discussões, mas sim de temer estar infringindo recomendações de seu pai sobre o projeto de lei que visava instituir a escola sem partido.

Em sessão reflexiva de visionamento com Frederico, perguntei-lhe sua opinião sobre o projeto de lei, e o aluno me respondeu: “Eu tenho é... tenho que obedecer meu pai... num posso ficar falando de política... e... é a regra da, da escola sem partido”. Ações modais e interacionais do direcionamento do olhar pelo estudante em sala de aula acabaram, portanto, sendo influenciadas: i) pela represália do pai de Frederico, que, assumindo a posição do poder institucional familiar, havia instruído ao estudante para não participar de discussões sobre política; ii) por possíveis regras institucionalizadas pelo Estado que impediriam esse tipo de debate em sala de aula.

Posto isso, ações modais que levaram Frederico a tapar sua visão, interpretadas inicialmente como desinteresse pelas discussões propostas, foram, pela interlocução com Frederico em sala de aula e em sessão reflexiva de visionamento, redimensionadas. A prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de tentar esquivar-se das discussões estava associada, como expresso anteriormente, a relações de poder relacionadas à obediência à sua família e ao cumprimento de regras de um possível projeto de lei, cujo alicerce fascista visava cercear a liberdade do pensamento crítico em escolas brasileiras.

As ações modais de silenciamento de Frederico, por conseguinte, rompem com o estereótipo de que pessoas autistas vivem em outro espaço temporal, como refletido e analisado na seção 2.1 desta tese. Em nossa interlocução em sala de aula, inclusive, ao explicar-lhe que nossas discussões não giravam em torno de partidos político (“*Pero aquí no estamos con eso de... de patidos... políticos, ¿entiendes?... Es una discusión más sobre... privilegios y... y racismo*”) e de Luna ter se virado de sua cadeira e olhado em direção a Frederico para lhe dizer que tudo tinha um posicionamento ideológico (“*Hasta porque todo tiene um partido*”), o estudante modifica seu *footing* interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]), reincorporando, contextualmente (HANKS, 2017 [2008]), um campo social que assume outras modalidades de ações de alto nível (abrir os olhos e olhar para mim, por exemplo) potencialmente emancipatórias.

Dando continuidade à aula, após projetar o clipe com a música *Jodida pero contenta*, da cantora espanhola Buika, realizar atividades descritivas e analíticas sobre o vídeo, e reconhecer frases de celebridades negras contra o racismo, apresentei um *cartoon* de Latuff à turma sobre violências étnico-raciais em estádios de futebol, de acordo com a figura 22.

Figura 22 – *Cartoon* sobre violências étnico-raciais em estádios de futebol



Fonte: Disponível no blog <http://pordomoumagia.blogspot.com/2014/09/da-cor-do-futebol-tomo-3.html>. Acesso em: 27 nov. 2018.

#Postacessível da figura 22. *Cartoon* com fundo verde. No fundo, campo de futebol com destaque a traves de um goleiro negro vestido com um uniforme cinza e luvas brancas com os braços abertos. Ao fundo das traves do goleiro, há um objeto que provavelmente foi arremessado pela torcida para acertá-lo. Do lado da arquibancada, imagem de quatro homens sentados: O primeiro está com um chapéu na cabeça, sorrindo e comendo pipoca em uma cadeira com o símbolo do Grêmio. O segundo está com um chapéu e sorrindo, sentado em uma cadeira com o símbolo da CBF. O terceiro está sorrindo e sentado em uma cadeira com o símbolo do STJD. O quarto está sorrindo e sentado em uma cadeira com o símbolo FGF. Diante desses quatro homens, aparece outro homem vestindo uma camiseta azul e preta, com o braço direito estendido em direção ao goleiro e um globo que sai da sua boca com a imagem do rosto de um macaco.

Ao projetar o *cartoon* em sala de aula, Mário, que estava sentado ao lado direito de Frederico, olhou para seu colega, movimentou sua cabeça de forma ascendente em direção à projeção e arregalou seus olhos. Essas ações modais de alto nível (olhar para o colega, movimentar a cabeça e arregalar os olhos) fizeram com que Frederico direcionasse seu olhar para a projeção, balançasse a cabeça de forma afirmativa e dissesse: “Né o PES não!”. Em seguida, Mário balançou a cabeça de forma negativa, sinalizando novamente com a cabeça e com o olhar para a projeção e, com os olhos fechados e com movimento da boca e dos músculos faciais para baixo, posicionou sua mão direita fechada ao lado do olho direito, girando-a, como se estivesse chorando. Imediatamente, Frederico fechou seus olhos e, repetindo a ação de Mário, fez o mesmo movimento de choro ao lado do olho direito.

Em sessão reflexiva de visionamento realizada no dia 29 de novembro de 2018, perguntei a Frederico o que era o PES, e o estudante me disse que se referia a um jogo de futebol do *videogame Playstation 4*, que ele costumava jogar *on-line* com Mário. Também perguntei ao estudante Mário se ele se referia ao jogo PES de *videogame* quando sinalizou a projeção para Frederico, e ele me respondeu de forma afirmativa, acrescentando que o PES tinha feito uma moção contra o racismo no futebol. Aproveitei e questionei sobre seu movimento giratório da mão direita ao redor dos olhos, e Mário me explicou que estava apenas sinalizando que se sentia triste com o racismo, confessando-me: “E o pior é que... é.... que eu tipo já fui racista quando era pequeno”. Ao perceber o desconforto do estudante ao fazer essa afirmação para a turma, eu tentei confortá-lo: “*Ah... no te pongas así... todos tenemos um lado negro en la vida*”.

Na cena interacional ocorrida em sala de aula, ações modais de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) relacionadas ao gesto da cabeça, ao olhar, à manifestação verbal de Frederico (“Né o PES não!”) se articulam durante a ação mediada (SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]). Focalizando apenas o modo do olhar, as ações modais de alto nível de ‘olhar para Frederico’, de ‘lançar seu olhar em direção à projeção’ e de ‘arregalar os olhos’, atuando como espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) do espaço genérico ‘engajar o outro’, convergem modalmente para um espaço de mesclagem metafórico do tipo A AÇÃO PROPOSITAL É UM MOVIMENTO DIRECIONADO A UM DESTINO⁴⁸. Por essa metáfora, o domínio fonte (movimento direcionado ao estudante Frederico e à projeção do *cartoon*), motivado propositalmente por ações modais do olhar de Mário, engajam ambos os estudantes em um contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) que, de acordo com a sessão reflexiva de visionamento, se refere ao jogo de *videogame* PES.

Focalizando a configuração modal (NORRIS, 2013) da ação congelada de arregalar os olhos em direção à projeção do *cartoon* da figura 22, em convergência modal com o movimento de sua cabeça, Mário mediou as ações modais de Frederico de girar sua cabeça e de também olhar para o *cartoon*. Dessas ações modais de ambos os estudantes, após alinharem-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao mesmo *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]), Mário deslocou o compartilhamento da dimensão da emergência contextual a um campo social contextual incorporado (HANKS, 2017 [2008]) sobre o qual circulou uma valorização negativa do estudante acerca do racismo (com os olhos fechados e com movimento da boca e dos músculos faciais para baixo, posicionou sua mão direita ao lado do olho direito, girando-a, como se estivesse chorando).

⁴⁸ Tradução da metáfora PURPOSEFUL ACTION IS DIRECTED MOTION TO A DESTINATION, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

Desse espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) do ‘choro’, convém destacar que ações modais de alto nível (‘movimento dos olhos’, ‘movimento da boca’ e dos ‘movimentos dos músculos da face para baixo’), entendidas nesta tese como espaços *inputs*, revelam-nos um espaço mesclado metafórico do tipo TRISTE É PARA BAIXO⁴⁹. Dito de outra forma, os espaços *inputs* que advêm dos olhos fechados e do movimento fácil para baixo convergem modalmente a uma prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de tristeza em relação ao racismo, revelando-nos um posicionamento metafórico compartilhado por ambos os estudantes de desaprovação de práticas racistas.

5.3 Na guerra do racismo... o amor ganha

Fui acometido por uma sensação de desconforto após a aula do dia 29 de novembro. Entre expressões como mercado negro, lista negra e ovelha negra, pairava sobre mim o que eu havia dito na sessão reflexiva de visionamento: “*Ah... no te pongas así... todos tenemos un lado negro en la vida*”. Tentando acolher o aluno Mário, eu havia usado a metáfora linguística “*un lado negro*”, que subjaz a metáfora conceptual MAL É ESCURO⁵⁰, com o intuito de amenizar a exposição do estudante. Entre pensamentos sobre outras formas que eu poderia haver escolhido para acolhê-lo, senti-me desapontado comigo mesmo, além de reflexivo sobre como somos assujeitados/as ao discurso e sobre como o racismo é estrutural. Afinal, associar o “lado negro” a uma valorização negativa de um momento da vida acabava, de certa forma, depreciando pessoas de cor escura.

Por entender que eu deveria assumir uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2010 [1992]) frente ao meu posicionamento racista, na aula seguinte, do dia 4 de dezembro de 2018, após receber os/as estudantes em sala de aula, disse à turma que precisava pedir-lhes desculpas. Retomei o que eu havia dito a Mário durante a sessão reflexiva de visionamento, e a aluna Luna me disse: “É, profe... eu tinha... é... percebido. Mas deixei pra lá”. Outros/as estudantes manifestaram que não tinham pensado nesse sentido, o que sugeria que também assujeitamos o/a outro/a pelo nosso discurso. Dessas discussões, propus um acordo de monitoramento em relação a termos e a ações racistas e preconceituosas que pudéssemos proferir nas esferas de orientação sexual, etnia, neurodiversidade, entre outros, sendo acolhido pela turma.

Após essas discussões, disponibilizei folhas coloridas e materiais hidrocores para a confecção de uma campanha publicitária de luta contra o racismo, a ser afixada no mural do

⁴⁹ Tradução da metáfora SAD IS DOWN, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

⁵⁰ Tradução da metáfora EVIL IS DARK, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

corredor da escola. No início das minhas explicações sobre a construção das narrativas, o estudante Frederico se curvou sobre sua carteira, prendeu sua respiração e começou a balançar suas mãos continuamente (*stims*). Como explicado na seção 2.2, considero esses movimentos necessários para a autorregulação da pessoa autista, de modo que esse seria mais um motivo para que o estudante não fosse coibido de fazê-los.

Antes de começarem a confeccionar seus trabalhos, a aluna Helena me pediu para colocar uma música pelo computador, e eu consenti, contanto que Frederico controlasse a altura do som. A aluna Helena escolheu uma sequência, na plataforma *Youtube*, do músico David Guetta, e, ainda que o volume estivesse baixo, Frederico preferiu colocar seu abafador de som para realizar sua atividade. Perguntei ao estudante se ele preferiria outro tipo de música ou que desligássemos o computador, mas ele respondeu que gostava de realizar suas atividades ouvindo música.

Com seus materiais sobre as carteiras ou sobre o chão da sala de aula, os/as estudantes começaram a elaborar seus textos. Frederico preferiu ficar na sua carteira, ao lado do aluno Luca e, durante a confecção da sua narrativa, sobrepuseram-se (SPERANDIO, 2015) as ações modais de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) de olhar para a folha de papel e de manter a atenção sobre o movimento de seus lápis. Focalizando o sistema da visão da ação congelada direcionada à sua folha de papel, o modo contínuo do olhar de Frederico para a sua folha de papel assumiu uma configuração modal de constância, resultando em um processo de atenção e de concentração para o cumprimento de sua atividade.

Com a confecção de suas narrativas, solicitei que cada estudante explicasse para a turma as escolhas que haviam feito em seus textos. Depois da exposição de duas alunas, Frederico se dispôs a apresentar. Para tanto, antes de mostrar o seu texto para a turma, o estudante provocou a seguinte interlocução:

Frederico: *Yo, yo mi... ra... raso!... raso kaj amo.*

Luca: (Sorrindo) *Esperanto... eso es esperanto.*

Eu: Ainnnn... (Inspirando profundamente).

Frederico: (Sorri para Luca, aponta, olha e pisca com o olho direito para mim) *Raso... raso... kaj amo...*

Helena: *¡Traducción!*

Frederico: Ahhhhh... *Yo hice... é...* (segurando sua narrativa com as mãos e mostrando para a turma) *raza y amor.*

Eu: *¿Cómo?*

Mário: *Love... love and colour, profe.*

Frederico: (Sorrindo) *Yeah... El amor no tien... no tiene color.*

Eu: *Ahhhh sí...*

Frederico: *El amor..., é... el amor no existe.*

Eu: *¿No existe?*

Frederico: Oh! (Projetando o rosto para frente, passa a mão direita aberta em movimentos verticais sobre a bochecha direita e pisca com o olho direito para a turma). *No existe... racismo no existe.*

Outros/as estudantes e eu: (Sorrindo).

Helena: *Reverso* (Sorrindo)... *la filosofía.*

Frederico: (Sorrindo). *Reverso... é... es... é.... una PIADA.* Fala sério! (em tom de deboche, direciona o olhar para cima).

Alex: *Chiste... en español, chiste.*

Frederico: Ah, é... *¡Chiste!*... (Com a glabella comprimindo os músculos da testa e a sobrancelha, olhos tensionados para baixo). *Y... é... Na guerra do racismo... o amor ganha.*

Outros/as estudantes e eu: (Aplausos) (Gravação do dia 04/12/2018).

Apesar de os sistemas da fala, da visão e do movimento do corpo alternarem, conjugarem e se articularem no processo de sobreposição modal (SPERANDIO, 2015) dessa cena interacional, mantenho como foco a análise do modo do olhar. No início da interlocução, ao perceber que eu havia manifestado certo desconforto por haver dito “Ainnnn” e inspirado profundamente, passando pela dimensão da emergência contextual co-engajada (HANKS, 2017 [2008]) com Luca (sorrindo para Luca após este haver compreendido que se tratava de palavras em esperanto), o estudante Frederico utilizou a pista de contextualização (GUMPERZ, 1998 [1982]) de apontar, de olhar e de piscar para mim, engajando-me, interacionalmente, por meio do campo demonstrativo contextual.

A configuração da ação modal de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do olhar de Frederico, antes de repetir para mim as palavras em esperanto (*Raso... raso... kaj amo...*), não se resumiu apenas em direcionar seus olhos para mim, mas também em piscar com o olho direito. Desse espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) de ‘piscar para mim’, comungando com espaços *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) que advêm de ações modais do tipo ‘Comprometer-se é apontar para o outro’ e ‘Envolver-se é olhar para o outro’, há a convergência de um espaço mesclagem que sugere que o estudante visava a provocar uma espécie de intimidade emocional comigo, pelo fato de haver pronunciado palavras em esperanto, desencadeando a metáfora INCLINAÇÕES PARA A INTIMIDADE SÃO FORÇAS PARA A PROXIMIDADE⁵¹. Por conseguinte, pelo domínio alvo relacionado à intimidade da ação modal de piscar para mim, o estudante se aproximou de mim como estratégia de alinhar-me (GOFFMAN, 1998 [1979]) interacionalmente às ações que estavam sendo mediadas por ele.

Após a solicitação da aluna Helena pela tradução dos termos em esperanto, Frederico mostrou sua narrativa para a turma e, de forma irônica, apesar de haver co-sustentado o *footing*

⁵¹ Tradução da metáfora INCLINATIONS TOWARD INTIMACY ARE FORCES TOWARD CLOSENESS, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

(GOFFMAN, 1998 [1979]) de Mário em relação à ausência de cor para representar o amor, modificou seu alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) com a turma, advogando que o amor não existia. Ao ser indagado por mim (“*¿No existe?*”), Frederico, após a ação modal do movimento de passar sua mão direita na sua bochecha direita de forma vertical, piscou com o olho direito para a turma, sinalizando que não estava se expressando com seriedade.

Acerca da ação modal de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) da configuração do olhar de Frederico, cabe ressaltar que do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘piscar para a turma’, em articulação com ações modais que atuam em espaços *inputs* de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Promover a atenção do outro é projetar o rosto para frente’ e ‘Ser irônico é passar a mão aberta em movimento vertical sobre a bochecha’, emerge um espaço de mesclagem metafórico cujo efeito emocional provoca risos na turma em relação ao enunciado subsequente de Frederico (“*No existe... racismo no existe*”). Em um espaço de mesclagem metafórico que sinaliza que o TIPO DE EFEITO EMOCIONAL É (determinado pela) FORMA DE CONTATO⁵², o domínio alvo proveniente da configuração modal da forma de contato entre Frederico e seus/suas colegas causa um efeito emocional (risos dos/as estudantes) que co-sustenta o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) irônico de Frederico.

Na sessão reflexiva de visionamento do dia 06 de dezembro de 2018, perguntei à aluna Helena e ao estudante Frederico por que haviam comentado sobre ‘reverso, filosofia e piada’. Helena me explicou que fazia referência a uma aula de filosofia da qual ela e Frederico haviam participado. Naquela aula, a professora havia problematizado a temática do racismo reverso. Complementando, Frederico disse que ele chegou à conclusão de que o racismo reverso era uma piada, já que, segundo o estudante, “quem defende isso é... tipo... não entendeu foi nada... nada... de, do racismo”.

Por essa sessão reflexiva de visionamento, o engajamento contextual intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) de Helena e de Frederico foi compartilhado com toda a turma, haja vista que desconhecíamos o que haviam experienciado na aula de filosofia. Após essa sessão, foi possível compreender o *frame* interativo (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) ao qual Helena e Frederico faziam referência, além do encaixe do discurso de Frederico na dimensão contextual de um campo social (HANKS, 2017 [2008]) que concebia o racismo como uma piada. Cabe mencionar que a prática discursivo-(inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de valorizar o racismo como uma piada não está relacionada ao humor e, conseqüentemente, ao

⁵² Tradução da metáfora TYPE OF EMOTIONAL EFFECTS IS (determined by) MANNER OF CONTACT, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

gênero discursivo que provoca risos ou gargalhadas, mas sim a uma falácia, a uma simulação da veracidade que desconsidera o processo sociocultural de escravidão e que não reconhece os privilégios da etnia branca comparada à negra/preta, por exemplo.

Portanto, do espaço genérico ‘racismo’, espaços *inputs* de ações modais de alto nível, como a ‘altura da voz’ (*una PIADA*) e do ‘tom de deboche’ (Fala sério!), que são pistas prosódicas de contextualização (GUMPERZ, 1998 [1982]), além do modo verbal do qual advém a valorização do racismo como ‘piada’ em tom de deboche, conjugadas ao ‘olhar de Frederico para cima’, emerge a metáfora socioculturalmente situada do tipo ‘Racismo reverso é uma falácia’. Por essa metáfora situada, a piada assume uma força oposta, haja vista que ela é uma falácia e deveria estar fora (externa) das discussões sobre o racismo, em conformidade com a metáfora conceptual EVENTOS EXTERNOS PREJUDICIAIS À AÇÃO SÃO FORÇAS OPOSTAS⁵³.

Co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) de que o racismo reverso é uma falácia, no final do evento social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) em análise, o estudante Frederico, por meio de ações modais de alto nível (compressão dos músculos da glabella, da testa e da sobrancelha, e tensionamento dos olhos do estudante para baixo), posicionou-se novamente: “Y... é... Na guerra do racismo... o amor ganha”. Focalizando o modo do olhar, da ‘compressão de músculos faciais’ resulta o ‘tensionamento dos olhos de Frederico para baixo’ – espaços *inputs* do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘racismo’ –, que converge modalmente para um espaço de mesclagem metafórico que expressa seriedade. Inscrito no espaço de mesclagem metafórico EXPRESSÕES FACIAIS SÃO CAPAS⁵⁴, dado que a configuração modal (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do olhar de Frederico colabora com sua expressão facial, em convergência modal com os músculos faciais do estudante, recebe uma espécie de capa (roupagem) de seriedade em relação às discussões sobre o espaço genérico (racismo) ao final da cena interacional em análise.

Em consonância com esse tom de seriedade, Frederico associou o racismo à violência por meio da metáfora linguística “Na guerra do racismo”, da qual emerge a metáfora socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017) ‘Racismo é guerra’. No entanto, cabe destacar que dessa identificação (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) proveniente da guerra do racismo, Frederico propôs que há um vencedor (“o amor ganha”), sugerindo que o amor

⁵³ Tradução da metáfora EXTERNAL EVENTS DETRIMENTAL TO ACTION ARE OPPOSING FORCES, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

⁵⁴ Tradução da metáfora FACIAL EXPRESSIONS ARE COVERS, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

transcende questões raciais. Essa noção de transcendência também é representada na confecção de sua narrativa multimodal, como podemos observar na figura 23.

Figura 23 – Narrativa multimodal de Frederico



Fonte: Elaborado pelo estudante Frederico.

#Postacessível da figura 23. Folha bege com desenho no centro de duas pessoas de pé abraçando-se e beijando-se. Do lado direito, mulher com cabelo grande e preto, de pele rosada, vestindo blusa laranjada, calça degradê entre o vermelho e o alaranjado, e sapatos marrons. Do lado esquerdo, homem com cabelo curto, preto e crespo, de pele marrom, vestindo blusa verde, calça azul e sapatos. Ambos estão de olhos abertos enquanto se beijam. No início da folha aparece a seguinte frase escrita a lápis: *El amor no tiene raza*.

Como explicou Frederico pela ação modal de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) em “Na guerra do racismo ... o amor ganha”, convergindo com o que ele havia escrito em sua narrativa multimodal (“*El amor no tiene raza*”), podemos notar que, para confeccionar seu texto, motivado pelas perguntas que eu havia sugerido *¿Qué es la (des)igualdad racial para ti?* e *¿Cómo podemos superar el racismo?*, o estudante escolheu o sentimento do amor para representar e identificar uma possível ordem do discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]); FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que desestabilizaria práticas sociais racializadas. Por esse encaminhamento linguístico-discursivo que se aproxima de um campo

social da dimensão contextual da incorporação (HANKS, 2017 [2008]) que vislumbra a mudança social, Frederico foi aplaudido pela turma, o que sugeriu a co-sustentação do *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) dessa ação mediada pela turma.

No empreendimento linguístico-discursivo de superar o racismo pelo amor (“*El amor no tiene raza*”), Frederico associou noções como ‘batalha, briga, luta’, do domínio fonte do qual emerge a metáfora conceptual AMOR É GUERRA, ao confronto (guerra), que também existe em relação ao racismo. Dessa associação, como propôs o estudante, há um vencedor, que é o amor, o que sugere um encaminhamento metafórico contra-hegemônico (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) que vislumbrava a superação do racismo pelo amor.

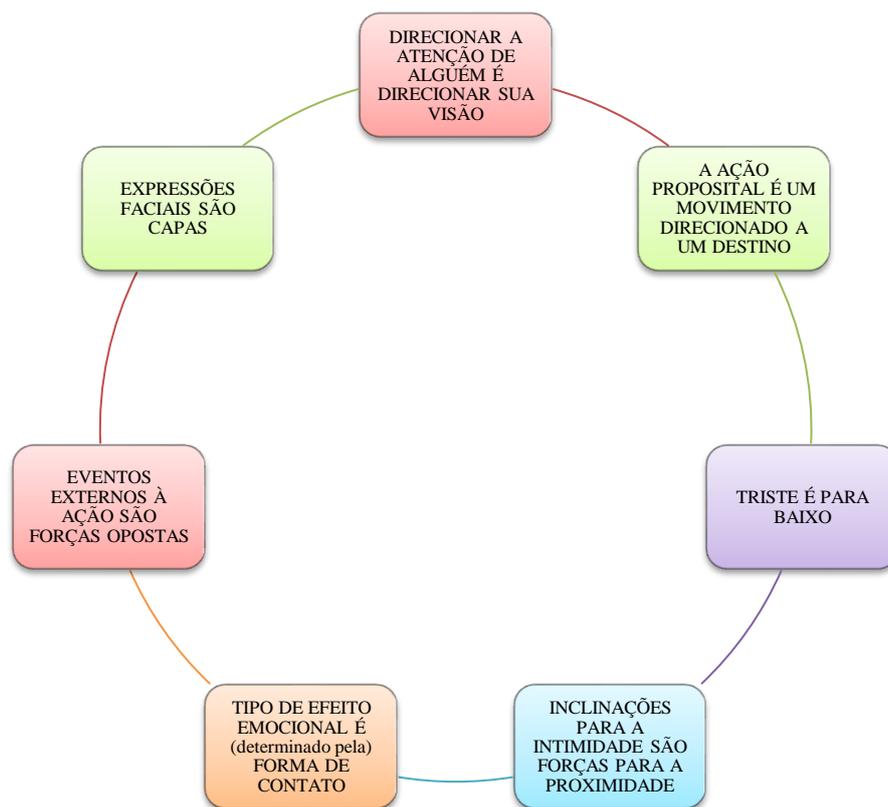
5.4 Algumas considerações

Decidi levar problematizações sobre o racismo para trabalhar com minhas turmas com o intuito de, além de promover terreno para a aprendizagem do espanhol como língua adicional por meio de práticas reflexivas, disseminar uma postura antirracista. Essa postura, em consonância com as ações mediadas analisadas neste capítulo, foi construída de forma conjunta por ações modais de alto e de baixo nível, bem como por configurações e por densidades modais (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), que se articularam no curso da dimensão contextual da emergência (HANKS, 2017 [2008]), sendo encaixadas em campos sociais aos quais atores e atrizes sociais circularam seus valores e seus posicionamentos.

Assim sendo, por meio da negociação, da ratificação, da co-sustentação e da modificação de *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]), emergiram espaços genéricos que, motivados interacionalmente por espaços *inputs*, desencadearam espaços de mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) metafóricos que contribuíram para a construção da ação mediada por diferentes modos.

Por conseguinte, neste capítulo, focalizando o sistema da visão, foi possível analisar que o modo do olhar acionou metáforas multimodais que se sobrepuseram modalmente e que convergiram para a construção de sentidos. Entre essas metáforas do modo do olhar, como podemos observar na figura 24, emergiram encaminhamentos linguístico-discursivos que mediaram ações dos/as interagentes.

Figura 24 – (Co)construção metafórico-multimodal sobre o racismo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe salientar que a dinamicidade de agir com e através do outro pelo modo do olhar, em convergência com outros modos de linguagem (gestual, verbal, prosódico), instanciou práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que ora tentou esquivar o estudante Frederico das discussões sobre racismo, ora posicionou sujeitos em relação ao racismo reverso, ora demonstrou tristeza e desaprovação ao racismo no futebol, ora identificou um caminho possível para superar o racismo.

Por fim, transitando por campos sociais incorporados contextualmente, metáforas multimodais do olhar foram encaixadas, em articulação com outros modos, promovendo tanto a negociação da ação mediada quanto o (re)posicionamento dos sujeitos. Dito de outra forma, ações mediadas do olhar potencialmente desencadearam mobilizações e tomadas de posições entre os/as interagentes.

CAPÍTULO 6

AUTISTAR É RESISTIR



Nós dizemos “autistar” porque para nós a expressão do nosso autismo é uma ação ativa de resistência e resiliência. É um desafio viver num mundo que constantemente nos discrimina e é um ato de rebeldia quando nos levantamos e dizemos que é nosso direito sermos quem somos e que ninguém pode nos cobrar nada diferente disso, como um pré-requisito para nossa inclusão.

Fernanda Santana
(2019, p. 2)

Neste capítulo, apresento e analiso o processo de confecção de narrativas multimodais com uma turma iniciante de espanhol como língua adicional do 1º semestre de 2019. Focalizando o sistema do movimento, investigo como o modo gestual (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) se articula durante a construção dessas narrativas. De forma mediada (SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]), como a ação modal proveniente de gestos ocorre simultaneamente com outros modos, privilegiamos, neste capítulo, a configuração e a densidade modal, bem como as ações de baixo e de alto nível, provenientes de gestos que emergem na interação, com o intuito de analisarmos a heterogeneidade do delineamento desse modo no processo interacional. Tendo como referência o corpo, metáforas multimodais gestuais surgem durante a ação mediada face a face, uma vez que compartilho da ideia de Norris (2013) de que o modo é acional e interacional.

Por meio dessas metáforas, também investigo identificações, bem como (inter)ações e representações (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), que permeiam o discurso como momento de prática social. No âmbito da educação inclusiva com estudantes autistas, essas práticas sociais advindas de metáforas gestuais (multimodais) nos permitem analisar de que forma a articulação de outros modos de linguagem, que transcendem o verbal, atuam como forças motrizes, favorecendo à construção conjunta de sentidos.

Cabe ainda destacar que dar visibilidade a essas metáforas multimodais nos possibilita lançar perspectivação analítica que rompe com a tradição grafocêntrica e falacêntrica no ensino de línguas, tendo em vista que os gestos, comungando com outros modos, permitem que sujeitos (inter)ajam no mundo, posicionando-se em um sistema complexo de ação mediada (SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]) capaz de nos revelar estilos, gêneros discursivos e

discursos (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) potencialmente emancipatórios (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006).

6.1 A inclusão é boa é pra todo mundo

Na primeira semana de abril de 2019, confeccionei, com minhas 7 turmas, narrativas multimodais (explicitadas na seção 1.3) contra o *bullying* a pessoas com deficiência. Para a realização dessa atividade, projetei uma propaganda, em formato de vídeo, disponível no *site* <https://youtu.be/Yv5U9kyM9IA>, acessado em 02 de abril de 2019, elaborada pela parceria entre o Fundo das Nações Unidas – UNICEF – e o Ministério da Educação da Argentina, em 2013, sobre *bullying*, na qual diversas pessoas lutam contra o assédio físico, o moral, o virtual, o psicológico, entre outros⁵⁵.

Após promover debates com minhas turmas acerca da temática do vídeo, ressaltei que o mês de abril era dedicado à aceitação do autismo. Em seguida, expliquei algumas características do autismo e perguntei às turmas se conheciam pessoas autistas ou com alguma deficiência na família, na escola, na igreja ou em qualquer outro espaço. Para minha surpresa, em todas as turmas houve relatos sobre familiares e sobre pessoas conhecidas, o que promoveu reflexões e debates acerca de dificuldades que pessoas com deficiência enfrentam em nossa sociedade. No apêndice B desta tese, a sequência didática dessas atividades, elaboradas por mim, pode ser consultada.

Inspirado na campanha promovida pela Abraça, cujo tema foi *Autistar é resistir: cidadania, identidade e participação política* (S.A., 2019), propus às minhas turmas a confecção de narrativas multimodais para que montássemos um mural na escola sobre a aceitação de pessoas com deficiência, mobilizando-nos contra o *bullying* dirigido a elas. Com estudantes sentados/as em círculo, coloquei uma mesa no centro da sala de aula com papéis de diversas cores, bem como canetas hidrocores, régua e cola, além de símbolos do infinito, que representam a neurodiversidade, para que pudessem colar em suas narrativas multimodais.

Em seguida, propus que produzissem um texto (com desenhos e/ou de forma escrita), motivados/as por uma das seguintes proposições ‘Inclusão é que nem...’ ou ‘Exclusão é que nem...’, a fim de abordarmos temas sobre inclusão, exclusão, participação ativa na sociedade, cidadania e respeito à dignidade humana. Para tanto, ressaltei que estavam livres para acessar a *Internet* de seus celulares e o computador da sala de aula, com o objetivo de buscarem mais informações sobre exclusão e sobre inclusão de pessoas com deficiência. Após a confecção de

⁵⁵ Disponível no *site* <https://www.youtube.com/watch?v=Yv5U9kyM9IA>, acessado em 27 de março de 2019.

seus trabalhos, pedi a cada estudante que explicasse, em espanhol, sua narrativa multimodal para que, por fim, nos dirigíssemos ao corredor da escola para afixar as narrativas produzidas em sala de aula. Na figura 25, podemos observar o resultado do mural confeccionado por minhas turmas.

Figura 25 – Autistar é resistir



Fonte: Elaborado por meus/minhas estudantes atípicos/as e típicos/as em abril de 2019.

#Postaccessível da figura 25. Mural com fundo amarelo. Folhas nas cores branca, amarela, vermelha, azul, bege e alaranjado com textos verbais e não verbais. Na parte superior do mural, título com letras grandes e coloridas com o lema AUTISTAR ES RESISTIR!

A confecção desse mural possibilitou, em todas as minhas turmas, a reflexão sobre o processo de exclusão e de inclusão de pessoas com deficiência, além de discussões por meio da produção de textos acerca da luta por uma sociedade mais inclusiva. Cabe ressaltar que, apesar de ter realizado esse trabalho com todas as minhas turmas, focalizarei, neste capítulo, a análise do processo interacional de construção dessas narrativas multimodais com estudantes neurotípicos/as e neuroatípicos/as de uma turma de espanhol como língua adicional do 1º semestre de 2019.

Nessa turma, em entrevista realizada no dia 26 de abril de 2019, Pablo aproximou a mão direita em formato de cone à boca e entoou: “A inclusão é boa é pra todo mundo”, sendo

aplaudido por seus/suas colegas e por mim. Com essa toada, apresento e analiso, a seguir, parte do processo de confecção de narrativas multimodais por essa turma.

6.2 Óculos são dedos indicador e polegar de ambas as mãos em formato de círculo

Como expliquei na subseção 1.2.3, cinco estudantes foram ratificados no 1º semestre de 2019, de acordo com a noção de maior intensidade em redes temporais esparsas. Esses/as estudantes faziam parte de uma turma de 12 aprendizes, a quem foram atribuídos pseudônimos, escolhidos pelos/as próprios/as colaboradores/as deste estudo.

Antes de introduzir o tema sobre inclusão, expliquei à turma que todos/as meus/minhas estudantes estavam preparando um mural e que cinco turmas já haviam afixado suas narrativas no corredor da escola. Perguntei se gostariam de vê-lo, e a resposta positiva foi unânime na turma. Levei-os/as para o corredor da escola, e toda a turma visualizou várias narrativas. Aproximei-me do Jenival e do Cristiano, e lhes perguntei sua opinião sobre o mural. Cristiano olhou para mim e sorriu, balançando afirmativamente a cabeça. Perguntei se ele tinha gostado, e ele me sorriu novamente.

Ao analisarmos essa ação modal congelada (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), que corresponde ao corredor da escola onde essa cena ocorreu, destacamos que algumas densidades modais (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) se sobrepuseram (SPERANDIO, 2015) e se articularam com outras semioses para a construção de sentidos, revelando-nos metáforas multimodais sociointeracionais situadas (VEREZA, 2010, 2017).

Assim sendo, destacamos que a ação modal de alto nível de Cristiano, por meio do modo gestual, constituída de ações modais de baixo nível (movimento de sua boca e de músculos do rosto para cima), em um sorriso, brindava-nos com espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) sobre os quais emergia o processo de mesclagem metafórico-multimodal ALEGRIA É PARA CIMA⁵⁶, articulando-se com o envolvimento interacional que o levava a outra configuração modal, que era o movimento para cima e para baixo de sua cabeça.

A densidade modal advinda do sorriso, portanto, era deslocada para outra densidade também não verbal, que era o movimento para cima e para baixo de sua cabeça, da qual emergiu a metáfora multimodal AFIRMAÇÃO É MOVIMENTO DA CABEÇA PARA CIMA E PARA BAIXO, ratificado pelo *footing* interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]) anterior (ALEGRIA É

⁵⁶ Tradução da metáfora HAPPY IS UP, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

PARA CIMA), convergindo modalmente para um momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que identificava de forma positiva o mural em construção.

Jenival, em seguida, aproximou-se de mim, e explicou que era um mural sobre autismo e que ele conhecia um garoto com aquelas características. Pensei que ele fosse falar dele mesmo ou do seu irmão, mas disse que era um amigo de sua infância, sendo interrompido por Cristiano, que me tocou no ombro e disse: ‘Ke’. Jenival sorriu, concordando afirmativamente com sua cabeça e disse que era o Kevin, e que iam juntos ao *shopping* quando eram crianças.

Como podemos observar, a chegada de Jenival na cena interacional foi marcada por uma ação modal de alto nível por meio do plano verbal, motivando que Cristiano também participasse do *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) sobre o qual a densidade modal verbal se sobrepôs (SPERANDIO, 2015), articulando a sílaba ‘Ke’ do nome Kevin. Cabe destacar que, antes de dizer a sílaba ‘Ke’, Cristiano tocou no meu ombro para indicar que queria interagir comigo.

A configuração da densidade do toque de Cristiano em meu ombro fez com que eu direcionasse meu olhar para ele, ações mediadas que entendo como espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) advindos de metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Fazer-se notar é tocar no ombro’ e ‘Interagir é agir com o outro’, convergindo para o espaço mesclagem da metáfora multimodal PRESENÇA É ESTAR FISICAMENTE EM UM LOCAL⁵⁷.

Após a articulação da sílaba ‘Ke’, nós três ainda estávamos no mesmo *frame* interacional, fazendo com que Jenival aproveitasse da articulação dos modos do seu sorriso e do movimento de confirmação de sua cabeça – prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de co-sustentação desse *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) – para me explicar que esse amigo se chamava Kevin. A ação modal gestual de Cristiano de tocar no meu ombro incorporou a dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]), encaixando-nos no mesmo *frame* interacional e mantendo-nos no mesmo alinhamento.

Ao voltarmos à sala de aula, coloquei no quadro branco a palavra *acoso* e perguntei à turma em que situações sofremos *bullying*. A aluna Mara, que tinha material ampliado por ser pessoa com deficiência visual (baixa visão), afirmou que já havia passado por uma situação de *bullying*, como podemos observar no excerto a seguir:

⁵⁷ Tradução da metáfora BEING ALIVE IS BEING PHYSICALLY AT THIS LOCATION, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki* (on-line).

Eu: ¿Alguien de aquí ya ha pasado... pasado por una..., por alguna situación de acoso? mhm ¿Qué significa acoso?

Vários/as estudantes: *Bullying.*

Eu: Sí, *bullying*... ¿Alguien ya ha pasado... una situación de acoso o conoce a alguien...?

Mara: ¡YO PROFE! (A aluna levanta a mão). *Varias veces* (...) na *escuela*, mhm: (juntando os dedos indicador e polegar de ambas as mãos e levando-os em direção aos olhos, representando com os dedos o formato circular de seus óculos).

Cristiano: (Repete o movimento dos dedos de Marta e os leva em direção aos seus olhos). (Gravação do dia 02/04/2019)

Na ação modal congelada desse trecho (sala de aula na qual estudantes estavam sentados/as e eu estava de pé, ao lado do computador), a densidade modal de alto nível que predominava no início desse *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) se realizava pelo plano verbal, sendo deslocada para o modo gestual dos óculos de Mara, pista de contextualização não verbal (GUMPERZ, 1998 [1982]), ao indicar que a aluna havia passado por uma situação de *bullying* pelo fato de usar óculos, em decorrência de sua deficiência visual.

A ação modal de alto nível não verbal de Mara alinhou Cristiano, que estava sentado diante dela (ação modal de baixo nível), à mesma configuração modal não verbal em relação aos óculos, uma vez que ele repetiu o movimento dos dedos em formato de óculos em direção aos seus olhos, em uma relação metafórico-multimodal socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Óculos são dedos indicador e polegar de ambas as mãos em formato de círculo junto aos olhos’, que subjaz a metáfora conceptual MANEIRAS DE AÇÃO É MANEIRAS DE MOVIMENTO⁵⁸.

Após essa articulação entre dois domínios de densidades modais (o verbal e o não verbal), Cristiano, Jenival e Evita interagiram com Mara, realizando o mesmo movimento, co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) preconizado por Mara. Percebendo esse movimento na turma, eu disse e escrevi no quadro branco a palavra *gafas* (óculos), o que foi suficiente para que alguns/mas estudantes repetissem algumas vezes essa palavra. Dito de outra forma, a ação modal de alto nível de Mara de indicar com os dedos polegares ‘óculos’ acabava mediando não apenas a repetição dessa mesma ação por Cristiano, Jenival e Evita, mas também representando e identificado uma prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que promovia o engajamento da turma em torno do *bullying* referido por Mara.

Em seguida, outros/as estudantes relataram que o *bullying* ocorria pelo fato de uma pessoa ser gorda, muito magra, negra, ter o cabelo crespo, entre outras. Após essa discussão com a turma, expliquei que iria projetar um vídeo com uma propaganda da UNICEF contra o

⁵⁸ Tradução da metáfora MANNER OF ACTION IS MANNER OF MOVEMENT, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

bullying e que deveriam me responder a duas perguntas: Quais são os tipos de *bullying* que aparecem e em que país a propaganda foi produzida? Essas perguntas objetivas, pensadas previamente por mim e escritas no quadro branco, tinham a intenção de direcionar o visionamento da propaganda, promovendo, conseqüentemente, território para a inclusão, como discutido na seção 4.3 desta tese.

Após visualizarmos o vídeo duas vezes, a turma me relatou que apareciam o *bullying* físico, o psicológico e o virtual nas placas levantadas pelas pessoas. Ao realizar a segunda pergunta que eu já havia escrito no quadro branco da sala de aula, estabelecemos a seguinte interlocução.

Eu: ¡Vale! ... *Pregunta dos* (apontando para o quadro branco): ¿en qué país se produjo el vídeo?

Evita: mhm ¡México!

Mara: No, no, no... é Brasil.

Cristiano: (Balança a cabeça e o dedo indicador do braço direito sinalizando negação).

Pablo: (Olhando para Cristiano, começou a negar com a cabeça) ¡No!... BRASIL, ¡no!... Argentina mhm... Aparece no final do vídeo, ¿no es, Cristiano?

Cristiano: (Sorrindo) IN, INA. (Gravação do dia 02/04/2019)

Durante ambas as vezes que projetei o vídeo, tive a impressão de que Cristiano não estava prestando atenção, pois seu olhar parecia estar dividido entre a tela do computador e uma garrafa de água transparente que estava próxima a uma colega sentada ao seu lado. No entanto, a sobreposição modal (SPERANDIO, 2015), que se articulava com a densidade modal do movimento de sua cabeça e com a ação modal de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do movimento de seu dedo para a direita e para a esquerda, desaprovando a suspeita de seus colegas, fez-me entender que ele não só havia assistido ao vídeo, mas que o havia compreendido. Dito de outra forma, viver realidades sensorialmente distintas e densidades modais diversas não significa estar fora da cena interacional construída conjuntamente⁵⁹.

Em sessão reflexiva de visionamento, perguntei ao aluno Pablo por que ele começou a sinalizar de forma negativa, e o estudante me explicou: “É... eu tipo vi, né?... na verdade, o Cristiano tava do meu lado oh: (Sinaliza o movimento de negação com o dedo indicador direito)”. A densidade modal do movimento da cabeça de Cristiano, pista de contextualização não verbal (GUMPERZ, 1998 [1982]), permitiu que Pablo ratificasse o *footing* interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]) proposto por Cristiano, transportando o campo demonstrativo

⁵⁹ Agradeço imensamente ao professor Luiz Henrique Magnani que, em minha banca de doutorado, iluminou a análise dessa cena interacional.

contextual (HANKS, 2017 [2008]), advindo da ação modal gestual de alto nível da negação, para o encaixe do *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) em análise.

Voltei ao final do vídeo e mostrei à turma o endereço eletrônico que terminava em *ar*, o que indicava que o país era a Argentina. Em seguida, escrevi no quadro branco *mx* e perguntei qual seria o país se essa fosse a terminação, e Jenival disse: “*México*”. Elogiei a resposta do Jenival com a expressão *Muy bien*, e a turma, repetindo minha fala, confirmou: “*Muy bien*”. Jenival sorriu e também repetiu: “*Muy bien*”. Aproveitei a oportunidade para falar sobre o *voseo* e sobre o sotaque de pessoas da região rio-platense.

Enquanto eu explicava sobre o *voseo*, Cristiano se levantou da cadeira, dirigiu-se ao mapa da América Latina situado em sala de aula, e apontou para a Argentina. Ao perceber isso, direcionei a seguinte pergunta a ele: “*¿Y cuál es la capital de Argentina, Cristiano?*”, e ele fez um encontro bilabial da consoante /b/, balançando a cabeça para baixo e para cima, como se estivesse solicitando que eu completasse a palavra para ele. A ação congelada (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) na qual Cristiano apontou para a Argentina direcionou a ação de alto nível do meu olhar e o dos/as colegas da turma para um domínio fonte concreto (a localização geográfica da Argentina no mapa). A densidade modal provocada pelo deslocamento dêitico do direcionamento do dedo e do braço estendido de Cristiano, revelou-nos espaços *inputs* de metáforas multimodais socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘País é lugar no espaço’ e ‘Marcar espaço é sinalizar com o dedo’, que subjazem o espaço mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) da metáfora CAMPO VISUAL É UMA REGIÃO LIMITADA⁶⁰.

A densidade da ação modal de alto nível do gesto de apontar o dedo para a Argentina provocou a articulação de ações modais do olhar dos/as colaboradores/as da cena interacional, em articulação com a ação modal de alto nível proveniente do /b/ prosódico em relação a um espaço delimitado sinalizado no mapa por Cristiano. Cabe ainda ressaltar que a turma, percebendo que Cristiano havia pronunciado a consoante /b/, entendeu a pista de contextualização prosódica (GUMPERZ, 1998 [1982]), em consonância com a ação modal gestual de apontar o dedo para o campo delimitado da região da Argentina, e afirmou: ‘Buenos Aires’. Para a surpresa da turma, Cristiano sorriu e disse ‘res’, última sílaba de Aires, sendo ovacionado pela turma.

Na aula seguinte, lembrei à turma do que tínhamos discutido na aula anterior e coloquei à disposição lápis de cor, canetas hidrocores, régua e cola, além de símbolos do infinito

⁶⁰ Tradução da metáfora THE VISUAL FIELD IS A BOUNDED REGION, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

que representam a neurodiversidade, para que pudessem fazer colagens. Após entregar à turma papéis nas cores vermelho, alaranjado, branco e amarelo, pedi que produzissem um texto para o nosso mural completando uma das seguintes frases: ‘Inclusão é que nem’ ou ‘Exclusão é que nem...’, tendo em vista as discussões realizadas em sala de aula.

6.3 Inclusão são dedos diferentes na mesma mão

Durante o processo de realização das narrativas multimodais, coloquei um álbum da cantora andaluza Bebe. Após consultarem seus pares e a *Internet* em seus aparelhos de celular e pelo computador da sala de aula, solicitei que cada estudante explicasse o que tinha produzido. Houve um momento de cuidado da turma para não interromper o turno enquanto cada colega explicava sua narrativa. Apesar de a turma ter um total de doze estudantes e de todos/as terem participado da atividade, escolho apenas as narrativas multimodais dos alunos autistas para a análise, privilegiando ações, densidades e configurações modais que advêm do contato face a face com os/as aprendizes ratificados/as.

Cabe destacar que, como este estudo busca analisar o processo composicional dessas narrativas, descrevo e analiso o período que antecede a produção textual. Desse modo, antes de realizar sua atividade, Jenival apoiou o braço sobre a carteira e encostou o rosto sobre sua mão. Tive a impressão de que ele estava com sono. Quando me aproximei dele, perguntei se estava tudo bem, e ele me disse que só estava pensando. Indaguei se ele havia entendido o que eu havia pedido para fazer, e ele prontamente me respondeu que tinha de fazer um desenho sobre a inclusão ou a exclusão.

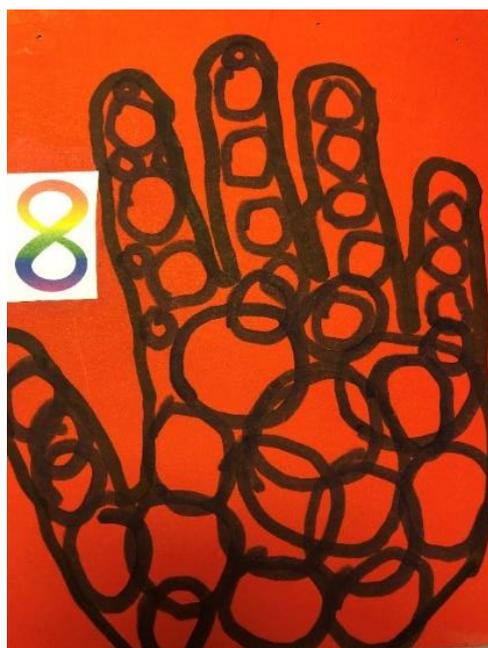
Em seguida, Jenival percebeu que seu irmão Cristiano estava apagando com uma borracha as carteiras vazias da sala de aula. Jenival se levantou, pegou sua borracha e foi ajudá-lo. Permiti que eles continuassem apagando carteiras, pois, durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, eles foram meus alunos e notei que eles apagavam carteiras (*stims*) como forma de autorregulação, antes de começar a fazer atividades em sala de aula que exigiam coordenação motora fina, como escrever ou desenhar.

Após apagarem algumas carteiras, dirigi-me a eles e lhes ofereci massinhas de modelar. Essas massinhas foram levadas para a sala de aula como tentativa de troca dos *stims* de ficar caminhando e procurando carteiras riscadas ou analisando detalhes de objetos em sala de aula, como um parafuso de uma cadeira que ficava no fundo da sala de aula, a disposição dos papéis do quadro de aviso ou pontas de lápis apontados no chão. Assim sendo, defendo que, além de oportunizar a autorregulação no âmbito da educação inclusiva, cabe ao docente mediar alternativas pedagógicas para um estado de produção de estudantes autistas. Em outras palavras,

oferecer massinhas de modelar para o Jenival e para o Cristiano foi uma estratégia para que esses alunos se autorregulassem, participassem da atividade sugerida e produzissem seus textos, a partir dos recursos semióticos que preferissem.

Com massinhas nas mãos, Jenival as manuseou, guardou-as em seu recipiente com tampa, apoiou sua mão direita sobre o papel e, com a esquerda, fez o contorno dela. Em seguida, o estudante desenhou vários círculos dentro do espaço delimitado de sua mão. Durante seu processo de produção textual, Jenival se concentrou de forma heurística para a construção de sua narrativa. Desse modo, com ações modais de baixo nível, como apoiar sua mão esquerda com bastante pressão sobre a folha e abaixar sua cabeça para deixá-la próxima da sua mão, duas ações modais de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) se sobrepuseram (SPERANDIO, 2015) de forma simbiótica pelo olhar para a mão apoiada sobre a folha de papel e pelo movimento da mão esquerda contornando a direita, devido à complexidade da configuração e à intensidade modal. Cristiano, ao observar o que seu irmão Jenival havia feito, também colocou sua mão esquerda sobre a folha de papel, contornando-a. O resultado dessas narrativas multimodais pode ser observado nas figuras 26 e 27.

Figura 26 – Narrativa multimodal do Jenival



Fonte: Elaborado pelo estudante Jenival.

Figura 1 – Narrativa multimodal do Cristiano



Fonte: Elaborado pelo estudante Cristiano.

#Postacessível da figura 26. Folha laranjada com desenho na cor preta contornando a mão direita. Os traços são mais grossos, pois foram feitos com canetinha preta. Sobre a mão e os dedos, círculos pretos de diferentes tamanhos. Do lado esquerdo da folha, símbolo da neurodiversidade colado na vertical.

#Postacessível da figura 27. Folha laranjada com desenho na cor preta contornando a mão esquerda. Os traços são mais finos, pois foram feitos com caneta preta. Do lado esquerdo da folha, símbolo da neurodiversidade colado na vertical.

Como podemos observar na figura 26, Jenival representou na narrativa multimodal sua mão direita, desenhando círculos dentro dela. Ao apresentar sua narrativa para a turma, o estudante ficou de pé, segurou a folha de papel com a mão esquerda e apontou para o seu texto com a mão direita. Naquele momento, não consegui entender o porquê de sua representação, e perguntei novamente por que ele havia feito o desenho de sua mão, e o estudante, apontando para o quadro branco, disse: “*Inclusión (...) inclusión como dedos... (olha para os dedos) na misma mano son diferentes*”. Ovationado pela turma, o estudante se sentou, pegou sua massinha e sorriu.

A cena interacional descrita apresentou níveis de densidade modais e relações metafóricas diversas. A seguir, apresento e analiso algumas delas. O fato de que Jenival, que foi o primeiro estudante da turma a apresentar sua narrativa multimodal, tivesse decidido ficar de pé, enquanto eu e o restante da turma permanecíamos sentados/as, atraiu minha atenção e a de todos/as os/as estudantes, levando para ele o centro das atenções, em uma relação metafórica e conceptual do tipo PODER É CENTRALIDADE⁶¹. A ação modal de alto nível de se levantar em sala de aula outorgou a Jenival o protagonismo e lhe conferiu, momentaneamente, poder, pois ele passava a ser o centro da atenção conjunta, em uma prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que o posicionava de forma a assumir o controle da mediação.

Outra densidade modal que sucedeu à ação modal gestual de ficar de pé foi a promoção do direcionamento do olhar que Jenival provocou na turma ao mostrar sua narrativa. Ao segurar sua narrativa com as duas mãos para mostrá-la aos/às colegas, ele intensificou a densidade modal da minha atenção e dos/as colegas, articulando-se com as ações modais de alto nível do gesto de apontar para o quadro branco e da sua fala. A densidade modal do plano gestual de olhar e de apontar para o quadro branco (domínios não verbais de espaços *inputs*) convergiu para o espaço mesclagem da metáfora multimodal AÇÃO GUIADA É MOVIMENTO GUIADO AO LONGO DO CAMINHO⁶², culminando com a catarse de sua apresentação ao dizer que a inclusão é que nem nossos dedos, pois todos são diferentes e estão em nossas mãos.

Posto isso, cabe ressaltar que Jenival não foi ovacionado apenas pela ação de alto nível que advinha do plano verbal, uma vez que o estudante construiu um processo de articulação de densidades modais também de alto nível, que eram metafórico-multimodais (pelo fato de ficar de pé e de apontar para o quadro branco), culminando com a metáfora socioculturalmente

⁶¹ Tradução da metáfora POWER IS CENTRALITY, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

⁶² Tradução da metáfora GUIDED ACTION IS GUIDED MOTION ALONG A PATH, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

situada (VEREZA, 2010, 2017) ‘Inclusão são dedos diferentes’, e que subjazia a metáfora multimodal conceptual criativa (GIBBS, 1994) INCLUSÃO É ESTAR DENTRO.

Essa localização de estar dentro de um lugar também ressoava na metáfora multimodal conceptual ‘INCLUSÃO É UM CONTÊINER’, uma vez que pessoas diferentes, como nossos dedos, também precisavam estar dentro de contêineres, espaços de proteção, de acolhimento e de convívio com o/a outro/a, operado pela mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) dessa configuração metafórico-multimodal.

Na narrativa multimodal de Cristiano, figura 27, o estudante contornou sua mão esquerda após observar o modo como seu irmão Jenival havia realizado sua atividade. Assim sendo, a ação de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) de Cristiano ancorou-se, em um primeiro momento, na ação mediada sobre o que seu irmão estava fazendo. A densidade dessa ação modal de alto nível (olhar o que o outro estava fazendo) articulou e moveu outra ação de alto nível, em um segundo momento, que consistiu em contornar com um lápis sua mão esquerda.

Quando Cristiano foi apresentar sua narrativa, também ficou de pé, segurou seu texto com a mão esquerda, levantando-a acima da sua cabeça e estendeu sua mão direita em direção ao quadro branco, conjugando duas ações de alto nível de forma estratégica para atrair a atenção de seus/suas colegas de turma: i) com a metáfora multimodal socioculturalmente situada *Estar de pé é assumir controle da situação*, em uma metáfora conceptual do tipo PODER É CENTRALIDADE; e ii) com a metáfora multimodal socioculturalmente situada *Apresentar trabalho é estender esse trabalho para cima*, que subjazia a metáfora conceptual CONTROLE É PARA CIMA⁶³, sendo também ovacionado pela turma.

Em sessão reflexiva de visionamento apenas com os estudantes autistas, realizei atividade com o aluno Cristiano para que ele me indicasse o que significava a inclusão para ele. Para tanto, o estudante utilizou o *LetMeTalk* em meu celular, que é um aplicativo gratuito disponível para equipamentos Androide e IOS, que funciona sem acesso à *Internet*, auxiliando, por meio de diversos símbolos, a comunicação alternativa e aumentativa (CAA). A base de dados do *LetMeTalk* possui mais de 9.000 imagens com itens verbalizados, sendo possível inserir novas categorias e imagens pelo/a usuário/a em diversos idiomas. Por oportuno, como professor e ativista pela educação inclusiva, defendo que adaptações e suportes, como massinhas de modelar e técnicas/métodos da CAA (gestos, vocalizações, aplicativos, pictogramas, entre outros) sejam utilizados por estudantes autistas quando necessários, para que

⁶³ Tradução da metáfora CONTROL IS UP, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki (on-line)*.

haja mais equidade de oportunidades de aprendizagem para todos/as, e para que amenizemos, consequentemente, relações de soberania da tipicidade sobre a atipicidade em sala de aula.

Sentado em uma cadeira ao meu lado e com sua narrativa multimodal em mãos, perguntei ao estudante Cristiano o que era a inclusão para ele. Acessando o aplicativo *LetMeTalk*, já conhecido pelo estudante pelo trabalho de letramento tecnológico realizado em encontros personalizados que tivemos no segundo semestre de 2018 e ao longo do primeiro semestre de 2019, Jenival escolheu a categoria *Sentimientos*.

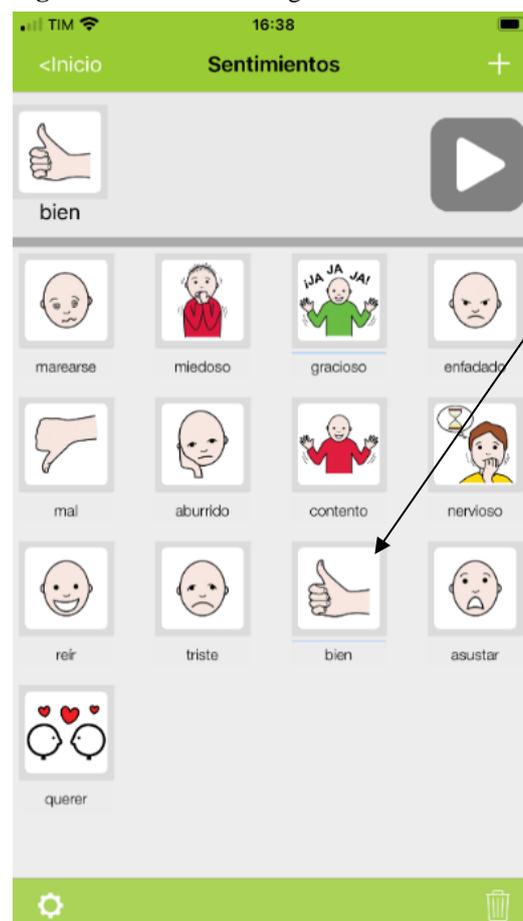
Antes de eleger essa categoria, em uma ação modal de alto nível na qual o estudante fixou seu olhar sobre a tela do celular, e movimentou o braço e o dedo indicador direito para fazer suas escolhas, Cristiano apontou para a categoria *Juguetes*, olhou para mim sorrindo e balançou a cabeça de forma negativa. Imediatamente, eu reagi: “Tá aí, não?”. Em seguida, Cristiano desviou seu dedo para a categoria *Sentimientos*, escolhendo-a, como podemos observar na figura 28. Olhando fixamente para os ícones da categoria *Sentimientos*, de acordo com a figura 29, entre diversas possibilidades que estavam à sua disposição, Cristiano escolheu *bien*, olhando e sorrindo para mim logo depois.

Figura 27 – Categorias *LetMeTalk*



Fonte: App *LetMeTalk*.

Figura 2 – Ícones da categoria *Sentimientos*



Fonte: App *LetMeTalk*.

#Postaccessível da figura 28. *Print* da página *Inicio* do aplicativo *LetMeTalk*. Fundo cinza e bordas superior e inferior na cor verde claro. Na parte de cima à direita, ícone para iniciar. No centro, aparecem as seguintes categorias: *General, Comida, Bebida, Ropa, Enfermedades, Sentimientos, Útiles, Juguetes, Colores, Números, Alfabeto, Formas, Gustar, Características físicas*. Seta preta sinalizando a categoria *Sentimientos*. Na parte inferior à esquerda, ícone de configurações e, na parte inferior à direita, ícone de uma lixeira.

#Postaccessível da figura 29. *Print* da página *Sentimientos* do aplicativo *LetMeTalk*. Fundo cinza e bordas superior e inferior na cor verde claro. Na parte de cima à direita, ícone para iniciar, na parte esquerda, símbolo de mão fechada com dedo polegar para cima indicando sinal positivo. No centro, aparecem as seguintes categorias: *marearse, miedoso, gracioso, enfadado, mal, aburrido, contento, nervioso, reír, triste, bien, asustar e querer*. Seta preta sinalizando a categoria *bien*. Na parte inferior à esquerda, ícone de configurações e, na parte inferior à direita, ícone de uma lixeira.

Para expressar o que era a inclusão, espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) motivado por mim nessa ação mediada, Cristiano utilizou espaços *inputs* de ações modais gestuais de alto nível (olhar sobre a tela do celular, movimento do braço e do dedo indicador, negação com a cabeça de categoria não satisfatória, sorriso para mim) não apenas para selecionar o ícone *bien* da categoria *Sentimientos*, mas também para negociar comigo suas escolhas. O campo demonstrativo da dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) do sorriso para mim, ao negar com movimentos da cabeça a categoria *Juguetes*, por exemplo, encaixou-se em um alinhamento interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao qual eu reagi de forma verbal (“Tá aí, não?”).

Do processo de escolha da categoria *Sentimientos*, seguida do item *bien*, co-sustentado e ratificado pelo *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) do sorriso de Cristiano para mim, emergiu o entendimento de que *Inclusão é boa*. Nesse tipo de relação, a inclusão era avaliada de forma positiva, uma vez que a escolha do item *bien* da categoria *Sentimientos*, em uma relação metafórico-multimodal de que BOM É PARA CIMA, sinalizou que a inclusão, para Cristiano, era benéfica. Cristiano, ao escolher a iconicidade gestual do aplicativo representando o dedo polegar para cima, associou o sentimento bom, em uma verticalidade ascendente, para avaliar o estilo identificacional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que está relacionado a uma prática social considerada como positiva pelo estudante e, potencialmente, emancipatória (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006), haja vista seu protagonismo nessa ação mediada.

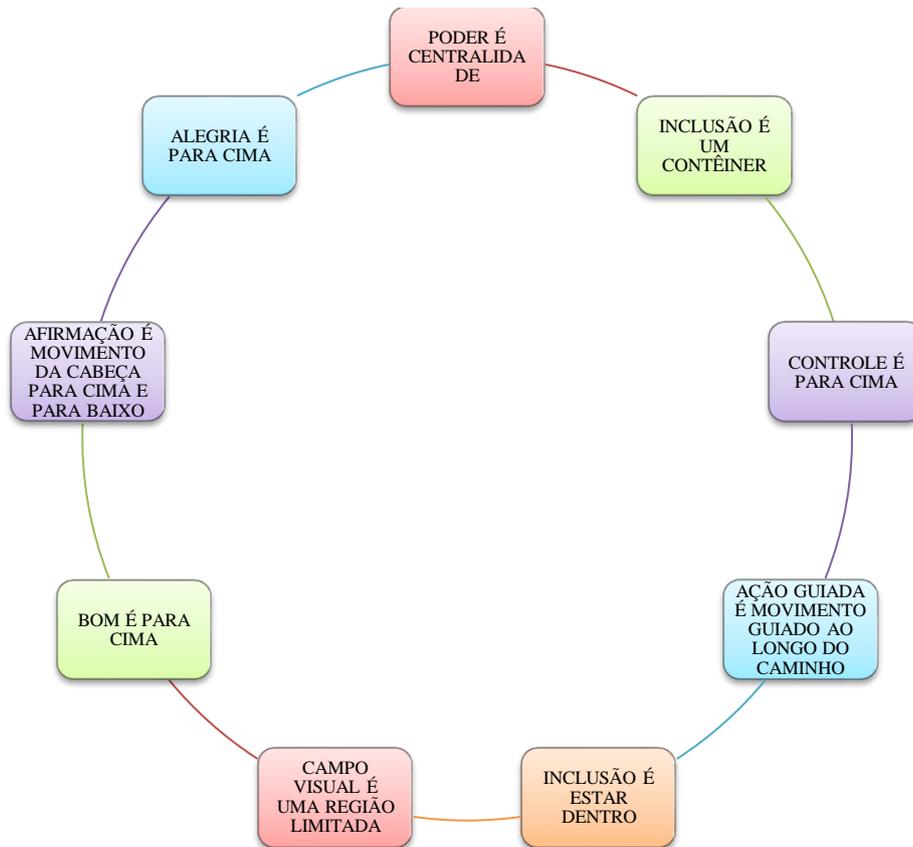
6.4 Algumas considerações

Trabalhar a temática da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação inclusiva não consiste apenas em preparar atividades e em promover discussões com as turmas. Buscar compreender como modos se articulam e emergem em cenas interacionais é um caminho robusto para combatermos práticas grafocêntricas (ROCHA, 2013) que valorizam apenas o modo verbal, contribuindo para a manutenção do capacitismo.

Neste capítulo, ao analisarmos densidades e configurações modais advindas de gestos corpóreos, ações de baixo e de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) impuseram instâncias linguístico-discursivas negociadas por meio de (inter)ações, de representações e de identificações (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) durante ações mediadas que nos encaminharam para o entendimento de parte da tessitura da ação conjunta. Desse processo, emergiram e se sobrepuseram metáforas multimodais que se constituíram por meio de espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008), convergindo em espaços de mesclagem metafóricos, transitando da dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) para o encaixe em campos sociais por meio de alinhamentos (GOFFMAN, 1998 [1979]) em *frames* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]).

Por conseguinte, de acordo com a análise apresentada, densidades modais, ações de alto nível e configurações modais mobilizaram a (co)construção de metáforas multimodais durante o processo de confecção de narrativas sobre a ‘inclusão de pessoas com deficiência’, como podemos observar na figura 30.

Figura 28 – (Co)construção metafórico-multimodal sobre a inclusão



Fonte: Elaborado pelo autor.

Focalizando ações modais gestuais do corpo, práticas sociais identificaram, (inter)agiram e representaram (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) tomadas de posições em conformidade com as ações mediadas face a face analisadas. Nesse sentido, ordens do discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]) como ficar de pé para a exposição de textos, sorrir para conquistar e ratificar o alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) com a plateia, sinalizar para o quadro branco ou para um mapa da sala de aula, movimentar de forma afirmativa ou negativa com a cabeça foram algumas estratégias linguístico-semióticas gestuais utilizadas pelos estudantes autistas para assumirem o protagonismo de suas próprias ações.

CAPÍTULO 7

ESCUTE MINHA MÚSICA E FALE COMIGO



Como todo o respeito aos pais e especialistas que conseguiram evoluir do modelo de exclusão para o modelo de integração. A partir do modelo social de deficiência, construído pelas próprias pessoas com deficiência, e da luta dos movimentos das pessoas com deficiências, nós estamos migrando – estamos, porque não é realidade ainda – para a inclusão.

Adriana Torres
(2019, p. 13)

Como tocar no tema do suicídio em sala de aula e não cair em armadilhas como dogmas religiosos e culpabilidade? Como trabalhar problematizações relacionadas ao suicídio e não provocar o efeito Werther (estímulo ao suicídio)? Essas foram as principais perguntas com as quais me deparei durante anos como professor e, apesar de notícias de suicídio serem frequentes entre estudantes das escolas por onde passei, quando a temática chegava à minha sala de aula, eu me sentia incomodado e, sem saber como atuar, procurava, subitamente, fugir desse assunto.

Tentando esquivar-me de realizar qualquer trabalho ou de discutir sobre o suicídio, ancorava-me na crença de que caberia a profissionais da área da psicologia, a instituições com preparo e qualificação, como o Centro de Valorização da Vida (CVV), estabelecerem diálogo com meus/minhas estudantes. Apesar de eu considerar fundamental a iniciativa de palestras de profissionais que trabalham diretamente na área de prevenção ao suicídio, meus/minhas estudantes solicitaram, durante a preparação de atividades para a geração de dados desta tese, um espaço, alguma atividade que trouxesse a temática do suicídio à tona.

Em consequência dessa demanda, procurei sugestões de atividades na *Internet*, mas não encontrei nada com o qual eu me sentisse à vontade para trabalhar em sala de aula. Para minha felicidade, em 2019, por fazer parte de movimentos sociais voltados para ações de direitos de pessoas com deficiência, fui convidado a integrar o grupo de trabalho “Mãos dadas”, junto à Subsecretaria de Políticas para Crianças e Adolescente do Distrito Federal (SUBPCA), a fim de traçarmos estratégias em direção ao setembro amarelo, mês dedicado à prevenção do suicídio no Distrito Federal. Graças ao convívio nesse espaço, tive contato com pessoas e com instituições, como a Fiocruz, que ouviram minhas angústias e me encorajaram para que eu

pudesse não apenas abordar a temática do suicídio em sala de aula, mas que tivesse condições de encaminhar um trabalho pedagógico nesse sentido.

Nesses direcionamentos, entendi que, para trabalhar a temática do setembro amarelo, precisaria fomentar discussões e ações que levassem à valorização da vida e que promovessem reflexões sobre redes de apoio e de acolhimento. Com esses encaminhamentos, compartilhei, com profissionais da Fiocruz e da SUBPCA, a ideia de trabalhar com música, alegria, vida, escuta e afeto com minhas turmas, sendo incentivado a lançar-me nesse empreendimento.

Neste capítulo, além de apresentar a forma como encaminhei a temática proposta em uma turma de espanhol como língua adicional do 7º nível, realizada no 2º semestre de 2019, com estudantes autistas e típicos/as (não autistas), entre 15 e 38 anos de idade, analiso ações e densidades modais que se articulam no processo de construção de sentidos. Focalizando o modo do toque, investigo como sua configuração modal, em articulação com outros modos, potencialmente media ações interacionais por meio de metáforas multimodais. Dessas ações modais, que circulam por dimensões contextuais (HANKS, 2017 [2008]), emergem (inter)ações, representações e identificações (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), o que nos possibilita lançar perspectivas analíticas em relação ao sistema do tato.

7.1 A gente precisa dizer pra alguém o que tá sentindo

Comecei minhas aulas da segunda semana do mês de setembro de 2019 com a projeção do quadro ‘Girassóis’, de Van Gogh. Após solicitar que os/as estudantes o descrevessem em relação a cores, à quantidade e ao formato das flores que nele apareciam, perguntei qual era uma cor, um objeto e uma ação que lhes trazia alegria, além de pedir que justificassem suas escolhas. Em seguida, projetei um texto com curiosidades sobre a vida de Van Gogh e sugeri que sinalizassem informações que lhes surpreendessem, além de justificá-las. Ao discutirmos sobre curiosidades, adensamos o debate sobre representações de fases da vida (nascimento, juventude e velhice) em relação às cores presentes na obra ‘Girassóis’.

Em seguida, expliquei às minhas turmas que eu havia levado quadros e curiosidades sobre a vida de Van Gogh para a aula porque estávamos no mês do setembro amarelo e pelo fato de haver estigma, fantasia e tabu acerca do final da vida do artista. Entre discussões em relação à dificuldade de Van Gogh de ser escutado e de conseguir redes de apoio para superar momentos difíceis de sua vida, perguntei às turmas se essa era uma realidade próxima dos dias atuais. Durante essas discussões, alertei sobre os serviços disponíveis de atendimento contínuo do CVV, além de sugerir que colaborássemos entre nós a partir da escuta. Em relação a esse

encaminhamento colaborativo de escuta, a aluna Flor se posicionou: “A gente precisa dizer pra alguém o que tá sentindo”.

Após essas discussões com a turma, apresentei, na aula seguinte da mesma semana, uma sequência de imagens que possivelmente nos provocaria alegria, e pedi que selecionassem alguma dessas imagens e que justificassem suas escolhas. Posteriormente, projetei o clipe com a música ‘Alegria’, do grupo *Cirque du Soleil*, disponível no site <https://youtu.be/kMrNsFwTXJQ>, acessado em 11 de setembro de 2019, e refletimos sobre o que nos gerava o sentimento de alegria. A sequência didática com essas atividades consta no apêndice C desta tese.

Foi com as reflexões propostas pelas perguntas ‘O que é a vida para você?’ e ‘Qual é a música que você considera que te acolhe, te abraça, te conforta e/ou que te traz muita alegria?’, na sequência das atividades anteriores, que construímos o mural da figura 31.

Figura 29 – Escute minha música e fale comigo



Fonte: Elaborado por meus/minhas estudantes atípicos/as e típicos/as em setembro de 2019.

#Postacessível da figura 31. Mural com fundo amarelo. Folhas nas cores branca, amarela, verde, azul, bege e preta com textos verbais e não verbais (desenhos e pinturas). No centro do mural, título com letras grandes e pretas com o lema POR LA VIDA. Na parte inferior do mural à esquerda, em letras grandes amarelas está escrito: SETEMBRO AMARELO. Na parte superior à esquerda e no centro à direita, cartaz com o número oficial do CVV 188, acompanhado de um laço amarelo. Em diversas partes do mural, aparece a seguinte frase: *¡Escucha mi canción y habla conmigo!*

Assim sendo, por meio de textos (multimodais), refletimos nesse mural sobre a vida, sobre a alegria, sobre redes de apoio e sobre a importância da fala e da escuta. Em conformidade com o mural da figura 31, o lema do trabalho que realizamos foi: ‘*¡Por la vida, escucha mi canción y habla conmigo!*’, sugestão de uma aluna de uma de minhas turmas. Durante a elaboração dessas narrativas, culminando com a explicação de cada estudante sobre sua canção de acolhimento, a realização do modo do toque ocorreu por meio de risadas, de cantos, de danças, de encenação teatral, de lágrimas, de abraços, além de demonstração de solidariedade e de conexão. Na seção a seguir, adensamos a análise da configuração modal do toque em articulação com outros modos de linguagem para a construção de sentidos.

7.2 Isso!... Pinceladas bem suaves pra dar relevo

Em conformidade com a noção de redes temporais esparsas, cinco estudantes, de uma turma de 8 aprendizes, foram ratificados/as para este capítulo. Como expliquei na subseção 1.2.4, Antônio e Jéssica são os pseudônimos do/a aluno/a autista, ao passo que Ana, Kalebe e Flor, dos/as estudantes neurotípicos/as. Por essa configuração, nesta seção adentramos em ações modais que se articulam no processo interacional com esses/as estudantes, focalizando, principalmente, o modo do toque.

No dia 9 de setembro de 2019, enquanto eu caminhava pelo corredor da escola em direção à sala de aula, avistei Antônio. Após sorrir para ele, o estudante veio em minha direção. Olhando nos meus olhos, Antônio estendeu sua mão direita, com os dedos fechados, para cumprimentar-me. Imediatamente, também estendi minha mão com os dedos fechados e aproximamos nossas mãos para nos saudarmos; porém, não chegamos a tocar os dedos de uma mão com os da outra. A proximidade de nossas mãos fechadas era suficiente para que o cumprimento fosse realizado.

Eu já havia aprendido com o estudante que não deveria apertar sua mão, haja vista que, em uma tentativa de cumprimentá-lo com um aperto de mão no início do semestre letivo, Antônio já me havia explicado que não gostava do modo como essa saudação ocorria, pois não entendia a intensidade que ele deveria colocar no aperto de mão. Segundo o estudante, as pessoas apertavam a mão dele de forma diferente, e isso lhe incomodava, levando-o a não compreender a força que deveria colocar no aperto de mão.

Analisando o cumprimento entre Antônio e mim do dia 9 de setembro, ações modais de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do olhar, do sorriso, do caminhar e do estender a mão com dedos fechados em direção ao outro desencadearam a realização do cumprimento. Como podemos observar, a materialização do sistema do tato para a realização

do cumprimento ocorreu de forma parcial, uma vez que não houve um contato demorado e total de nossas mãos. No entanto, essa não realização total do toque de nossas mãos não foi empecilho para que a saudação entre nós acontecesse, haja vista que compartilhávamos intersubjetivamente do mesmo contexto (VAN DIJK, 2012 [2011]). Afinal, eu havia incorporado o campo social do cumprimento com Antônio por me haver co-engajado pela dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) com o estudante.

Em relação à ação congelada de aproximarmos nossas mãos, cujas ações modais de baixo nível referem-se a manter os dedos fechados da mão direita estendida na altura do peito, e de não as apertar, como compartilhado por nós dois na cena interacional descrita, a ação mediada fez parte da negociação estabelecida anteriormente. Em outras palavras, o alinhamento interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]) de prescindir do modo do toque para a realização do cumprimento havia sido negociado entre mim e Antônio no início do semestre, e não havia razão para que esse modo (aperto de mãos) se concretizasse para a materialização da saudação.

Entendo que o modo do toque para a realização do cumprimento faz parte de uma prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) que é compartilhada socioculturalmente por brasileiros/as. O toque das mãos, que costuma ocorrer com um aperto de mão, além de saudar o/a outro/a, pode ser utilizado, para citar alguns exemplos, para fechar um negócio e transmitir a ideia de confiança, para manter a distância de alguém que poderia se aproximar com um abraço ou com um beijo, para finalizar uma conversa em tom de despedida. O não entendimento da intensidade da configuração modal do toque (aperto de mão) da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) mencionada em relação a Antônio, em uma perspectiva anticapacitista, não deveria impedi-lo, em nenhum espaço, de cumprimentar, de fechar um negócio, de finalizar uma conversa.

Ao abrir a sala de aula, Antônio prontamente organizou as carteiras em formato de círculo. Como era a primeira aula daquela manhã, o estudante também me ajudou a configurar o projetor em sala de aula e a posicionar a câmera para a geração de dados desta pesquisa. Com a chegada da turma, projetei o quadro ‘Girassóis’, de Van Gogh, em sala de aula, e, após fazermos uma breve descrição da obra, estabelecemos a seguinte interlocução:

Antônio: *Tiene una cosa que yo... que yo quiero hablar* (Junta o dedo mínimo ao anular e o dedo indicador ao médio, de ambas as mãos, apertando-os).

Kalebe: *Sí, ¿qué es?*

Antônio: *Yo estudié este cuadro... Na verdad son pinceladas...* Como é que é, profe? (Olhando para mim e com leve projeção da cabeça para frente).

Eu: *¿Cómo?*

Antônio: *¿Pinceladas en español, ué?! ... ¿eres pincelada mismo?*

Eu: *Ah... sí... igual... es, es pincelada. Eres no... es.*

Antônio: Ah é! *Es pincelada... eres no* (Olha e sorri para mim)... É que... é... *son pinceladas... pinceladas de cores unas sobre las otras... Así, oh!*: (Olha para a mão direita e, com o dedos mínimo e indicador, como se estivesse segurando um pincel, levanta a mão direita e movimenta o braço para frente e para trás de forma lenta, como estivesse tocando o pincel em uma tela).

Ana: *Suave... ¿pinceladas suaves?*

Frederico: Isso!... Pinceladas bem suaves pra dar relevo.

Jéssica: (Sorri para Antônio) Que massa! (Gravação do dia 09/09/2019).

Por essa ação mediada (SCOLLON; SCOLLON, 2011 [2009]), ações modais de alto nível se articularam e provocaram alinhamentos interacionais (GOFFMAN, 1998 [1979]) por meio dos sistemas da fala, da visão, do movimento e do toque. Por exemplo, quando o estudante se dirigiu para interagir comigo, além do modo verbal (“Como é que é, profe?”), ele olhou para mim e projetou sua cabeça em minha direção, convidando-me para participar do *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) ao qual ele assumia o protagonismo.

Como neste capítulo dedico-me a explorar o modo do toque, destaco não apenas as pinceladas que o estudante projetou no ar, mas também a densidade modal (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do toque sobre uma tela imaginável. Como indicou a estudante Ana, o modo de realização do toque foi suave, ao qual eu me alinhei ao escrever minhas notas de campo, qualificando-o como ‘cuidadoso, delicado e tênue’. Assim, para simular a técnica da leveza do toque das pinceladas de Van Gogh, o estudante Antônio trocou seus *stims* (junção dos dedos mínimo ao anular e do dedo indicador ao médio) por uma densidade de ação de alto nível: a suavidade do toque de pinceladas sobre a tela.

Cabe destacar que essa densidade modal do toque do pincel sobre a tela se articulou com outros modos de linguagem para mediar a ação que simulou a pintura de um quadro. Posto isso, no espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘pinceladas’, espaços *inputs* de ações modais de alto nível do olhar (“olha para a mão direita”), da fala (“pinceladas de cores *unas sobre las otras... Así, oh!*”) e do gesto (“com os dedos mínimo e indicador, como se estivesse segurando um pincel, levanta a mão direita e movimenta o braço para frente e para trás de forma lenta”) foram (co)construídos durante a ação mediada, convergindo modalmente para um espaço de mesclagem metafórico situado (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Quadro Girassóis é pinceladas de cores suaves’. Esse entendimento de Antônio de que as pinceladas de Van Gogh eram cuidadosas, por meio da densidade modal da suavidade do toque, em convergência com outros modos, foi ao encontro da metáfora MANEIRA DE AÇÃO É

MANEIRA DE MOVIMENTO⁶⁴. Por essa metáfora, a configuração modal do domínio fonte (maneira do movimento) do gesto do toque de Antônio conceptualizou sua maneira de ação.

Após apresentar para a turma curiosidades sobre a biografia de Van Gogh e fomentar discussões sobre o estigma da solidão e da depressão, além da necessidade de redes de apoio, projetei imagens (bolo de chocolate com morango, carro vermelho, console de *videogame*, aparelho celular, cachorro, girassol, pôr do sol, livro aberto, adolescente dançando) para que a turma me explicasse quais delas lhes provocavam alegria, além do motivo de suas seleções. Em decorrência das apresentações de toda a turma, perguntei à aluna Jéssica sobre suas escolhas. A estudante elegeu a imagem de um cachorro e, ao explicar para a turma a razão de sua eleição, houve a seguinte interlocução:

Eu: (Aponto e olho para a aluna Jéssica) *Ahooooora...*

Jéssica: Ah é... *Soy yo... Para mí es el cachorro... Epa!... Cachorro não, perro.*

Ana: Ai... Que bonitinho!... Muito fofo!

Jéssica: *Sí, mucho. Yo quería...* Ummm... (Olhando fixamente para a projeção, com sorriso grande no rosto, vira a cabeça para a esquerda, estende as duas mãos para frente com os dedos semiabertos e levemente tensionados para baixo, projetando-os para a imagem, como se estivesse apertando o cachorro).

Kalebe: Tipo Felícia (Sorri para a turma).

Eu: *Sí, sí... ¡Verdad!* (Sorrio e aponto para Kalebe).

Jéssica: É... acho que... *Creo que eso es feliz... y me da... me da alegría.*

Ana: *¿Y tú tienes un perro, né?* (Olhando para Jéssica).

Jéssica: *Tengo... tengo una... Pero yo voy ser verterinaria... Yo voy tener y cuidar de varios.* (Sorrindo e com olhos e movimento do rosto para cima, posiciona suas mãos com dedos abertos para frente e movimenta seus dedos como se estivesse tocando, de forma lenta, algum animal).

Flor: *Yo prefiero es... cuidar de personas* (Sorri para a turma).

Jéssica: É... é que *tú serás médica... Pero los animales... los animales cuidan de personas también*, sabia? (Com expressões faciais de seriedade, encosta levemente o dorso da mão direita no rosto, como se estivesse medindo sua temperatura corporal, e realiza movimentos com a mão direita para abanar o rosto).

Flor: É mesmo! (Sinaliza de forma afirmativa com a cabeça).

Jéssica: (Levanta-se e sai da sala de aula). (Gravação do dia 09/09/2019).

Antes de adentrarmos no sistema do tato advindo dessa interação, cabe salientar que, após pistas contextuais não verbais (“Aponto e olho para a aluna Jéssica”), verbais (“*Ahooooora...*”) e até mesmo prosódicas (em consequência do meu prolongamento da vogal ‘o’ ao verbalizar “*Ahooooora...*”) (GUMPERZ, 1998 [1982]), a aluna Jéssica escolheu o cachorro como a imagem que lhe causava alegria. Alinhando-se interacionalmente (GOFFMAN, 1998 [1979]) à ação modal verbal de alto nível de Ana, ao expressar que o cachorro era bonito e fofo (“Ai... Que bonitinho!... Muito fofo!”), Jéssica o ratificou também pelo modo verbal (“*Sí,*

⁶⁴ Tradução da metáfora MANNER OF ACTION IS MANNER OF MOTION, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

mucho.”) e manifestou seu desejo (“*Yo quería... Ummm...*”) de apertar o cachorro da imagem com suas mãos.

Para expressar qual era o seu desejo (“*Yo quería...*”), a aluna Jéssica utilizou ações modais de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), que se configuram com um olhar fixo para a projeção, com um sorriso no rosto, com o movimento da cabeça para a esquerda, com a extensão de suas mãos para frente com os dedos semiabertos e levemente tensionados para baixo, e com direcionamento de suas mãos para a imagem, para demonstrar o modo do seu toque em relação ao cachorro. Essas ações modais de alto nível da aluna mediaram a interação em curso, de modo que o aluno Kalebe as associou (“Tipo Felícia”) à personagem Felícia da animação “Pink e o Cérebro”, que adorava apertar ratos por considerá-los fofos, e eu co-sustentei seu alinhamento (“*Sí, sí... ¡Verdad!*”).

Assim sendo, diante de um espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) acerca do ‘desejo de Jéssica’ (*Yo quería...*), espaços *inputs* advindos de ações modais de alto nível do ‘olhar’, dos ‘gestos’ e da projeção do ‘toque’ de Jéssica em relação à imagem convergiram modalmente para um espaço de mesclagem que indicava seu desejo de ‘apertar o cachorro’. Cabe ressaltar que esse espaço mesclagem era metafórico, uma vez que ‘apertar o cachorro’ não estava relacionado apenas ao desejo de Jéssica, mas sim a uma ação modal que lhe causava alegria (“*Creo que eso es feliz... y me da... me da alegría*”). Desse estado de alegria, em consonância com a ação modal de alto nível do toque e em convergência com ações modais do olhar e de gestos, emergiu a metáfora socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017) ‘Alegria é apertar um cachorro’.

Por conseguinte, a densidade da ação modal de alto nível que simulava um toque de aperto no cachorro se sobrepôs (SPERANDIO, 2015) e convergiu com outros modos, com o intuito de cumprir com a realização de um desejo que provocava na aluna Jéssica o sentimento de alegria. Dessa relação, emergiu a metáfora conceptual DESEJOS QUE CONTROLAM A AÇÃO SÃO FORÇAS EXTERNAS QUE CONTROLAM O MOVIMENTO⁶⁵, cujo domínio fonte estava relacionado à configuração modal que advinha da força e do movimento do toque; e o domínio alvo, ao cumprimento de um desejo que causava alegria.

Ainda sobre o modo do toque, co-engajada na dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) com Ana, a estudante Jéssica, além de ter respondido à pergunta de sua colega de classe (“*¿Y tú tienes un perro, né?*”), encaixou o enquadramento em relação ao campo social profissional (“*Pero yo voy ser verterinaria... Yo voy tener y cuidar de varios*”) e

⁶⁵ Tradução da metáfora DESIRES THAT CONTROL ACTION ARE EXTERNAL FORCES THAT CONTROL MOTION, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

expressou outra configuração modal do sistema do tato, relacionada à ação de acariciar um animal (“tocando, de forma lenta”).

Diferentemente da densidade (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do toque que simulava apertar o cachorro, analisada anteriormente nesta seção, quando as ações modais de alto nível da aluna Jéssica relacionadas ao seu ‘olhar’, a seus ‘gestos’ e ao seu ‘toque’ se articulavam, atuando como espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) do espaço genérico do ‘cuidado’ (“*Yo voy tener y cuidar de varios*”), houve a convergência modal para um espaço mesclagem que projetava sua atuação profissional de forma carinhosa em relação aos animais. Dessa configuração modal, focalizando o modo do toque, emergiu a metáfora socioculturalmente situada (VEREZA, 2010, 2017) ‘Carinho é toque lento’, que subjazia a metáfora conceptual AÇÃO CARINHOSA É MOVIMENTO CUIDADOSO⁶⁶.

Alinhando-se (GOFFMAN, 1998 [1979]) ao *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) relacionado ao campo social no âmbito do trabalho e do cuidado, Flor explicou que preferia cuidar de pessoas, em contraposição à projeção laboral da aluna Jéssica, que queria ser veterinária. Em ação modal de alto nível pela fala, Jéssica negociou o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) com a aluna Flor, explicando que cuidar de animais tinha uma vantagem, uma vez que eles também cuidavam de pessoas (“*Pero los animales... los animales cuidan de personas también, sabia?*”), sendo ratificado por sua colega (“É mesmo! Sinaliza de forma afirmativa com a cabeça”). Nesse empreendimento de negociação interacional, cabe ressaltar que Jéssica, além de ter afastado uma possível supervalorização da medicina (“*É... é que tú serás médica*”), em detrimento da escolha da sua profissão como veterinária, representou uma prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) do ofício veterinário como potente, haja vista que os animais, apesar de exigirem cuidados, desempenhavam a função de cuidadores de humanos também.

Após encaminhar seu posicionamento sobre a relação simbiótica do cuidado entre animais e humanos, a aluna Jéssica posicionou o dorso da mão direita em seu rosto, como se estivesse aferindo a temperatura do seu corpo. A ação modal de alto nível do ‘toque leve com o dorso da mão direita no rosto’, em convergência com o modo ‘gestual do seu rosto sério’ e com o fato de a aluna ‘abandar com a mão o seu rosto’, que se configuram como espaços *inputs* motivados pelo espaço genérico ‘intensidade argumentativa’ ao qual a aluna havia sido exposta, desencadeou o espaço de mesclagem metafórico EMOCIONALMENTE INTENSO É

⁶⁶ Tradução da metáfora CAREFUL ACTION IS CAREFUL MOTION, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

QUENTE⁶⁷. Por essa metáfora, o domínio alvo intensidade emocional foi conceptualizado em razão da ação modal do toque em seu rosto para aferir sua temperatura corporal, que, possivelmente, estava quente, haja vista que a aluna Jéssica abanou seu rosto com a mão direita.

Por fim, acerca da saída da aluna Jéssica da sala de aula de forma súbita e sem solicitar autorização, destaco que a estudante se sentia sensorialmente sobrecarregada, conforme relatou na sessão reflexiva de visionamento realizada no dia 16 de setembro de 2019. A propósito, em conversa com a estudante Jéssica e com sua mãe no início do semestre letivo, já havíamos negociado que, ocasionalmente, a aluna teria de sair da sala de aula para autorregular-se, e que a necessidade de sua saída da sala de aula não configuraria uma barreira para que ela continuasse com suas aulas de espanhol.

7.3 E nessa música... Tipo... A gente pode ser feliz do jeito que é... E ponto!

No final da aula do dia 09 de setembro, solicitei aos/às estudantes que me trouxessem uma música, nacional ou internacional, na aula seguinte. Essa música deveria ter um sentido especial para cada aluno/a, por estar relacionada ao sentimento de alegria e à vontade de viver. Deveriam escolher apenas uma canção, pois faríamos um mural sobre a alegria de viver na aula seguinte, já que estávamos no mês do setembro amarelo. Poderiam escolher a música de acordo com o ritmo e/ou com sua letra, e deveriam explicar para a turma o motivo de suas escolhas. Ressaltei, ainda, que, se tivessem fones de ouvido, trouxessem em nosso próximo encontro.

Comecei a aula do dia 11 de setembro de 2019 lembrando à turma sobre as ações que havíamos realizado na aula anterior e que, após uma atividade breve que eu havia preparado para aquele encontro, eu explicaria como funcionaria nosso mural com as músicas que os/as estudantes haviam levado para a aula. Partindo para a atividade breve, expliquei que projetaria o clipe com a música *Alegria*, do grupo *Cirque du Soleil*, e que eu gostaria de que sinalizassem paisagens, animais, pessoas ou passagens do vídeo que lhes traziam alegria, além de pedir-lhes que justificassem suas escolhas de forma breve.

Após introduzir a aula com essa atividade, escrevi as seguintes perguntas no quadro branco ‘¿*Qué es la vida para ti?*’ e ‘¿*Qué canción consideras que te acoge, te abraza, te reconforta y/o te trae mucha alegría?*’. Seguidamente, disponibilizei folhas, lápis de cor, canetinhas hidrocores, tinta guache e pincéis para que confeccionassem um texto, verbal e/ou não verbal, no qual expressassem o sentimento da alegria de viver inspirados/as na música que

⁶⁷ Tradução da metáfora EMOTIONALLY INTENSE IS HOT, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

havam escolhido. Para tanto, convidei a turma a participar da seguinte experiência: com seus fones de ouvido e seus aparelhos celulares, confeccionariam os textos ouvindo a música que haviam escolhido. Ao final da realização do texto, projetariam o clipe da música entre 1 e 2 minutos pelo computador da sala de aula e explicariam para a turma a relação da música que haviam escolhido com o texto produzido.

Kalebe foi o primeiro a apresentar seu texto. Ele escolheu a música *Happy*, de Pharrel Williams, e relacionou seu texto a um momento de alegria da festa de seu casamento, em que a dançou com sua esposa. Incentivado por Kalebe, o estudante Antônio manifestou a intenção de apresentar seu texto, já que a música que ele havia escolhido era tão animada quanto a do seu colega de classe. Para apresentar seu texto, o estudante se levantou da cadeira, foi até o computador da sala e colocou na plataforma *Youtube* a música *Djobi, Djoba*, do grupo Gipsy Kings, disponível no site <https://youtu.be/oxNK7VBizac>, acessado em 11 de setembro de 2019. Mantendo-se de pé, Antônio juntou o dedo mínimo ao anular e o dedo indicador ao médio da mão esquerda, tensionando-os, e, com a mão direita, mostrou sua narrativa multimodal para a turma, como podemos observar na figura 32.

Figura 30 – Narrativa multimodal de Antônio



Fonte: Elaborado pelo estudante Antônio.

#Postacessível da figura 32. Folha com fundo colorido em tons claros, nas cores azul, marrom, roxo, vermelho e amarelo, da esquerda para a direita. No centro, cinco pessoas movimentando-se. A primeira, pintada de azul, está tocando um violão. A segunda, pintada de amarelo, está batendo palmas e dançando. A terceira, pintada de vermelho, está olhando para a pessoa pintada de amarelo e está carregando uma bandeira do México, nas cores verde, branca e vermelha. A quarta, pintada de azul, está dançando com os braços para cima. A quinta, pintada de verde, está abraçando um violão. No fundo, aparecem dois quadros nas cores azul e branco pendurados na parede. Na parte superior, ondas com notas musicais saindo do violão da pessoa pintada de azul. Da bandeira do México, na parte inferior, cai o escudo de uma águia marrom prendendo com suas garras amarelas uma serpente verde. Na parte inferior à esquerda, está escrito: *Gipsy Kings, djobi djoba*.

Sorrindo para a turma, que mantinha olhares para Antônio, o estudante disse: “*Yo escolhi... é... yo escolhi la música del Gipsy Kings... La Djobi djoba*”. Após repetir o nome da música e do grupo musical algumas vezes, pois a turma parecia não os entender, Antônio foi ao computador e projetou o início da música. Durante o refrão, Antônio simulou que estava com um violão em suas mãos na altura do seu tórax e, com a mão direita em formato de concha, olhando para o seu suposto violão, realizou movimentos para baixo, como se estivesse tocando suas cordas, enquanto mantinha a mão esquerda segurando, supostamente, o braço do violão. O toque desse movimento com a mão direita era realizado com força, pressionando o peito esquerdo, e seguia um compasso de duas batidas seguidas, uma breve pausa e mais outras duas batidas fortes.

Após simular esses toques de batidas no violão, sorrindo e olhando para a projeção, Antônio levantou os dois braços e fez movimentos bruscos para cima. A turma transitava olhares e sorrisos entre a projeção do clipe e os movimentos do estudante. Ao parar o clipe da música e eu perguntar-lhe por que havia escolhido aquela canção, além de solicitar-lhe que explicasse sua narrativa multimodal, Antônio argumentou: “*Lo dibujo... lo dibujo habla... é... habla de la alegría... La alegría de Djobi djoba...* (Sorri e levanta a mão direita para cima). *Y yo participé de una feira internacional con el México... y tocó esa música*”.

Durante a projeção de sua música, a ação modal de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do olhar de Antônio para o clipe foi compartilhada pela turma. Colaborando com o *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) de assistir ao vídeo, cabe destacar que o aluno modificou o *footing* interacional (GOFFMAN, 1998 [1979]) da ação modal do olhar da turma, uma vez que transitávamos nosso sistema da visão entre a projeção do clipe e os movimentos do estudante, o que provocava o sorriso da turma.

Por conseguinte, co-presentes na situação, co-engajados/as no cenário de forma intersubjetiva e assumindo papéis em um campo demonstrativo da dimensão contextual da emergência (HANKS, 2017 [2008]) por meio de pistas não verbais (GUMPERZ, 1998 [1982]) – direcionamento do olhar para o vídeo e para o estudante, postura descontraída por meio do sorriso da turma –, as ações modais provenientes do sistema do movimento, da visão e do tato

foram encaixadas na dimensão contextual de um campo social relacionado ao cumprimento da apresentação de sua narrativa multimodal.

Focalizando a densidade da ação modal (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2013, 2016, 2019) do toque, convém ressaltar que o estudante Antônio simulou tocar o violão de forma intensa, forte. Para que essa configuração modal do toque ocorresse, ações modais de baixo nível foram articuladas, como a posição da mão direita na altura do tórax, o formato de concha da mão para realizar as batidas e a pressão da mão direita sobre o peito esquerdo.

A articulação dessas ações modais de baixo nível possibilitam-nos compreender que a densidade modal do toque se referia à característica do gênero e ao estilo da ação de tocar o violão. A ação modal de alto nível do toque, inscrita no gênero discursivo apresentação de narrativa multimodal em sala de aula, apresentava um estilo de toque forte, transitando, portanto, entre instâncias linguístico-discursivas (inter)acional e identificacional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006).

Em relação ao espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘tocar o violão de forma forte’, cabe destacar que espaços *inputs* de ações modais, como o ‘gesto da mão direita na altura do peito esquerdo’, se articulavam para simular que tocava as cordas do violão, e o ‘gesto do braço esquerdo estendido’, para indicar que segurava o braço do violão. Como esses espaços *inputs* localizavam no corpo de Antônio referências para a sua realização, surgiram metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo ‘Peito esquerdo é boca de violão’ e ‘Braço esquerdo estendido é braço do violão’. Esses espaços *inputs* metafóricos convergiam modalmente para o espaço mesclagem do qual emergiu um processo causal desencadeado pela intensidade da ação modal do toque com força no suposto violão, que subjazia a metáfora conceptual CAUSAS SÃO FORÇAS⁶⁸.

Após a apresentação do estudante Antônio, Jéssica sinalizou que também gostaria de expor sua narrativa para a turma. Ela se dirigiu ao computador da sala de aula e colocou na plataforma *Youtube* a música “Deixa meu cabelo”, do grupo musical Bom Gosto (Sarauzinho do Bom) com a participação especial do cantor Delacruz, disponível no *site* <https://youtu.be/jlI9OpOMN6E>, acessado em 11 de setembro de 2019. Durante a projeção de parte de sua música, Jéssica voltou a se sentar em sua carteira, e a turma se balançava e sorria em seus lugares enquanto assistia ao vídeo. Em seguida, segurando com suas duas mãos, Jéssica mostrou para a turma sua narrativa, de acordo com a figura 33.

⁶⁸ Tradução da metáfora CAUSES ARE FORCES, disponível no Master Metaphor List, compilado por Lakoff, Espenson e Schwartz (1991).

Figura 31 – Narrativa multimodal de Jéssica



Fonte: Elaborado pela estudante Jéssica.

#Postacessível da figura 33. Folha com fundo branco. Desenho de uma pessoa com cabelo amarelo e crespo. O cabelo cai pelo rosto da pessoa, cobrindo o olho direito, e se estende por seu ombro. O contorno do rosto é feito com um ramo de uma planta verde. O olho está fechado e é feito no formato de uma folha verde. No lugar do nariz, há uma borboleta amarela, inclinando-se para a boca, que possui o desenho de uma flor vermelha. Ao lado do rosto, aparece uma flor vermelha e um broto de flor amarela. Na parte inferior está escrito em letra cursiva: Bom gosto – Sarauzinho do Bom.

Quando a estudante Jéssica mostrou sua narrativa multimodal, houve a expressão de surpresa, de forma generalizada, de toda a turma. No trecho a seguir, apresento parte da interlocução da turma com a aluna.

Ana: *Artista nata...* (Olhando e sorrindo para Jéssica) *¡Es perfecta!*

Jéssica: *¡Gracias!... ¡Muchas gracias!* (Olhando e sorrindo para Ana).

Eu: *Sí... ¡Artista!... Y... tu dibujo...*

Jéssica: *Sí...* (Olha e aponta com o dedo indicador da mão direita para seu texto) *Esta soy yo... Y... Ai, profe... Esta música... Muy importante para mí* (Apoia a mão direita sobre o peito enquanto olha para mim)... *Mira mis pelos* (Deixa a narrativa sobre a carteira, vira a cabeça para a esquerda, sorri e toca no cabelo com ambas as mãos de forma leve).

Eu: *Pelo... no... no digas pelos... Pelo, pelo... o cabelo...* ¡Muy bonito tu pelo!

Flor: *Ah é...* (Sorri e olha para mim). *Pelos es otra cosa...*

Kalebe: *Ahhhh* (Sorri)... *Sí, otra cosa...*

Antônio: *¿Qué es?*

Flor: Tipo... *Las partes íntimas.* (Sorri para Antônio).

Antônio: Vixe... Agora lembrei... É *mismo*.

Jéssica: (Sorri para a turma) *No, no... pelos no..., pelo.*

Ana: (Olha para a aluna Jéssica de forma séria) *¿Tu pelo?*

Jéssica: *Antes... Año pasado... Yo quería... Ummmm... quería era mi pelo así...* (Movimenta a mão direita de cima para baixo ao lado do seu cabelo). *Liso...* E nessa música... Tipo... A gente pode ser feliz do jeito que é... E ponto! (Gravação do dia 09/09/2019).

Como podemos observar pela interlocução com a aluna Jéssica, sua narrativa multimodal referiu-se à representação dela mesma. Afinal, ações modais de alto nível (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2013, 2016, 2019) do olhar e do gesto em direção ao seu texto, além do modo verbal (“*Esta soy yo*”), articularam-se e identificaram quem era a pessoa de sua narrativa. Essa pessoa, que era a própria aluna, considerou a música por ela escolhida como muito importante (“*Muy importante para mí*”), fazendo referência, por meio de uma ação modal de alto nível gestual, a si mesma (“Apoia a mão direita sobre o peito”).

Co-sustentando o *footing* (GOFFMAN, 1998 [1979]) relacionado à importância da música que ela havia escolhido, a aluna Jéssica, por meio da ação modal de alto nível verbal (“*Mira mis pelos*”), sugeriu que a ação modal do meu olhar fosse direcionada ao seu cabelo (“*Mira mis pelos*”). Após deixar seu texto sobre a carteira, em uma ação modal de alto nível do toque, cuja configuração modal se realizou de forma leve (“Toca no cabelo com ambas as mãos de forma leve”), a aluna modificou o *footing* interacional, introduzindo a temática do cabelo.

Minha intervenção advogando pelo termo ‘pelo’ ou ‘cabello’, ao invés de ‘pelos’ (“*Pelo... no... no digas pelos... Pelo, pelo... o cabello*”), alinhou interacionalmente a turma em relação ao contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) compartilhado em uma aula daquele mesmo semestre. Naquela ocasião, eu havia explicado para a turma que a palavra ‘pelo’ correspondia a cabelo (‘*cabello*’); em contrapartida, o termo ‘pelos’ estava relacionado a pelos pubianos.

Após os/as alunos/as Flor, Kalebe, Antônio e Jéssica terem se alinhado (GOFFMAN, 1998 [1979]) a esse contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) de palavras cognatas entre o português brasileiro e a língua espanhola, Ana procurou retomar a co-presença, o co-engajamento e a postura da dimensão da emergência contextual (HANKS, 2017 [2008]) mediante a ação modal de alto nível do olhar (“Olha para a aluna Jéssica de forma séria”) e a ação modal verbal da fala (“*¿Tu pelo?*”).

De forma colaborativa, a estudante Jéssica retornou ao *frame* interacional (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) para se referir ao seu cabelo, explicando, em uma ação modal de alto nível por meio da fala (“*Antes... Año pasado... Yo quería... Ummmm.... quería era mi pelo así... Liso*”) e por uma ação modal gestual (“Movimenta a mão direita de cima para baixo ao lado do seu cabelo”), que antes ela gostaria de que seu cabelo fosse liso. No entanto, encaixando a dimensão contextual (HANKS, 2017 [2008]) do campo social relacionado ao empoderamento advindo da música, de acordo com a aluna, as pessoas poderiam ser felizes do jeito que elas são (“E nessa música... Tipo... A gente pode ser feliz do jeito que é... E ponto”).

Cabe ressaltar que esse encaminhamento da aluna Jéssica, a partir de sua interpretação da música de que podemos ser felizes do jeito que somos, relacionou-se à aceitação da sua identidade afrodescendente, haja vista que seu cabelo era volumoso e crespo. Como ela explicou, houve uma época que ela queria que seu cabelo fosse liso. No entanto, em conformidade com o encaminhamento discursivo de que era possível “ser feliz do jeito que é”, a aluna assumiu seu cabelo crespo, brindando-nos com uma narrativa multimodal que representasse parte dessa identidade.

Assim, o estilo proveniente da identidade afrodescendente de Jéssica, referente à instância linguístico-discursiva identificacional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), somado ao encaminhamento empoderador da música “Deixa meu cabelo”, incide sobre suas escolhas para a confecção de sua narrativa multimodal. Cabe ainda destacar que, dessa prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) advinda do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘mostrar os cabelos’, emergiram espaços *inputs*, coordenados por ações modais de alto nível do gesto (“vira a cabeça para a esquerda, sorri”), do toque (“toca no cabelo de forma leve”) e verbal (“*Mira mis pelos*”), que convergiam modalmente para o espaço de mesclagem metafórico PROVAR É MOSTRAR⁶⁹.

Sobre a ação modal congelada (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019) do toque de Jéssica com ambas as mãos em seus cabelos de forma leve, cabe ainda mencionar que a configuração modal da leveza se encaixava contextualmente (HANKS, 2017 [2008]) no campo social do cuidado, articulando-se, como explicitado anteriormente, com os modos verbal (“*Mira mis pelos*”) e gestuais (“sorriso e movimento de sua cabeça para a esquerda”), com o intuito de engajar a plateia (a turma) no alinhamento (GOFFMAN, 1998 [1979]) que explicava a importância da escolha de sua música.

⁶⁹ Tradução da metáfora PROVING IS SHOWING, disponível no repositório do *MetaNet Metaphor Wiki* (online).

7.4 Algumas considerações

Lidar com sentimentos de estudantes em relação à desesperança, ao desânimo, à solidão e até mesmo à desistência da vida têm sido desafios constantes em minha prática docente. Assim, trabalhar a valorização da autoestima e da vida nessa trajetória foi uma forma que encontrei para tentar abrir espaços de diálogo e de apoio com e entre meus/minhas estudantes. Durante o processo de confecção de narrativas multimodais, houve o engajamento de minhas turmas em discutir sobre o que lhes trazia alegria, sobre estigmas em relação à vida do pintor Van Gogh, sobre a necessidade de estarmos disponíveis para escutar o/a outro/a e sobre a urgência de procurarmos ajuda em momentos difíceis de nossas vidas.

Neste capítulo, com uma turma de espanhol como língua adicional do 7º nível, apresentei e analisei alguns momentos de aulas com encaminhamentos e discussões sobre a vida. Focalizando o sistema do tato, lancei lentes sobre ações, configurações e densidades do modo do toque (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019). Para tanto, investiguei como diferentes modos (visual, gestual, verbal) se articularam com o modo do toque durante a interação, sobrepondo-se e convergindo modalmente em espaços de mesclagem metafóricas (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008).

Nesse empreendimento analítico, também lancei olhares para *frames* (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) e *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) interacionais que foram negociados, ratificados, co-sustentados e/ou modificados pelos sujeitos em cena. Dando atenção especial às dimensões da emergência e do encaixe em campos sociais contextuais (HANKS, 2017 [2008]), além do contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]), analisei como a co-presença, o co-engajamento e a postura desencadeiam posições e valores de atores e de atrizes sociais.

Para compreendermos posições e valores partilhados, por meio de ações modais de alto nível, analisamos como práticas (inter)acionais, representacionais e identificacionais foram mobilizadas no discurso como momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006). Por essas práticas, encaixadas em campos sociais diversos (HANKS, 2017 [2008]), valores como o cumprimento pelo aperto de mão, a escolha da profissão, o modo de tocar um instrumento musical e o tipo de cabelo circularam e foram relacionados a delimitações e a tomadas de posições pelos/as interagentes.

Entre as dimensões da emergência contextual e do encaixe em campos sociais (HANKS, 2017 [2008]), investigamos, ainda, a (co)construção metafórico-multimodal que emergiu do processo interacional analisado em relação ao modo do toque. Assim sendo, na

figura 34, apresentamos, como síntese, metáforas conceituais que emergiram dessa (co)construção, focalizando o modo do toque, sobre a alegria de viver.

Figura 32 – (Co)construção metafórico-multimodal sobre a alegria de viver



Fonte: Elaborado pelo autor.

Posto isso, a partilha metafórico-multimodal em relação à alegria de viver foi a lupa que utilizei para analisar dados acerca da temática da valorização da vida. Ao levar esse tema para a sala de aula, aproximei-me de demandas da minha comunidade escolar, alinhando-me à necessidade de trabalhar a prevenção ao suicídio no âmbito da educação inclusiva, com o intuito de colaborar com um mundo mais solidário, em conformidade com a agenda da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

REMEMORANDO A VIAGEM: com as mochilas nas costas novamente



No primeiro semestre de 2018, quando iniciei meu curso de doutorado, em uma das primeiras aulas, a professora Izabel Magalhães alertou à minha turma que fechar um ciclo de mestrado ou de doutorado era apenas o início de uma trajetória de pesquisa. Durante mais de três anos que me dediquei a esta tese, fiquei e continuo pensando sobre o quão iniciante realmente é essa fase, sobre quantas possibilidades e intersecções ainda estão por vir, sobre como a jornada de pesquisador/a, em certo ponto, aproxima-se da caminhada da vida. Afinal, assim como a jornada da vida, o caminho de pesquisa exige paciência, adaptações, encaminhamentos, redimensionamentos, aprendizado, resiliência e posicionamentos.

Nesse processo, parece que dar por terminada esta tese, além de cumprir com um protocolo e de ser um marco importante em minha vida, é o início de um ciclo que me convida a colocar as mochilas nas costas novamente. Por conseguinte, sinto que minha relação entre a pesquisa e o autismo está apenas começando, que esse é um caminho sem volta para mim, e que há percursos a serem trilhados e compartilhados com o/a outro/a que não caberiam sequer nesta vida. Assim sendo, entendendo esta tese como o início de tantas outras caminhadas, rememoro a viagem realizada, apresento contribuições desta investigação, retomo meus objetivos e minhas perguntas de pesquisa, a fim de respondê-las, e exponho limitações e sugestões para futuras investigações.

Em *Com os pés na estrada*, na *Parte I* desta tese, delineei o trabalho de campo realizado, o qual definiu a trajetória desta pesquisa qualitativa, levando-me a compreender que era a ontologia que definiria minhas escolhas metodológicas. Portanto, diante de uma investigação qualitativa pós-moderna, pós-experimental, pós-crítica e atual, fui convidado a sular em pesquisa brasileira no âmbito da linguística aplicada. Adotando uma postura holística e êmica, as dimensões da emergência e do encaixe contextual (HANKS, 2017 [2008]), bem como o contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]), acompanharam-me durante toda a pesquisa etnográfica (netnografia e microetnografia).

Após ter a aprovação do comitê de ética em 2018, entrei em contato com os/as primeiros colaboradores/as para esta pesquisa nesse mesmo ano. Apesar de o trabalho de campo estender-se de 2018 a 2020, destaco que o tempo em pesquisa qualitativa não foi definidor para a densa análise dos dados gerados nesta investigação, de modo que textos, que em sua essência são interacionais e multimodais, foram selecionados ao longo desse tempo.

Em *Conhecendo o território da jornada*, na *Parte II*, apresentei um primeiro momento de perspectivação teórica que buscou estabelecer diálogo entre a ADC e a SI. Tendo como articulação epistêmica um possível encontro entre ambas as áreas, refleti acerca da ontologia que me havia sido apresentada em pontos de intersecção entre autismo, linguagem e sociedade, de tal forma que as discussões sobre a metáfora multimodal, sobre o processo de mesclagem metafórica, sobre a metáfora socioculturalmente situada, sobre a multimodalidade, sobre a ideologia e sobre alinhamentos e *frames* interacionais fizeram parte de um contínuo, de um bloco ao qual o hibridismo da linguagem se configurava.

Seguidamente às discussões iniciais teóricas, nos capítulos 2, 3 e 4 da *Parte II*, juntamente com pessoas autistas do ativismo neurodiverso, apresentamos problematizações e análises acerca da interface entre autismo, linguagem e sociedade, no que concerne, principalmente, à (co)construção metafórico-multimodal que impacta na manutenção de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) capacitistas. Por meio do aplicativo para *smartphones WhatsApp*, a fim de discutirmos textos multimodais sobre o autismo divulgados em páginas *web* de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, refletimos acerca de práticas sociais que contribuem para a manutenção de espaços de poder que silenciam e que violentam a diversidade do autismo.

Nesses capítulos da *Parte II*, para citar alguns temas, discutimos e analisamos a (co)construção metafórico-multimodal, instanciada em *frames* (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]) e em *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]) interacionais, sobre concepções e causas do autismo, sobre a subdiagnósticação do espectro no gênero feminino, sobre o autismo como parte da identidade de pessoas autistas, sobre a comunidade discursiva (YOUNG, 2008) neurodiversa como verbo e sobre demandas socioculturais advindas dessas comunidades. Nas análises desses capítulos, interlocuções com pessoas autistas apontaram que textos são produzidos, consumidos e distribuídos, além de operacionalizados por estratégias ideológicas (THOMPSON, 2011 [1990]), que infantilizam, que definem o gênero masculino e a cor da pele branca, que impõem uma classe social privilegiada, que estabelecem a cor azul e o símbolo do quebra-cabeça, que violentam a expressão de vozes das pessoas autistas, e que, inclusive, determinam espaços de circulação a tais pessoas.

Em *(Re)construindo a paisagem do terreno*, na *Parte III*, adensei discussões teóricas, de forma ensaística, entre a SI e a ADC, a fim de promover articulações e encaminhamentos em direção aos estudos da metáfora-multimodal em uma perspectiva sociointeracional e crítica. Nessa parte, reconheci contribuições e avanços nos estudos da metáfora e da multimodalidade, e assumi posicionamentos para esta pesquisa, que convergiram para o diálogo entre a metáfora

discursiva socioculturalmente situada e a abordagem multimodal interacional. Desse diálogo, advoguei que a (co)construção metafórico-multimodal é constituída pela indissociável simbiose entre aspectos sociocognitivos, linguísticos e sociointeracionais, nos quais a cognição, o sistema, a interação, a prática languageira, incluindo as relações de poder, se estabelecem em lócus situado, mediado pelo discurso e pelo contato face a face ou pela ‘interação mediada *online*’ (THOMPSON, 2018).

Nos três capítulos subsequentes à *Parte III*, inspirado no trabalho de Norris (2013) em relação ao modo do paladar, focalizei e analisei, respectivamente, os modos do olhar, do movimento do corpo e do toque. No âmbito da educação inclusiva, geramos dados a partir de três temáticas: conscientização e luta contra o racismo, inclusão de pessoas com deficiência e valorização da vida. Nesses capítulos, ações, configurações e densidades modais do olhar, dos gestos e do toque, em articulação com outros modos, sobrepuseram-se e convergiram em espaços genéricos, *inputs* e de mesclagem, que se perspectivaram socioculturalmente, desencadeando tanto a (co)construção metafórico-multimodal quanto representações, (inter)ações e identificações do discurso como momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003, 2006).

Dessa forma, durante a confecção de narrativas multimodais com diferentes turmas, nos capítulos 5, 6 e 7 da *Parte III*, amparado pelo rigor metodológico microetnográfico, extraí eventos sociais para tecer, a partir de *frames* e de alinhamentos interacionais aos quais eu e meus/minhas estudantes transitávamos, perspectivas analíticas linguístico-discursivas em torno da (co)construção metafórico-multimodal. Com essas perspectivas analíticas, foi possível focalizar instâncias modais interacionais que contribuem para a construção de sentidos e que impõem, no âmbito da educação inclusiva e, especialmente, no ensino de língua adicional, a transcendência da cultura grafocêntrica e falacêntrica, a fim de não perpetuarmos com a manutenção da presunção capacitista de que estudantes autistas não interagem e não têm condições de mediar e de construir ações com o/a outro/a.

Cumprindo com o objetivo geral desta pesquisa, que se propôs a investigar a (co)construção metafórico-multimodal em relação a dimensões discursivas críticas e sociointeracionais sobre o autismo, retomo minhas perguntas de pesquisa, que estiveram alinhadas aos meus objetivos específicos, com o intuito de respondê-las.

i. De que forma ações e concepções sobre o autismo têm contribuído para a manutenção de discursos capacitistas por meio de metáforas multimodais?

Com lentes de colaboradores/as de pesquisa autistas, por meio de *frames* e de *footings* interacionais (TANNEN; WALLAT, 2002 [1987]; GOFFMAN, 1998 [1979]), analisamos como ações e concepções sobre o autismo são mantidas por práticas sociais (ordens de discurso) hegemônicas que distribuem modos relativamente estáveis de (inter)agir, de representar e de ser (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) de forma capacitista. Essas ordens de discurso vêm sendo sustentadas, portanto, por metáforas multimodais que, além de permearem eventos e práticas sociais, instanciam-se em estruturas sociais que estigmatizam e que subalternizam a deficiência.

Acerca de ações e de concepções que mistificam o autismo, por exemplo, as discussões por meio da ‘interação mediada *on-line*’ apontaram metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010) do tipo: ‘Autismo é encolher-se’, ‘Autismo é estar sozinho’, ‘Autismo é não interagir’, ‘Autismo é estar em outro planeta’, ‘Autismo é não perceber o que acontece em seus arredores’, ‘Autismo é anjo azul’. Essas metáforas socioculturalmente situadas, em convergência modal, instanciaram-se em práticas sociais (ordens do discurso) que representaram e que identificaram, de forma dialético-relacional, pessoas autistas como ‘solitárias’, ‘seres de outro planeta’, ‘anjos azuis’, além de negarem a possibilidade da prática (inter)acional (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), como podemos observar em ‘Autismo é não interagir’. Tais espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) de metáforas socioculturalmente situadas, que subjazem a metáfora mesclada AUTISMO É ESTAR FORA, orientaram a manutenção do capacitismo em estruturas sociais que, por meio da estratégia ideológica de padronização da condição autista e da estratégia de diferenciação do/a outro/a (THOMPSON, 2011 [1990]), estabeleceram a divisão entre pessoas neurotípicas e neuroatípicas.

A manutenção de discursos capacitistas por meio de metáforas socioculturalmente situadas também foi analisada em relação a ações e a concepções que possivelmente causariam o autismo, apontando espaços *inputs* que convergiram para o espaço de mesclagem metafórico SAÚDE É SUBSTÂNCIA. Desses espaços *inputs*, emergiram metáforas situadas do tipo ‘Causa do autismo são pesticidas’, ‘Causa do autismo são substâncias tóxicas’ e ‘Causa do autismo é ingestão de agrotóxicos’, mobilizando a operacionalização ideológica da reificação, pela estratégia da naturalização (THOMPSON, 2011 [1990]), que identificou mulheres como as responsáveis pela (não) geração de uma criança autista, uma vez que seriam detentoras do poder de (não) alimentarem seus/suas bebês com pesticidas durante a gestação.

Sobre ações e concepções que não identificaram o autismo como deficiência, mas apenas como diferença, houve a convergência modal de que essas práticas discursivas mobilizavam metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010, 2017) do tipo: ‘Autismo não é uma deficiência’, ‘Autismo é uma habilidade diferente’, ‘Autismo é comportamento diferenciado do convencional’ e ‘Autismo é alegre’. Essas metáforas, que subjazem o espaço mesclagem metafórico CONDIÇÃO HUMANA É ESPAÇO AMPLO DIVERSO, representaram e identificaram o autismo como extraordinário, não reconhecendo a humanidade de pessoas com qualidades e defeitos, além de não se alinharem ao modelo social de deficiência.

Por fim, acerca de ações e de concepções sobre representações e sobre identificações do autismo em capas de revista com meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, houve a ocorrência das seguintes metáforas socioculturalmente situadas: ‘Autismo é do sexo masculino’, ‘Autismo não é do sexo feminino’, ‘Autismo são crianças’, ‘Autismo é cor de pele branca’, ‘Autismo é classe social privilegiada’. Essas metáforas socioculturalmente situadas mobilizaram instâncias de um espaço genérico que convergiu à metáfora PODER É CENTRO, sobre a qual a masculinização do autismo encontrou na infância, na cor da pele clara e na classe social privilegiada, sustentação para a supremacia de um padrão que visava ao silenciamento da manifestação do autismo em outras configurações de gênero social (feminino, trans, não binário *etc.*), adulto, de pele escura e de classe social menos abastarda financeiramente. Pelas estratégias de eternalização e de apassivação ideológica (THOMPSON, 2011 [1990]), além de suprimir atores e atrizes sociais marginalizados/as no espectro, essas ações e concepções contribuíram para o controle de corpos autistas identificados como subalternos.

ii. Como metáforas multimodais permeiam (não) lugares de fala de pessoas autistas, especialmente em relação à escolha de cores e de símbolos para representar o autismo?

As concepções dos sujeitos do Iluminismo, Sociológico e Pós-moderno (HALL, 2003 [1992]) assumem posicionamentos diferentes em relação à (não) ratificação do lugar de fala e do protagonismo de pessoas autistas. As identidades do sujeito do Iluminismo e do sujeito Sociológico, por exemplo, de acordo com a análise da ‘interação mediada *on-line*’ (THOMPSON, 2018) com pessoas autistas, conceberam o autismo como sendo melancólico, triste, em uma relação metafórica socioculturalmente situada (VEREZA, 2010) do tipo ‘Autismo é ruim’, ‘Autismo é para baixo’. Essas metáforas, que subjazem o espaço mesclagem metafórico ADVERSIDADE É MAU TEMPO e AUTISMO É GUERRA, sugeriram que há uma ordem de discurso que representa um campo social no qual pessoas autistas não podem se

sentir alegres, orgulhosas de serem quem elas são, colaborando com a manutenção de estruturas sociais capacitistas, que entendem que o autismo deve ser combatido. Pela estratégia de padronização, operacionalizada pela unificação ideológica (THOMPSON, 2011 [1990]), a análise do texto construiu um raciocínio que marcou o lugar dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico em relação ao autismo, colaborando com o processo de culpabilização e de manipulação da maternidade.

Em contrapartida, a identidade do sujeito Pós-moderno autista, que identifica o autismo como deficiência e como parte da diversidade, possuindo, portanto, caráter inacabado, plural, móvel e em construção, tem advogado por uma condição neurodiversa da qual as pessoas autistas sejam as protagonistas. Orgulhosos/as de sua condição e ativistas contra barreiras que impedem que pessoas autistas possam ser, representar-se e interagir da forma como são, o sujeito Pós-moderno autista disputa narrativas com sujeitos identitários do Iluminismo e Sociológico. Não comungando com a estratégia da eternalização da reificação ideológica (THOMPSON, 2011 [1990]), por exemplo, a colaboradora Rosa *reexistiu* por meio de uma representação para o autismo que contemplou outra realidade: a de que não existe diferença de gênero entre corpos típicos e atípicos.

Em relação à escolha das cores e do símbolo para identificar o autismo, por exemplo, de acordo com as análises com meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, as concepções dos sujeitos do Iluminismo e Sociológico privilegiaram a cor azul e o símbolo do quebra-cabeça, por meio de metáforas socioculturalmente situadas do tipo ‘Autismo é do sexo masculino’, ‘Autismo é resultado de saberes do patriarcado norte-americano e eurocêntrico’ e ‘Pessoa autista é anjo azul’. Essas metáforas situadas, atuando como *inputs* do espaço genérico (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) ‘autismo azul’, convergiram em um espaço de mesclagem metafórico conceptual do tipo CONTROLE É PODER. Nesse encaminhamento linguístico-discursivo, a masculinidade assumiu um domínio de controle (poder) que sustenta a colonialidade de saberes, de mentes e de corpos fálicos, mantendo práticas e estruturas sociais machistas, colonizadoras e capacitistas.

Por outro lado, na concepção do sujeito Pós-moderno e em construção (HALL, 2003 [1992]), pessoas autistas clamaram pelo direito de serem as protagonistas de práticas representacionais e identificacionais (FAIRCLOUGH, 2003, 2006), sugerindo o símbolo do infinito colorido. Como efeito dessa disputa de narrativas, enquanto o símbolo do quebra-cabeças apresentou metáforas socioculturalmente situadas (VEREZA, 2010) do tipo ‘Símbolo do autismo é peça de quebra-cabeça’, ‘Símbolo do autismo é encaixe social’, ‘Símbolo do autismo é pedaço em falta’, ‘Símbolo do autismo é problema a ser resolvido’, a proposição do

infinito colorido nos brindou com uma metáfora socioculturalmente situada (VEREZA, 2010), crítica e contra-hegemônica (CHARTERIS-BLACK, 2004, 2006) do tipo ‘Símbolo do autismo é espaço neurológico diverso’, ‘Símbolo do autismo é inclusão de cérebros diversos’, ‘Símbolo do autismo é diversidade’. Essas metáforas situadas subjazem a metáfora conceptual MENTE É UM CORPO EM MOVIMENTO NO ESPAÇO, no qual o domínio do corpo/mente no espaço é personalizado, é único, é diverso e está em conformidade com o contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]) de cada sujeito autista.

Por conseguinte, o discurso hegemônico que visa à adoção do símbolo do quebra-cabeça e da cor azul para marcar a identidade autista, operacionalizado pela estratégia da simbolização (THOMPSON, 2011 [1990]), construiu uma unidade coletiva de um não lugar de fala às pessoas autistas por não as considerar protagonistas e capazes de discutir e de encaminhar propostas para representar parte de quem elas são, contribuindo com a manutenção do capacitismo.

iii. **Que representações estão na contramão de demandas socioculturais que advêm da comunidade discursiva neurodiversa, por meio de metáforas multimodais, em relação ao trabalho, à identificação e à educação de pessoas autistas?**

A partir da luta de pessoas autistas que reivindicam o protagonismo de suas próprias histórias, entendo a cultura não como substantivo, mas como verbo (inter)acional, causador de mobilidade social. Na esteira de discussões com meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, o modo como pessoas autistas são representadas, pela forma como são e interagem, tem ido de encontro a demandas da comunidade discursiva neurodiversa em relação ao trabalho, à identificação e à educação, especialmente no tocante ao ensino de língua adicional.

Acerca do âmbito laboral, as discussões com os/as colaboradores/as desta pesquisa revelaram haver uma visão utilitarista e mercadológica que privilegia o funcionamento do cérebro de pessoas autistas na área das ciências exatas. Visando ao lucro, espaços *inputs* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008) de metáforas socioculturalmente situadas do tipo ‘Lucro é cérebro neurodiverso’, ‘Lucro é cérebro preciso’, ‘Lucro é cérebro das ciências exatas’ foram partilhadas, desencadeando o espaço mesclado metafórico ATINGIR UM PROPÓSITO É ATINGIR UM OBJETO DESEJADO, cujos domínios alvo e fonte relacionam-se ao cumprimento de metas que estão em função do capitalismo.

A ordem de discurso dessa prática social investigada nos levou a entender que pessoas autistas são úteis ao sistema empresarial capitalista pelo fato de serem operacionais, utilitaristas,

desumanizando, assim, a vivência intersubjetiva da condição autista em relação a preferências e a habilidades em outras áreas do conhecimento. Essa presunção da não capacidade do/a outro/a, operacionalizada ideologicamente pela legitimação (THOMPSON, 2011 [1990]), beneficia a contratação apenas de pessoas autistas que tenham habilidades superiores com as ciências exatas, reificando o estereótipo do autismo como genialidade.

Acerca da carteira de identificação da pessoa autista, analisamos como a hegemonia neurotípica, que concebe o autismo como infantil, masculino, de classe social privilegiada e de pele clara, atravessou o processo de midiática da marca Mion. Essas representações, assumidas por uma figura popular e midiática, segundo os/as colaboradores/as desta pesquisa, vincularam a centralidade do poder a metáforas socioculturalmente situadas do tipo ‘Carteira nacional de identificação da pessoa autista é Lei Romeo Mion’ e ‘Carteira nacional de identificação da pessoa autista é positiva’, em uma relação metafórica do tipo PODER É CENTRO, sobre as quais estruturas sociais privilegiaram e centralizaram questões de etnia/raça, de gênero e de classe social.

Por conseguinte, considerando como necessária a institucionalização da carteira de identificação de pessoas autistas, pela estratégia ideológica da universalização (THOMPSON, 2011 [1990]), interesses de particulares foram apresentados como benéficos a todas as pessoas autistas. Sem ouvir ou sem querer se solidarizar com demandas da comunidade discursiva neurodiversa, que não aprovou a institucionalização dessa carteira de identificação, como pudemos observar por meio das discussões com os/as colaboradores/as desta pesquisa, interesses de particulares se sobrepuseram sobre quem deveria ser seus/suas principais interessados/as: todas as pessoas autistas.

Acerca da educação inclusiva, além de discutirmos sobre a tradição grafocêntrica, que no ensino de línguas também se configura em práticas falacênticas comunicativizadas, advogamos ser necessário o encaminhamento de ações que potencialmente privilegiem a (co)construção de sentidos. Por conseguinte, por meio de uma abordagem sociointeracional, transcendendo a tríade leitura-escrita-fala no ensino de línguas, partimos do princípio de que ferramentas da Comunicação Aumentativa e Alternativa, bem como outras formas de suporte, além da mediação de atividades mais concretas com textos multimodais, favorecem a inclusão por colaborarem com a manutenção da atenção conjunta entre estudantes autistas e seus pares.

iv. De que maneira os modos do olhar, do gesto e do toque se articulam com outros modos de linguagem no contato face a face entre estudantes autistas e típicos/as, partilhando metáforas multimodais?

Durante as interações face a face com meus/minhas estudantes autistas e típicos/as do 2º semestre de 2018, do 1º de 2019 e do 2º de 2019, focalizei, respectivamente, os modos do olhar, do gesto e do toque. Cabe destacar que posicionar minhas lentes sobre um desses modos não significou prescindir de outros modos de linguagem para analisar ações mediadas, desencadeadoras de metáforas multimodais. Pelo contrário, investigar ações modais pressupõe que o/a pesquisador/a esteja imerso/a na complexidade do sistema interacional.

Durante a geração de dados, a partir de sequências didáticas sobre o racismo, sobre a inclusão de pessoas com deficiência e sobre o suicídio, a análise modal foi realizada por meio de ações modais de alto e de baixo nível, bem como por configurações e por densidades modais (NORRIS, 2011 [2009], 2013, 2016, 2019), que se articularam no curso da dimensão contextual da emergência, sendo encaixada em campos sociais (HANKS, 2017 [2008]) aos quais atores e atrizes sociais circularam valores e seus posicionamentos. Assim sendo, por meio da negociação, da ratificação, da co-sustentação e da modificação de *footings* (GOFFMAN, 1998 [1979]), emergiram espaços genéricos que, mobilizados interacionalmente por espaços *inputs*, desencadearam espaços de mesclagem metafóricas (FAUCONNIER; TURNER, 2002, 2003, 2008), contribuindo para a construção da ação mediada por diferentes modos.

Em relação ao modo do olhar, houve a (co)construção de metáforas multimodais que se sobrepuseram modalmente e que, articulando-se com outros modos, convergiram para a construção de sentidos. Entre essas metáforas do modo do olhar, em conformidade com as lentes do trabalho de campo realizado, destaco: DIRECIONAR A ATENÇÃO DE ALGUÉM É DIRECIONAR SUA VISÃO; A AÇÃO PROPOSITAL É UM MOVIMENTO DIRECIONADO A UM DESTINO; TRISTE É PARA BAIXO; INCLINAÇÕES PARA A INTIMIDADE SÃO FORÇAS PARA A PROXIMIDADE; TIPO DE EFEITO EMOCIONAL É (determinado pela) FORMA DE CONTATO; EVENTOS EXTERNOS À AÇÃO SÃO FORÇAS OPOSTAS; e EXPRESSÕES FACIAIS SÃO CAPAS.

Essas metáforas do modo do olhar, em convergência com outros modos de linguagem (gestual, verbal, prosódico), incorporaram contextualmente campos sociais, contribuindo para o posicionamento dos sujeitos frente a ordens de discurso racista, como ocorreu em relação ao racismo reverso (*'una piada'*) e ao racismo no futebol (*'moção realizada pelo jogo PES'*), além

de encaminhamento de possível superação do racismo pelo amor (*'El amor no tiene raza'*), como propôs o aluno Frederico.

Acerca do modo do gesto, densidades e configurações modais, além de ações modais de alto nível, mobilizaram a (co)construção de metáforas multimodais durante a confecção de narrativas sobre a 'inclusão de pessoas com deficiência'. De acordo com os alinhamentos de *frames* interacionais analisados, foram partilhadas as seguintes metáforas relacionadas ao sistema do movimento: PODER É CENTRALIDADE, INCLUSÃO É UM CONTÊINER, CONTROLE É PARA CIMA, AÇÃO GUIADA É MOVIMENTO GUIADO AO LONGO DO CAMINHO, INCLUSÃO É ESTAR DENTRO, CAMPO VISUAL É UMA REGIÃO LIMITADA, BOM É PARA CIMA, AFIRMAÇÃO É MOVIMENTO DA CABEÇA PARA CIMA E PARA BAIXO e ALEGRIA É PARA CIMA.

Somando-se à (co)construção dessas metáforas de ações modais do gesto, convém ressaltar que práticas sociais identificaram, (inter)agiram e representaram (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) tomadas de posições por meio de ações mediadas no contato face a face. Nesse sentido, ordens do discurso, como ficar de pé para a exposição de textos, sorrir para conquistar e ratificar o alinhamento com a plateia, sinalizar para o quadro branco ou para um mapa da sala de aula, movimentar de forma afirmativa ou negativa com a cabeça, foram algumas estratégias linguístico-discursivas gestuais utilizadas pelos/as estudantes autistas para assumirem o protagonismo de suas próprias ações entre e com os/as outros/as estudantes.

Por fim, sobre o sistema do tato, lancei lentes em direção a ações, a configurações e a densidades do modo do toque. Focalizando dimensões da emergência e do encaixe em campos sociais contextuais (HANKS, 2017 [2008]), além do contexto intersubjetivo (VAN DIJK, 2012 [2011]), analisei como a co-presença, o co-engajamento e a postura desencadearam posições e valores dos sujeitos em cenas interacionais. Do contato face a face com meus/minhas estudantes em relação ao modo do toque, houve a (co)construção das seguintes metáforas-multimodais: MANEIRA DE AÇÃO É MANEIRA DE MOVIMENTO, DESEJOS QUE CONTROLAM A AÇÃO SÃO FORÇAS EXTERNAS QUE CONTROLAM O MOVIMENTO, AÇÃO CARINHOSA É MOVIMENTO CUIDADOSO, EMOCIONALMENTE INTENSO É QUENTE, CAUSAS SÃO FORÇAS e PROVAR É MOSTRAR.

A partir de ações modais do toque, instâncias de práticas (inter)acionais, representacionais e identificacionais do discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2006) foram desencadeadas, encaixando campos sociais relacionados ao cumprimento pelo aperto de mão, à escolha da profissão, ao modo de tocar um instrumento musical e ao tipo de cabelo. Esses campos sociais circularam e foram relacionados a delimitações e a tomadas de posições pelos

sujeitos durante a interação, sinalizando tentativa de desestabilização da ordem de discurso que prevê que o cumprimento seja realizado com o aperto de mão, que a profissão de veterinária seja inferior à de médica, que o cabelo crespo seja desprestigiado.

Tendo em vista essas considerações, entendo que esta tese pode contribuir para ações anticapacitistas em relação ao autismo em, pelo menos, dois eixos centrais: i) encaminhar escolhas em relação a representações, a identificações e a ações sobre o autismo com pessoas autistas, em especial as que fazem parte do ativismo neurodiverso brasileiro; e ii) privilegiar diferentes modos (olhar, gesto, toque, paladar, verbal, entonação, pausas e hesitações *etc.*) durante a ação mediada com estudantes autistas, a fim de romper com a tríade leitura-escrita-fala no âmbito da educação inclusiva.

Outra contribuição desta tese refere-se à possível articulação interdisciplinar entre a ADC e a SI, áreas às quais me filio, transversalizadas pela linguística aplicada e pelo fazer etnográfico. Entendo que, com a aproximação entre ambas as áreas, é possível nos munirmos de um aparato tecnológico linguístico-discursivo capaz de encaminhar perspectivas analíticas que caracterizem, como sinalizou Blommaert e Bulcaen (2000, p. 456), “um novo paradigma crítico”. Posto isso, para mim, assumir esse posicionamento híbrido é reconhecer, antes de tudo, a força de ambas as áreas e não restringir meu olhar a elas, procurando uma possível articulação em direção às relações de poder e à crítica amparada por alinhamentos e por ações (multi)modais sociointeracionais.

Além das contribuições sinalizadas anteriormente, embora não tenha previsto em meus objetivos, convido o/a leitor/a a visitar os apêndices A, B e C, que é um produto provisório de sequências didáticas em decorrência da etnografia realizada em sala de aula. Esses apêndices não apresentam um modelo fixo de aplicação em sala de aula. No entanto, encaminho possibilidades de sequências didáticas para o ensino de espanhol como língua adicional no âmbito da educação inclusiva, inspirado na agenda indisciplinar da linguística aplicada (MOITA LOPES, 2006). Tendo em vista especificidades da diversidade em nossas salas de aulas e o contexto socioculturalmente situado, essas sequências, provavelmente, precisam ser adaptadas tanto em relação a encaminhamentos propostos quanto em relação a outros textos que podem compor as temáticas abordadas. Assim sendo, a seguir, teço algumas considerações sobre as sequências didáticas que fizeram parte da geração de dados desta tese.

No apêndice A, entre as páginas 286 a 291, introduzi a temática do racismo por meio de reflexões sobre a projeção de vídeo com a música *Jodida pero contenta*, da cantora espanhola Buika. Com essa atividade, além de perguntas objetivas sobre o lugar e sobre características físicas das pessoas que apareciam no vídeo, propus que colocassem a letra da música em ordem

e que o racismo fosse problematizado a partir das experiências dos/as estudantes. Em seguida, apresentei o sobrenome de pessoas famosas negras e sugeri que escrevessem o primeiro nome delas, além de expressarem suas opiniões sobre o que elas falavam sobre o racismo. Logo após, projetei uma charge sobre o racismo no futebol brasileiro, com o intuito de que descrevessem o texto, que apontassem a crítica da charge, que fosse realizada reflexão sobre o racismo nos meios de comunicação e sobre cotas para ingressar em universidades, além de estratégias para se combater o racismo. Por fim, propus a confecção de uma campanha publicitária (com textos verbais e não verbais) contra o racismo, a fim de montar um mural no corredor da escola.

Para trabalhar com a temática da inclusão de pessoas com deficiência, no apêndice B, entre as páginas 292 e 297, iniciei a sequência didática com a projeção de um vídeo sobre o *bullying*. Após responderem perguntas objetivas (idade, localidade, características físicas das personagens), propus a reflexão sobre outras formas de *bullying* não contempladas pelo vídeo. Em seguida, projetei imagem de pessoas para que identificassem quais delas possivelmente passavam por situações de *bullying*, além de fomentar discussões sobre formas de violências às quais eram submetidas. Posteriormente, apresentei um texto sobre a aceitação do autismo e sobre a necessidade de inclusão de pessoas autistas em nossa sociedade, bem como uma breve reflexão sobre o símbolo da neurodiversidade. Ao final, incentivei a elaboração de textos publicitários para a confecção de um mural a favor da inclusão de pessoas com deficiência.

Por fim, no apêndice C, como consta entre as páginas de 298 a 303, propus atividade para se trabalhar a temática do suicídio, por meio da valorização da vida. Para tanto, introduzi a aula com o quadro Girassóis do pintor Van Gogh, a fim de que o descrevessem e de que explicassem quais situações lhes traziam alegria. A seguir, sugeri a leitura de uma breve biografia de Van Gogh, para que manifestassem a opinião sobre eventos surpreendentes da vida do pintor. Logo após, apresentei imagens e solicitei que explicassem quais delas lhes traziam alegria para que, seguidamente, pudesse projetar um vídeo com a música *Alegría*, do grupo Cirque du Soleil. Com o visionamento desse vídeo, propus que manifestassem a opinião sobre as paisagens do vídeo e sobre coisas, animais e pessoas que provocavam o sentimento de alegria aos/às estudantes, além de conselhos para a felicidade. Para terminar essa sequência didática, encorajei a confecção de narrativas multimodais para que fosse montado um mural no corredor da escola com a sugestão de uma música de cada estudante. Essa música deveria trazer, de alguma forma, a temática da valorização da vida ou o sentimento da alegria de viver.

Em relação a futuras investigações, como assinali no início da rememoração desta viagem, há muitos trilhos a serem percorridos que foram, inclusive, apontados pelos/as meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, dentre os quais destaco, para citar alguns exemplos:

a intersecção entre autismo e pobreza, entre autismo e raça/etnia, entre autismo e gênero, entre autismo e fase adulta, entre autismo e relações de trabalho, entre autismo e família, entre autismo e mobilidade social, entre autismo e arte, entre autismo e economia do cuidado. Além disso, é de meu interesse adensar pesquisas em relação à interface entre metáforas multimodais, relações de poder e ações modais da visão, do gesto e do toque, a partir desta tese, além do modo do cheiro, inspirado no trabalho arqueológico de Norris (2013) em relação ao paladar, em direção a estudos na área da Antropologia Linguística dos sentidos, que entendo que acabo de começar com esta tese. Pelo jeito, a profecia da professora Izabel Magalhães se cumpre em mim: fechar o ciclo deste doutorado é iniciar novas trajetórias de pesquisa, jornadas por onde passarão o meu viver.

REFERÊNCIAS



- ACOSTA, M. P. T. Crítica insurgente e o discurso do lado de cá: por uma ADC desde e para a América Latina. In: RESENDE, V. de M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes, 2019. p. 117-144.
- ALANEN, R.; KALAJA, P.; DUFVA, H. Visual narratives and teachers' perception on teaching foreign languages. *AFinLA-e*, v. 5, p. 41-56, 2013.
- ALBUQUERQUE, R. *Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol*. 2015. 372f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ALLELY, C. S. Exploring the female autism phenotype of repetitive behaviours and restricted interests: a systematic PRISMA review. *Advances in Autism*, v. 5, p. 171-186, 2019.
- ALMEDA, C. M; ALBUQUERQUE, K. Autismo: Importância da Detecção e Intervenção Precoces. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 1, p. 488-502, 2017.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- American Psychiatric Association. *DSM 4: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*. Washington, DC: APA, 1994.
- American Psychiatric Association. *DSM 5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: APA, 2014.
- AMY, M. D. *Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, p. 1-7, 2016.
- ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (Ed.). *Autism and Asperger syndrome*. London: Cambridge University Press, 1991 [1944]. p. 37-92.
- ASSUMPCÃO JR.; F. B.; KUCZYSKI, E.; GABRIEL, M. R.; ROCCA, C. C. Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. *Arq Neuropsiquiatr*, v. 57, n. 1, p. 23-29, 1999.
- ATAYDE, R. F. *As TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira: crenças de uma professora e de seus alunos de graduação*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2010.

AYDOS, V. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Anuário Antropológico*, v. 44, n. 1, p. 93-116, 2019.

BAILEY, A.; LE COUTEUR, A.; GOTTESMAN, I.; BOLTON, P.; SIMONOFF, E.; YUZDA, E.; RUTTER, M. Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychol Med.*, v. 25, p. 63-78, 1995.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BARON-COHEN, S. The extreme male brain theory of autism. *Trends Cognition Science*, v. 6, p. 248-254, 2002.

BARON-COHEN, S. The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism. *PublMed Biol Psychiatry*, v. 30, p. 865-872, 2006.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Tradução de Lúcia Quental. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972]. p. 57-69.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005 [2004].

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. *Neurociências: desvendando o Sistema Nervoso*. Tradução de Carla Dalmaz *et al.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, v. 30, p. 187-199, 2008.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 72, p. 11-31, 2000.

BERND, Z. *Racismo e Anti-racismo*. São Paulo: Moderna, 1994.

BHASKAR, R. A. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, M. A. V. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa Segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.

BLACK, D.; PREMPEH, H.; BAXTER, T. Autism, inflammatory bowel disease, and MMR vaccine. *The Lancet*, v. 351, p. 905-906, 1998.

BLACK, M. *Metaphor: meeting of the Aristotelian society*. Oxford: Willey-Blackwell, 1955 [2015].

BLAIKIE, N. *Design Social Research: the logic of anticipation*. Cambridge: Polity, 2000.

BLAKEMORE, M.; ROBERTSON, G.; HANSFORD, S.; RICHARDSON, T.; DACOMBE, J.; SMITH, S.; MCCAFFREY, N. *Multiple and intersecting forms of discrimination against autistic women*. Australia: Palais Wilson, 2018.

BLEULER, E. *Demencia precoz: el grupo de las esquizofrenias*. Tradução de Daniel Wagner. Buenos Aires: Ediciones Horné, 1960 [1911].

BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. Critical Discourse Analysis. *Annu. Rev. Anthropol.*, v. 29, p. 447-466, 2000.

BOAVENTURA SANTOS, S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: BOAVENTURA SANTOS, S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

BONOTTO, R. C. S. *Uso da comunicação alternativo no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia*. 2016. 180f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1977.

BOURGERON, T. From the genetic marachitere to synaptic plasticity in autism spectrum disorder. *Nat Rev Neurosci*, v. 16, n. 9, p. 551-563, 2015.

BRASIL. *Decreto n. 6.949*, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 25 de agosto de 2009 [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. *Decreto n. 8.368*, de 2 de dezembro de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 8.742*, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. *Lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.370*, de 12 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13370.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.977*, de 8 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 1.874*, de 11 de junho de 2015b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1306668>. Acesso em: 10 set. 2020.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16. ed. Tradução de R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018 [1990].

CAMERON, L.; MASLEN, R. *Metaphor analysis: research practice in Applied Linguistics, social sciences and the humanities*. Londres: Equinox, 2010.

CAMERON, L.; MASLEN, R.; TODD, Z.; MAULE, J.; STRATTON, P.; STANLEY, N. The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analyses. *Metaphor and Symbol*, v. 24, n. 2, p. 63-89, 2009.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trab. Ling. Apl.*, v. 23, p. 55-69, 1994.

Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, 2020.

CAVALIERI, R. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. *Revista Limite*, n. 6, p. 217-236, 2012.

CELESTINO-SOPER, P. B. S.; SHAW, C. A.; SANDERS, S. J.; LI, J.; MURTHA, M. T.; ERGAN-SENCICEK, A. G.; DAVIS, L.; THOMSON, S.; GAMBIN, T.; CHINAULT, A. C.; OU, Z.; GERMAN, J. R.; MILOSAVLJEVIC, A.; SUTCLIFFE, J. S.; COOK JR., E. H.;

STANKIEWICZ, P.; STATE, M. W.; BEAUDET, A. L. Use of array CGH to detect exonic copy number variants throughout the genome in autism families detects a novel deletion in TMLHE. *Human Molecular Genetics*, v. 20, n. 22, p. 4360-4370, 2011.

CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus Approaches for Critical Metaphor Analysis*. London: Palgrave, 2004.

CHARTERIS-BLACK, J. *Politicians and rhetoric: the persuasive power of metaphor*. London: Palgrave – Macmillan, 2006.

CHESLACK-POSTAVA, K.; SUOMINEN, A.; JOKIRANTA, E.; LEHTI, V.; MCKEAGUE, I. W.; SOURANDER, A.; BROWN, A. S. Increased Risk of Autism Spectrum Disorders at Short and Long Interpregnancy Intervals in Finland. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 53, n. 10, p. 1074-1081, 2014.

CHISERI-STRATER, E.; SUNSTEIN, B. N. *Fieldworking: Reading and writing research*. River, NJ: Blair Press, 1997.

CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. In: CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-87.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CHRISTIE, N.; WARD, H.; KIMBERLEE, R.; TOWNER, E.; SLENEY, J. Understanding high traffic injury risks for children in low socioeconomic areas: a qualitative study of parents' views. *Injury Prevention*, v. 13, n. 6, p. 394-397, 2007.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. I. F.; NUNESMAIA, H. G. S. Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil. *Revista Arq Neuropsiquiatr*, v. 56, n. 1, p. 24-31, 1998.

COURCHESNE, E.; MOUTON, P. R.; CALHOUN, M. E.; SEMENDEFERI, K.; AHRENS-BARBEAU, C.; HALLET, M. J.; BARNES, C. C.; PIERCE, K. Neuron number and size in prefrontal cortex of children with autism. *JAMA*, v. 306, p. 201-210, 2011.

DABROWSKA, E.; DIVJAK, D. *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2015.

DEIGNAN, A. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

DEIGNAN, A. The cognitive view of metaphor: Conceptual Metaphor Theory. *In*: CAMERON, L; MASLEN, R. (Eds.). *Metaphor analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox, 2010. p. 44-56.

DEMO, P. Pesquisa social. *Serviço Social & Realidade*, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução: S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006 [2003].

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução de F. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001 [1996].

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos*, de 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria n. 15*, de 11 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/portaria-n%C2%BA-15.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

DREW, P.; WOOTON, A. *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1982.

DUCATTI, A. L. F. *A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública*. 2010. 374f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, São Paulo, 2010.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. USA: Cambridge University Press, 1997.

DURANTI, A. Linguistic Anthropology: Language as a Non-Neutral Medium. *In*: MESTHRIE, R (Ed.). *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. London: Cambridge University Press, 2011. p. 1-40.

EAGLETON, T. *As Ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 [1994].

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: LE COMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press, 1992. p. 201-225.

FAIRCLOUGH, N. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*. *Language Awareness*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

FAIRCLOUGH, N. The Dialectics of Discourse. *Textus*. v. XIX, n. 2, p. 231-242, 2001.

- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London/New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução organizada por I. Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2008 [1992].
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. Harlow: Longman Applied Linguistics, 2010 [1995].
- FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de I. F. de Melo. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FAUCONNIER, G; TURNER, M. Conceptual blending: form and meaning. *Recherches en communication*, Louvain, Bélgica, n. 19, p. 57-86, 2003.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Rethinking Metaphor. In: GIBBS, R. W. Jr. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 53-66.
- FAVRET-SAADA, J. "Ser afetado". In: SIQUEIRA, P.; LIMA, T. S. *Cadernos de campo*, n. 13, p. 155-161, 2005 [1990].
- FELTES, H. P. M. *Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FERRAZ A. J. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FERREIRA, O. H.; TONELLI, J. R. Elaboração de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais. In: *XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS*, Londrina, p. 1320-1330, 2016.
- FETTERMAN, D. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.
- FILLMORE, C. Frame semantics and the nature of language. In: HARNARD, S. R.; STEKLIS, H. D.; LANCASTER, J. (Eds.). *Origins and evolution of language and speech*. Nova York: New York Academy of Sciences, 1977.
- FILLMORE, C.; BAKER, C. Frames Approach to Semantic Analysis. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 313-340.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009c.
- FOMBONNE, E. Epidemiological studies of pervasive developmental disorders. *In: VOLKMAR, F. R.; KLIN, A.; COHEN, D. (Eds.). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3rd ed. New Jersey: John Wiley and Sons, v. 1, 2005. p. 42-69.
- FORCEVILLE, C. The case for pictorial metaphor: René Magritte and other Surrealists. *Vestnik IMS*, v. 9, p. 150-160, 1988.
- FORCEVILLE, C. *Pictorial Metaphor in Advertising*. London: Routledge, 1996.
- FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. *In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBÁÑEZ, F. R de M. (Eds.). Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.
- FORCEVILLE, C. Metaphor in pictures and multimodal representations. *In: GIBBS, R. (Ed.). The Cambridge Handbook of metaphor and thought*. Oxford: University Press, 2008. p. 462-482.
- FORCEVILLE, C. *Applications of Cognitive Linguistics: Multimodal Metaphor*. New York: Mouton De Gruyter, 2009. p. 19-42.
- FORCEVILLE, C. Visual and multimodal metaphor in film: charting the field. *In: FAHLENBRACH, K. (Ed.). Embodied Metaphors in Film, Television and Video Games: Cognitive Approaches*. New York: Routledge, 2016. p. 17-32.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de L. F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996 [1971].
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Random House, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1974].
- GARCEZ, P. M. Microethnography in the Classroom. *Research Methods in Language and Education*, v. 31, p. 1-13, 2015.
- GARCEZ, P. M; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, v. 30, p. 257-288, 2014.
- GARCIA, P. M.; MOSQUERA, C. F. F. Causas neurológicas do autismo. *O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes*, n. 5, p. 106-122, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

GIBBS, R. *The Poetics of Mind*. New York: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, R. W. *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GIBBS, G. Escrita. In: GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 43-58.

GOFFMAN, E. *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*. Harmondsworth: Penguin Books, 1979 [1974].

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979]. p. 11-15.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002 [1959].

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. F. R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GONZÁLEZ REY, F. O Compromisso Ontológico na Pesquisa Qualitativa. In: GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. p. 1-28.

GOULD, J. Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism*, v. 21, p. 703-705, 2017.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts*. New York: Macmillan, 1997. p. 181-202.

GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. London: ElecBook, 1999 [1971].

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. London and New York: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982]. p. 149-182.

- GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, s. 1, p. 29-38, 2006.
- HALL, E. Proxemics. *Current Anthropology*, n. 9, p. 83-108, 1968.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lauro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 [1992].
- HALL, E.; TRAGER, G. *The analysis of culture*. Washington, DC: American Council of Learned Societies, 1953.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore, MD: University Park Press, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HANKS, W. F. O que é contexto? In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. R. (Orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2017 [2008]. p. 169-203.
- HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008.
- HIGASHIDA, N. *O que me faz pular*. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: LeLivros, 2014 [2007].
- HYMES, D. H. *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock Publications Limited, 1977.
- HYMES, D. H. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (Eds.). *The New Sociolinguistics Reader*. England: Palgrave, 2009. p. 583-597.
- JEWITT, C. Different approaches to multimodality. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 28-39.
- JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.
- JUNG, C. G. Sobre os conflitos da alma infantil. In: JUNG, C. G. *O desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: Vozes, 2012 [1910]. p. 17-47.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, n. 1, p. 217-250, 1943.

- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev Bras Psiquiatr.*, v. 28, s. I, São Paulo, p. 3-11, 2009.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- KÖVECSES, Z. *Where Metaphors come from: Reconsidering Context in Metaphor*. New York: Oxford University Press, 2015.
- KOZINETS, R. V. *Netnografia: realizando pesquisas etnográficas on-line*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.
- KRESS, G. Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, v. 28, p. 49-71, 2015.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 2006 [1996].
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-252.
- LAKOFF, G.; ESPENSON, J; SCHWARTZ, A. *Master Metaphor List*. Berkeley: University of California at Berkeley, 1991.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago, 2003 [1980].
- LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B. H. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

LE BRETON, D. *Antropologia dos Sentidos*. Tradução: F. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48.

LEITÃO, A. B. *Metáforas no País do Espectro Autista: um caso de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira*. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LEITÃO, A. B.; PEREIRA, I. M.; MELO, L. B.; UNTERNBÄUMEN, E. H. A metáfora da vida na visão do brasileiro: uma análise cognitivo-cultural. In: ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. (Orgs.). *Linguagens e cognição*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 143-153.

LENT, R. A Linguagem e os Hemisférios Especialistas. In: LENT, R. *Cem bilhões de neurônios?: Conceitos Fundamentais em Neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2010. p. 680-712.

LI, M.; FALLIN, M. D.; RILEY, A.; LANDA, R.; WALKER, S. O.; SILVERSTEIN, M.; CARUSO, D.; PEARSON, C.; KIANG, S.; DAHM, J. L.; HONG, X.; WANG, G.; WANG, M-C.; ZUCKERMAN, B.; WANG, X. The Association of Maternal Obesity and Diabetes with Autism and other Developmental Disabilities. *Pediatrics*, v. 137, n. 2, p. 1-12, 2016.

LIMA NETO, N. V. *Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal*. 2018. 259f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LOCKMANN, K. A biopolítica em ação: gerenciando o risco da anormalidade surda. *Revista Conhecimento*, v. 1, n. 4, p. 1-11, 2012.

LÔPO-RAMOS, A. A. Teorias cognitivas e abordagens metodológicas no ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE). In: VIEIRA, J. A.; SILVA, F. C. O. (Orgs.). *O que a distância revela: reflexões de professores do curso de Letras*. Brasília: UnB, 2014. p. 128-157.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. *Rev. Psiquiatr.*, v. 30, p. 221-229, 2008.

LOUZEIRO, R. *Autismo é capa de Veja. E daí?* Inclusive: inclusão e cidadania, de 28 jul. 2017. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/30450>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LOUZEIRO, R. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Artes Médicas: Porto Alegre, RS, 1987.

- MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 21, p. 1-9, 2005.
- MAGALHÃES, I. *Eu e Tu: A Constituição do Sujeito no Discurso Médico*. Brasília: Editora Thesaurus, 2000.
- MAGALHÃES, I. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. In: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (Orgs.). *Práticas Socioculturais e Discurso: Debates Transdisciplinares*. Covilhã: Livros LabCom, 2010. p. 9-28.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MALINOWSKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Tradução de C. Falck. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MANDLER, J. M. *The Foundations of Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Histórias e Metodologias. *Revista Internacional d'Humanitats*, v. 41, p. 75-88, 2017.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.
- MCNEILL, D. Unexpected metaphors. In: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (Eds.). *Metaphor and Gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 155-170.
- MEGREMI, A. S. Is fever a predictive fator in the autism spectrum disorders. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, v. 80, n. 4, p. 391-398, 2013.
- MELLO, A. G. *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. 2014. 262f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, v. 24, n. 3, p. 197-215, 2015.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015.
- MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- MORAES, T. P. B. Entre a alta sistematização e a baixa empatia: um estudo sobre a hipótese de hiper masculinização do cérebro no espectro autista. *Revista Pilquen*, n. 11, p. 1-19, 2014.
- MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurrriculum*, n. 25, p. 29-56, 2012.
- MORATO, E. M. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? *Cadernos de Letras da UFF*, n. 41, p. 93-113, 2010.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOSCHETA, M. S.; FERREIRA, R. R. Falha, fratura, queda e perdição: pesquisar com métodos vulneráveis. In: MOSCHETA, M. S.; SOUZA, L. V.; RASERA, E. F. (Orgs.). *A dimensão política do pesquisar no cotidiano*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 19-39.
- MOURA, H. M. M.; VEREZA, S. C.; ESPÍNDOLA, L. C. Metáfora e contexto: entre o instável e o estável. *Interdisciplinar*, v. 17, p. 1-14, 2013.
- MÜLLER, C. What gestures reveal about the nature of metaphor. In: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (Eds.). *Metaphor and Gesture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 219-245.
- MUSZKAT, M.; MELLO, C. B. Neurodesenvolvimento e linguagem. In: BARBOSA, T.; RODRIGUES, C. C.; MELLO, C. B. (Eds.). *Temas em dislexia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009. p. 1-15.
- NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.
- NEWSOM, C.; HOVANITIZ, C. A. Autistic spectrum disorders. In: MASH, E. J.; BARKLEY, R. A. (Eds.). *Treatment of childhood disorders*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2016. p. 455-511.
- NEY, V. Z. O acadêmico de Letras e a experiência com aluno autista no ensino regular de língua estrangeira. In: *XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Porto Alegre, 2016.
- NOBILI, A.; GLAZEBROOK, C.; BOUMAN, W. P.; GLIDDEN, D.; BARON-COHEN, S.; ALLISON, C.; SMITH, P.; ARCELUS, J. Autistic Traits in Treatment-Seeking Transgender Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 48, p. 3984-3994, 2018.
- NOLAN, J.; MCBRIDE, M. Embodied Semiosis: Autistic ‘Stimming’ as Sensory Praxis. In: TRIFONAS, P. P. (Ed.). *International Handbook of Semiotics*. New York: Springer, 2015. p. 1069-1078.

NORRIS, S. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London and New York: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 401-420, 2006.

NORRIS, S. Modal density and modal configurations: multimodal actions. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 78-90.

NORRIS, S. What a mode? Smell, olfactory perception, and the notion of mode in multimodal mediated theory. *Multimodal Research Centre*, v. 2, n. 2, p. 155-169, 2013.

NORRIS, S. Concepts in multimodal discourse analysis with examples from video conferencing. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting*, n. 2, 141-165, 2016.

NORRIS, S. *Systematically Working with Multimodal Data: Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, 2019.

O'TOOLE, M. *The language of displayed art*. Rutherford, Teaneck (USA): Fairleigh Dickinson University Press, 1994.

OLIVEIRA, E. T. Alimentos transgênicos associados ao desenvolvimento de doenças: riscos e incertezas. *ASCES Unita*, v. 2, p. 8-19, 2017.

OLIVEIRA, S. N. S. P. *Letramento e a Redação do Enem: uma netnografia*. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Organização Mundial da Saúde. *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

Organização Mundial da Saúde. *CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Revista Mana*, v. 14, p. 477-509, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

PASCHOAL, A. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

- PAVLENKO, A. I never knew I was bilingual: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language Identity & Education*, v. 4, p. 251-268, 2003.
- PÊCHEUX, M. Ideologia: Aprisionamento ou campo paradoxal? In: PÊCHEUX, M. (Org.). *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2011 [1982]. p. 107-119.
- PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.
- PETROU, A. M.; PARR, J. R.; MCCONACHIE, H. M. Gender differences in parent-reported age at diagnosis of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 50, p. 32-42, 2018.
- POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; GRULX, L-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253.
- RAJAGOPALAN, K. Pragmática. In: MOLLICA, M. C; FERRAREZI-JUNIOR, C. (Orgs.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 197-204.
- RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: RAMPTON, B. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.
- RAMPTON, B. Interactional Sociolinguistics. *Triburg Papers in Culture Studies*, n. 75, p. 1-16, 2017.
- RAPIN, I.; TUCHMAN, R. Onde estamos: Visão geral e definições. In: RAPIN, I.; TUCHMAN, R (Orgs.). *Autismo: abordagem neurobiológica*. São Paulo: Artmed, 2009. p. 17-26.
- REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284-297.
- REFAIE, E. Understanding visual metaphor: the example of newspaper cartoons. *Thousand Oaks, CA*, London: University of Plymouth, v. 2, p. 75-95, 2003.
- RESENDE, V. M. Decolonizar os estudos críticos do discurso: por perspectivas latino-americanas. In: *XII Congresso Internacional da ALED*. Santiago do Chile, 2017.
- RESENDE, V. M. Deslocamento forçado e permanência vigiada, território e fronteira: metáforas de espaço na representação de rua na Folha de São Paulo. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, p. 565-596, 2020.
- RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESS, D. K; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, n. 42, p. 30-50, 2011.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICHARDS, I. A. *The philosophy of rethoric*. New York: Oxford University Press, 1936.

ROCHA, H. *Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade*. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2013.

RODRIGUES JÚNIOR, A. B. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem e Ensino*, v. 10, n. 2, p. 527-552, 2007.

RODRIGUES, P. P. *Enquadre de interação: (socio)linguística e letramento digital na formação continuada de professores*. 2020. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ROMPAY, V. T. J. L.; LUDDEN, G. D. S. Types of embodiment in design: The embodied foundations of meaning and affect in product design. *International Journal of Design*, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2015.

ROSA, M. V. F. C; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUTTER, M. Genetic influences and autism. In: VOLKMAR, F. R.; KLIN, A.; COHEN, D. (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 3rd ed. New Jersey: John Wiley and Sons, v. 1, 2005. p. 425-52.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, n. 50, p. 696-735, 1974.

SANTANA, F. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, A.; BISPO, M.; PINHEIRO, N. S.; SANTANA, T. O. *Metodologias de ensino para crianças autistas: superando limitações em busca da inclusão*. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Metodologias%20de%20Ensino%20para%20crian%C3%A7as%20autistas....pdf>. 2013. Acesso em: 6 set. 2020.

SANTOS, A. L. V.; FERNANDES, C. F.; SANTANA, L. T. G.; SANTO, L. R. E.; LAFETÁ, B. N. Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importância. *Revista Renome*, v. esp., p. 23-36, 2015.

SANTOS, V. H. C. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

S.A. Autistar é Resistir! Identidade, cidadania e participação. *Abraça*, Brasil, 29 mar 2019. Disponível em: <https://abraca.net.br/campanha2019>. Acesso em: 10 set. 2020.

S.A. Sou autista e tenho direito ao meu próprio corpo. *Abraça*, Brasil, 11 mar. 2017. Disponível em: <https://abraca.net.br/campanha2017>. Acesso em: 10 de set. 2020.

SCHENKEIN, J. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 1978.

SCHRÖDER, U. Mesclagens metafóricas e suas funções no discurso sobre a sociedade: um estudo comparativo. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 575-602, 2010.

SCHRÖDER, U. Trinta anos da Teoria Conceptual da Metáfora: uma retrospective crítica. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 53, n. 1, p. 59-71, 2011.

SCHÜKLENK, U. *Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos*. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (Eds.). Brasília: Editora da UnB, v. 1, 2005. p. 31-44.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge, 2003.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. Multimodality and language: a retrospective and prospective view. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge, 2011 [2009]. p. 170-180.

SCOTT, J. W. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, v. 45, n. 332, p. 327-351, 2012.

SILVA, W. J. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVERMAN, D. Pesquisa qualitativa confiável. In: SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de Entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 245-281.

SILVERMAN, D. Qualitative research: meanings or practices. *Information Systems Journal*, v. 8, n. 1, p. 3-20, 1998.

SINGER, J. “Why can’t you be normal for once in your life?” From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference”. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (Orgs.). *Disability discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SOARES DA SILVA, A.; LEITE, J. E. R. 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual: fundamentos, problemas e novos rumos. *Revista Investigações*, v. 28, n. 2, p. 1-23, 2015.

SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo e Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 [2012].

SOUZA, M. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SPERANDIO, N. E. A multimodalidade no processo metafórico: uma análise da construção das metáforas multimodais. *Antares*, v. 7, n. 14, p. 3-38, 2015.

SPINK, M. J. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. In: SPINK, M. J.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (Orgs.). *Psicologia social e pessoalidade*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein De Pesquisas Sociais, 2011. p. 1-22.

STAKE, R. Pesquisa qualitativa: estudando as coisas como funcionam. In: STAKE, R. *Pesquisa Qualitativa: estudando as coisas como funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 21-45.

SZATMARI, P.; JONES, M. B.; ZWAIGENBAUM, L. Genetics of autism: overview and new directions. *Autism Dev. Disord.*, v. 28, p. 351-368, 1998.

TAFURI, M. I. *Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista*. 2003. 211f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TANNEN, D. *Conversational Style: Analyzing Talk among friends*. Norwood: Albex, 1984.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame / consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). Trad. Parmênio Camurça Citó. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1987]. p. 183-214.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 [1990].

THOMPSON, J. B. A interação mediada na era digital. *MATRIZES*, v. 12, n. 3, p. 17-44, 2018.

TILIO, R. “A querela dos direitos”: loucos, doentes mentais e portadores de transtornos e sofrimentos mentais. *Paldeia*, v. 17, p. 195-206, 2007.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORRES, A. [Pronunciamento proferido em Audiência Pública Ordinária da Comissão de Direitos Humanos e Minorias em 18/06/2019 destinada ao debate do tema *Autistar é resistir: identidade, cidadania e participação política para discutir o protagonismo das pessoas autistas em busca de seus direitos*]. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/56097>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNTERNBÄUMEN, E. H. The gramatical codification of self-movement in cyberspace: a phenomenological-cognitivist study. *D.E.L.T.A.*, v. 34, N. 4, p. 1105-1133, 2018.

UNTERNBÄUMEN, H. H.; SANTOS, P. T. DOS; LEITÃO, A. B.; PEREIRA, I. M.; NETO, V. S. DA S.; ARAUJO, E. C. A construção metafórica e metonímica do signo em língua de sinais brasileira: uma análise cognitivo-cultural. *Revista de Letras*, v. 1, n. 36, p. 7-20, 2018.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: Uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012 [2011].

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. EUA e Canadá: Routledge, 2005.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Essex: Longman, 1988.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 41, p. 199-212, 2010.

VEREZA, S. C. Mal comparando...: os efeitos argumentativos da metáfora e da analogia numa perspectiva cognitivo-discursiva. *Scripta*, v. 20, n. 40, p. 8-35, 2016.

VEREZA, S. C. Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da linguística cognitiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 16, n. 3, p. 561-573, 2017.

VIEIRA, Viviane. Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade. In: RESENDE, Viviane de M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes, 2019. p. 83-115.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997. p. 135-144.

WENGER, E. Communities of Practice: Learning as a Social System. *The Systems Thinker*, v. 9, n. 5, p. 1-12, 1998.

WERNER, A. A gravidez está ligada ao autismo. *Lagarta vira pupa*, 2012. Disponível em: <https://lagartavirapupa.com.br/a-gravidez-esta-ligada-ao-autismo>. Acesso em: 21 out. 2018.

WHITEMAN, N. *Undoing Ethics: Rethinking Practice in On-line Research*. London: Springer, 2012.

YEARGIN-ALLSOPP, M.; RICE, C.; KARAPURKAR, T.; DOERNBERG, N.; BOYLE, C.; MURPHY, C. The prevalence of autism: Metropolitan Atlanta. *Journal of the American Medical Association*, v. 1, n. 289, p. 87-89, 2003.

YOUNG, R. Community and communities. In: YOUNG, R. (Ed.). *Language and Interaction: an advanced resource book*. London and New York: Routledge, 2008. p. 124-141.

ZIMMERMANN, M. Researching student mobility in multilingual Switzerland: Reflections on multi-sited ethnography. In: GARDNER, S.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Multilingualism, discourse and ethnography*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2017. p. 73-85.

Apéndice A

YA HE CLAVADO MI BANDERA

NO AL RACISMO



#Postaccesible. Mural con fondo negro. Hojas de colores en blanco, amarillo, rojo, azul, beige y naranja con textos verbales y no verbales contra el racismo. En la parte superior del mural, impresiones fotográficas de los siguientes personajes famosos: Marielle Franco, Romualdo Rosário da Costa, Tais Araújo, Michelle Obama y Tina Turner.

**DISPONIBLE EN:**

https://youtu.be/E58_5-FC3k4



#Postaccesible. Imagen de la cantante Buika sonriendo, delante de un micrófono plateado. Buika es negra y lleva un piércing en el ojo derecho. A la derecha, QR code para acceder a la canción.

DESPUÉS DE VER EL VÍDEO

Vas a contestar a las siguientes preguntas:

1- ¿Dónde están las personas que aparecen en el vídeo?
¿Cómo es el lugar donde están?

2- ¿Cómo es físicamente la cantante Buika?

3-¿Qué ritmo tiene la canción? ¿Te gusta? ¿Por qué?

4-¿Personas como la cantante sufren prejuicio? ¿Por qué eso ocurre?

5-¿Conoces a alguien que ya ha pasado por una situación de racismo? ¿Puedes contarnos un poco?

ESCUCHA OTRA VEZ LA CANCIÓN, PONLA EN ORDEN (1-6) Y COMPRUEBA DE QUÉ TRATA.

JODIDA PERO CONTENTA

Cantante: Buika

- () Así es que me voy bajando
Pa' la orillita del puerto
Y el primer barco que pase
que me lleve mar adentro, mar adentro
Y en este planeta mío (lele lele lele)
Ese en que tú gobernabas (lele lele lele)
Yo ya he clavado mi bandera (lele lele)
Tú no me clavas más nada
Déjame vivir a mí así
Jodida pero contenta
- () Todo lo que tomo es mío
Todo lo que sueño es mío
Y todo lo digo empiezo es mío
Todo lo que decido es mío, mío, mío...
Todo lo que hay Dios mío
Todo lo poseo es mío
Y todo lo que grito es mío
Todo lo que queda Dios mío
Y yo no me callo Dios mío
Mío, mío, mío, mío, mío
Es mío, es mío
"Tonta, todo en la
vida se paga":
Culpable o no, inocente o no
- () Porque me haces mucho daño
Porque me cuentas mil mentiras
Y porque sabes que te veo
Tú a los ojos no me miras (lele lele lele)
Y porque nunca nunca quieres nada
Que a ti te comprometa
Yo te voy a dar la espalda
Para que alcances bien tu meta
Que yo me voy porque mi mundo me
está llamando (lele lele)
- () Tú me has doblado pero yo aguanto
Dolida pero despierta
Por mi futuro
Con miedo pero con fuerza
Yo no te culpo ni te maldigo
Cariño míoicionar um subtítulo
- () Voy a marcharme deprisa (lele lele)
Que aunque tú ya no me quieras (lele)
a mí me quiere la vida
Yo me voy de aquí así
Jodida pero contenta
Tú me has doblado pero yo aguanto
Dolida pero despierta
Por mi futuro
Con miedo pero con fuerza
Yo no te culpo ni te maldigo
Cariño mío
- () Jodida pero contenta
Yo llevo, yo llevo dentro la esperanza
Dolida pero despierta
Por mi futuro
Con miedo pero con fuerza
Que a partir de ahora
Y hasta que muera, es mío
Y todo lo que queda es mío
Ay mi mundo mío
- () Jodida pero contenta
Yo llevo dentro una esperanza
Dolida pero despierta
Por mi futuro
Con miedo pero con fuerza
Que a partir de ahora
y hasta que muera
Mi mundo es mío (3X)
Y con tormento y sin dolores
Yo voy haciendo camino
Y que la brisa marinera
Me oriente hacia mi destino (lele)
-

¿A QUÉ NO SABES?

En grupos de 4 estudiantes: Te damos el apellido para que escribas el nombre de esa gente famosa. Enseguida, expresa tu opinión sobre lo que han dicho.



----- KING



----- COUTINHO



----- SOARES



----- FRANCO



----- MANDELA



----- RAMOS

#Postaccesible. Imágenes de 6 personas en círculos. La primera, hombre negro llevando un traje negro. La segunda, mujer negra sonriendo y con el pelo rizado. La tercera, mujer negra col el pelo rizado y rubio. La cuarta, mujer negra con el pelo rizado negro. La quinta, hombre negro con el pelo canoso. La sexta, hombre negro sonriendo.

Persona 1: "Yo tengo un sueño. El sueño de ver a mis hijos juzgados por su personalidad, no por el color de su piel".

Persona 2: "Nunca esperamos que el racismo venga de un amigo. Ese tipo de comportamiento no puede ser tolerado".

Persona 3: "La carne más barata del mercado es la carne negra".

Persona 4: "El cuerpo negro es elemento central en la reproducción de desigualdades. Hay muchos en la cárcel, en las chabolas y en las afueras designadas como viviendas".

Persona 5: "Nadie nace odiando al otro por su color de piel, por su origen, por su religión. Para odiar, las personas necesitan aprender, y si ellas aprenden a odiar, pueden ser enseñadas a amar".

Persona 6: "Quería dividir sin miedo mi sensación de entrar en un restaurante y ser el único negro en el lugar."

RUEDA DE CHARLA

¡MIRA LA IMAGEN!



Fuente: <http://pordomoumagia.blogspot.com/2014/09/da-cor-do-futebol-tomo-3.html>

#Postaccesible. Dibujo animado con fondo verde. Al fondo, una cancha de fútbol resaltada por un portero negro vestido con uniforme gris y guantes blancos con los brazos abiertos. En la parte inferior de los postes del portero, hay un objeto que probablemente fue lanzado por la multitud para golpearlo. En el costado de las gradas, una imagen de cuatro hombres sentados: el primero con un sombrero, sonríe y come palomitas en una silla con el símbolo Grêmio. El segundo lleva un sombrero y sonríe, sentado en una silla con el símbolo STJD. El tercero sonríe y está sentado en una silla con el símbolo CBF. El cuarto, sonríe y se sienta en una silla con el símbolo FGF. Frente a estos cuatro hombres, aparece otro hombre vestido con una camiseta azul y negra, con el brazo derecho extendido hacia el portero y un globo que le sale de la boca con la imagen de la cara de un mono.

Describe la imagen (cuántas personas hay, cómo son, dónde están, qué están haciendo).

La imagen hace una crítica. ¿Puedes decirnos cuál es? ¿Eso todavía ocurre en el fútbol y en otros deportes? ¿Puedes darnos un ejemplo?

¿Ya has presenciado o visto en la tele alguna situación de racismo? Puedes contárnosla?

¿Estás a favor o en contra de las cuotas para ingresar en las universidades? ¿Por qué?

¿Qué se puede hacer para acabar con el racismo?

MANOS A LA OBRA

¡VAMOS A PREPARAR UN MURAL!



#Postaccesible. Imagem con lápices de muchos colores: verde, blanco, amarillo, naranja, marrón, negro, azul. Esos lápices están dispuestos en un formato que forma un círculo.

Necesitas lápiz, goma, hidrocolores y una hoja A4.

**¿Qué es la igualdad racial para ti?
¿Cómo podemos combatir el racismo?**

A partir de esas preguntas, vas a preparar un cartel para que hagamos una campaña de concienciación en nuestra escuela.

Para eso, en tu hoja puedes hacer un dibujo, escribir una frase, usar varios colores.

OJO: COMO ES UNA CAMPAÑA PUBLICITARIA, HABRÁ QUE LLAMAR LA ATENCIÓN CON TU TRABAJO.

Antes de pegar tu cartel en el mural del colegio, enséñalo y explícalo a tus compañeros/as de clase. Vas a decir qué significan tu dibujo, tu frase, los colores elegidos y otros elementos que te parecen importantes.

**DISPONIBLE EN:**

<https://youtu.be/Yv5U9kyM9IA>



#Postaccesible. Imagen de un chico de color claro con el pelo corto y liso, llevando una camiseta azul. Él está sentado en una silla en un aula. Detrás de él hay una pizarra negra. Debajo de la imagen está escrito: "A vos no te gustaría que te griten".

DESPUÉS DE VER EL VÍDEO

Vas a contestar a las siguientes preguntas:

1- ¿Cuántas personas aparecen en el vídeo?

2- ¿Qué edad crees que tienen? ¿Dónde están?

3- ¿En qué país se produjo el vídeo?

4- ¿Cómo es físicamente el chico que aparece en la imagen del vídeo arriba? ¿Qué lleva puesto?

5- ¿Reconoces otras formas de acoso (bullying) que no aparecen en el vídeo? Explícate.

EN PAREJAS

ELIJAN A UNA DE LAS PERSONAS ABAJO Y DIGAN:



1



2



3



4



5



6

#Postaccesible. Imagen con seis personas en círculos. La primera persona es una mujer clara y rubia que mira a la derecha. La segunda, un señor llevando un gorro gris y barba canosa. La tercera, una mujer negra con el pelo rizado a la altura de los hombros. La cuarta, un hombre gordo, llevando y una camiseta verde. La quinta, una persona en una silla de ruedas, llevando pantalones vaqueros azules. La sexta, un hombre claro llevando una chaqueta y una camiseta negras.

1 - ¿Cuántos años creen que tiene?

2 - ¿Cómo es físicamente? ¿Qué lleva puesto?

3 - ¿Conocen a alguien parecido/a a esta persona? ¿Quién es? ¿Cómo es su relación con ella?

4 - ¿Qué tipos de violencias puede pasar la persona de la imagen que han elegido? ¿Por qué?



#Postaccesible. Imagen beige con buzones indicando números del 1 al 16.

¿A QUÉ NO SABES?

Abril es el mes de aceptación del autismo.

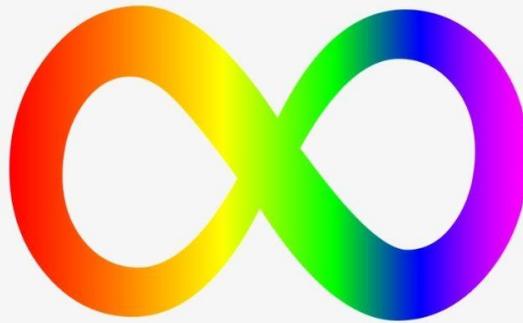
Al autismo se le considera que es un espectro. Eso significa que la necesidad de soporte y de adaptación es muy variable.

Autismo es una condición neurodiversa. Personas autistas suelen interactuar, portarse y aprender de forma distinta.

El autismo es una discapacidad porque hay barreras que todavía obstruyen la participación de esas personas de forma plena y efectiva en la sociedad en igualdad con otras personas.

EL SÍMBOLO DEL AUTISMO

EN SEGUIDA, TE ENSEÑAMOS EL SÍMBOLO DEL AUTISMO, QUE ES UN ARCOIRIS DE VARIOS COLORES.



#Postaccesible. Imagen de un lazo infinito en la horizontal con los siguientes colores en degradado: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, morado y lila.

¿Cuáles son sus colores?

De acuerdo con lo que has leído, ¿por qué crees que ese arcoíris infinito es el símbolo del autismo?

Eso ocurre porque _____



MANOS A LA OBRA

¡VAMOS A PREPARAR UN MURAL!



#Postaccesible. Imagen con lápices de muchos colores: verde, blanco, amarillo, naranja, marrón, negro, azul. Esos lápices están dispuestos en un formato que forma un círculo.

Necesitas lápiz, goma, hidrocolores y una hoja A4.

¿Qué es la inclusión para ti? ¿Cómo podemos incluir a personas autistas?

A partir de esas preguntas, vas a preparar un cartel para que hagamos una campaña de concienciación en nuestra escuela.

Para eso, en tu hoja puedes hacer un dibujo, escribir una frase, usar varios colores.

OJO: COMO ES UNA CAMPAÑA PUBLICITARIA, HABRÁ QUE LLAMAR LA ATENCIÓN CON TU TRABAJO.

Antes de pegar tu cartel en el mural del colegio, enséñalo y explícalo a tus compañeros/as de clase. Vas a decir qué significan tu dibujo, tu frase, los colores elegidos y otros elementos que te parecen importantes.

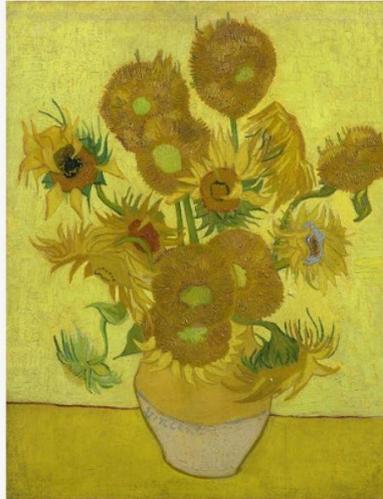
Apéndice C

ESCUCHA MI CANCIÓN Y HABLA CONMIGO

VALORACIÓN DE LA VIDA



#Postaccesible. Mural con fondo amarillo. Hojas de colores en blanco, amarillo, verde, azul, beige y negro con textos verbales y no verbales (dibujos y pinturas). En el centro del mural, título en grandes letras negras con el lema POR LA VIDA. En la parte inferior del mural a la izquierda, en grandes letras amarillas está escrito: SEPTIEMBRE AMARELO. En la parte superior a la izquierda y en el centro a la derecha, un cartel con el número 188 del CVV, acompañado de un lazo amarillo. En varias partes del mural aparece la siguiente frase: “¡Escucha mi canción y habla conmigo!”.



LOS GIRASOLES (1889), VAN GOGH

#Postaccesible. Imagen del cuadro 'Los Girasoles', de Van Gogh, pintado en 1889. Fondo amarillo y jarrón con catorce girasoles. Hay girasoles grandes y pequeños, y todos tienen tonos de amarillo.

DESPUÉS DE VER EL CUADRO

Vas a contestar a las siguientes preguntas:

1- ¿Cuántos girasoles aparecen en la imagen?

2- ¿Qué colores lleva el cuadro?

3-De acuerdo con Van Gogh, el amarillo es el color que más le trae alegría. ¿Qué color te trae mucha alegría? ¿Por qué?

4-Los girasoles le provocan a Van Gogh un sentimiento de alegría y de felicidad. ¿Qué te causa esos sentimientos? ¿Por qué?



AUTORRETRATO CON SOMBRERO (1888), VAN GOGH

#Postaccesible. Imagen del cuadro 'Autorretrato con sombrero', de Van Gogh, pintado en 1888. Fondo con pinceladas en tonos oscuros. En el primer plano, rostro de un hombre llevando un sombrero. Él lleva bigote y tiene los ojos verdes y la piel clara. Es posible notar las pinceladas en tonos amarillo, marrón y rojo sobre el rostro del hombre.

¿A QUÉ NO SABES?

Lee la información que sigue sobre Vicent Van Gogh. Enseguida, señala y explica qué te ha sorprendido de su vida.

Vincent Van Gogh nació el 30 de marzo del año 1853 en Holanda. Era el hijo mayor de un sacerdote de quien heredó la vocación religiosa, su familia no tenía demasiado dinero.

Después de una desilusión amorosa, decidió hacerse sacerdote, pero el seminario no lo aceptó.

Empezó a dibujar a los 27 años, por el incentivo de su hermano Theo. Van Gogh participó del movimiento (pos) impresionista.

A pesar de tener epilepsia, Vincent siguió pintando y dibujando sin parar, aunque sus obras continuaron sin tener éxito y sin darle dinero. Tan sólo vendió dos cuadros en su vida.

En el cuadro Los girasoles (1889), Van Gogh dispone de diversos tonos de amarillo. Para el pintor, los girasoles representan nuestras vidas: nacimiento, juventud, vejez, cansancio, alegría etc.

EN PAREJAS

ELIJAN UNA DE LAS IMÁGENES ABAJO Y DIGAN SI LES TRAE ALEGRÍA. RAZONEN SUS RESPUESTAS.

#Postaccesible. Imágenes dentro de 9 círculos. En el primero, un trozo de pastel de chocolate con fresas. En el segundo, un coche escarabajo rojo. En el tercero, una consola negra para videojuegos. En el cuarto, un teléfono móvil. En el quinto, un perro marrón con ojos abiertos. En el sexto, una flor girasol amarilla. En el séptimo, una puesta del sol en un campo. En el octavo, un libro abierto sobre el césped. En el noveno, una chica bailando en un puente.



1



2



3



4



5



6



7



8



9



DISPONIBLE EN:

[HTTPS://YOUTU.BE/KMRNSFWTXJQ](https://youtu.be/KMRNSFWTXJQ)

#Postaccesible. Imagen de un paisaje con montañas, por donde pasa un río. Hay un puente para atravesar el río. A la derecha, QR code para acceder a la canción.

DESPUÉS DE VER EL VÍDEO

Vas a contestar a las siguientes preguntas:

1- ¿Qué paisajes aparecen en el vídeo que te gustan?

2- ¿Qué lugar del vídeo te gustaría visitar? ¿Por qué?

3-¿Qué cosas, animales o personas del vídeo te traen alegría? ¿Por qué?

4-¿Qué aconsejas a un/a amigo/a para que tenga alegría?

MANOS A LA OBRA

¡VAMOS A PREPARAR UN MURAL!



#Postaccesible. Imagem con lápices de muchos colores: verde, blanco, amarillo, naranja, marrón, negro, azul. Esos lápices están dispuestos en un formato que forma un círculo.

Necesitas lápiz, goma, hidrocolores y una hoja A4.

Elige una canción que te guste mucho y que represente alegría y vida para ti. A partir de las preguntas '¿qué es la alegría para ti?' y '¿qué canción consideras que te acoge, te abraza, te reconforta y/o te trae mucha alegría?', vas a preparar un cartel recomendando esa canción. Nuestro objetivo es que nuestras canciones promuevan alegría y que seamos oídos de todos/as que necesiten hablarnos sobre lo que sienten. Para eso, en tu hoja puedes hacer un dibujo, escribir una frase, usar varios colores.

OJO: BUSCA LLAMAR LA ATENCIÓN CON TU TRABAJO PARA QUE OIGAN TU CANCIÓN.

Antes de pegar tu cartel en el mural del colegio, enséñalo y explícalo a tus compañeros/as de clase. Vas a decir qué significan tu dibujo, tu frase, los colores elegidos, la canción que has elegido (puedes incluso poner o proyectar 1 o 2 minutos de tu canción en clase) y otros elementos que te parecen importantes.

Anexo A

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTISMO E METÁFORAS MULTIMODAIS: um estudo discursivo crítico e sociointeracional

Pesquisador: ALEX BEZERRA LEITAO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 91394918.4.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.017.925

Apresentação do Projeto: inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 29 de junho de 2018.

Objetivo da Pesquisa: inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 29 de junho de 2018.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 29 de junho de 2018.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 29 de junho de 2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Apresentou todos os termos de acordo com as Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, como também os adequou às normas desse comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: A pesquisa intitulada "AUTISMO E METÁFORAS MULTIMODAIS: um estudo discursivo crítico e sociointeracional", sob a responsabilidade do pesquisador: ALEX BEZERRA LEITAO, foi aprovada por este comitê de ética, sendo atestada a apresentação de todos os documentos necessários e a apresentação de metodologia e cuidados éticos compatíveis com as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.017.925

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1106695.pdf	11/11/2018 17:48:45		Aceito
Outros	Carta_de_Pendencias.docx	11/11/2018 17:47:49	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.docx	11/11/2018 17:46:52	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Aceite_Institucional_CIL004.pdf	02/07/2018 10:57:50	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Instrumentos_geracao_de_dados.docx	02/07/2018 09:38:16	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_SRG.docx	02/07/2018 09:12:39	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_responsaveis.docx	02/07/2018 09:12:07	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_estudante_TEA.docx	02/07/2018 09:11:36	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_Etica.pdf	02/07/2018 09:10:38	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.doc	02/07/2018 09:09:05	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade_pelo_uso_de_documentos.doc	02/07/2018 09:07:33	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	02/07/2018 09:04:36	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	02/07/2018 09:04:04	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Cronograma	Cronograma_2.docx	02/07/2018 08:59:27	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E



SOCIAIS DA UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 3.017.925

Outros	Carta_de_encaminhamento.doc	07/06/2018 15:06:46	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	04/06/2018 23:36:32	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermConcordInstituicao.pdf	29/04/2018 14:54:44	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	29/04/2018 11:43:53	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	TermCompPesqAlex.pdf	29/04/2018 11:34:56	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Outros	CurricVitaesAlex.doc	29/04/2018 11:27:29	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	03/04/2018 23:25:35	ALEX BEZERRA LEITAO	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

BRASILIA, 13 de novembro de 2018

Assinado por: Érica Quinaglia Silva

(Coordenadora)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

Anexo B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as responsáveis de estudantes menores de 18 anos

O/a estudante _____, de quem você é responsável, está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, de responsabilidade de *Alex Bezerra Leitão*, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo dessa pesquisa é analisar práticas de ensino e de aprendizagem de língua espanhola mediante atividades visuais em turmas de educação inclusiva com estudantes autistas. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu consentimento para que o/a estudante possa participar dessa pesquisa.

Estou à disposição para esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do/a estudante não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação do/a estudantes da pesquisa, tais como entrevistas, gravação ou filmagem, ficarão sob a minha guarda e sigilo, uma vez que sou responsável pela pesquisa.

A geração de dados será realizada por meio de produção de atividades visuais, de entrevistas e de observação do pesquisador. É para esses procedimentos que gostaria que o/a estudante participasse. Espera-se, com esta pesquisa, analisar diferentes formas de construção de sentidos em sala de aula com estudante/s autista/s, visando à mediação de atividades visuais para promover a interação e o ensino e a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação inclusiva.

Seu consentimento da participação do/a estudante do/a qual você é responsável é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para não autorizá-lo/a a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios ao/à estudante. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo e-mail alexb.leitaol@gmail.com.

Garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às colaboradores/as de pesquisa e aos/às responsáveis pelos/as estudantes menores por meio de reunião, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura deste Termo ou aos direitos dos/as responsáveis pelos/as estudantes menores podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

 Assinatura do/da responsável

 Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de _____.

Anexo C

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para Fins de Pesquisa – para os/as responsáveis de estudantes menores de 18 anos**

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz do/a estudante _____, na qualidade de colaborador/a no projeto de pesquisa intitulado **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, sob responsabilidade de *Alex Bezerra Leitão*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Sua imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte do pesquisador e para sessões reflexivas de visionamento dos/as estudantes da turma pesquisada.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou *Internet*, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de _____.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o/a responsável.

Assinatura do/a responsável

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de _____.

Anexo D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, de responsabilidade de *Alex Bezerra Leitão*, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo dessa pesquisa é analisar práticas de ensino e de aprendizagem de língua espanhola mediante atividades visuais em turmas de educação inclusiva com estudantes autistas. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A geração de dados será realizada por meio de produção de atividades visuais, de entrevistas e de observação do pesquisador. É para esses procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco de exposição de sua imagem ou de sua voz.

Espera-se com essa pesquisa analisar diferentes formas de construção de sentidos em uma sala de aula com estudante/s autista/s, visando a mediação de atividades visuais para promover a interação e o ensino e a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação inclusiva.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo e-mail alexb.leitaol@gmail.com.

Garanto que os resultados do estudo serão devolvidos por meio de reunião com os/as colaboradores/as dessa pesquisa e com os/as responsáveis pelos/as estudantes menores, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura deste Termo ou aos direitos do/a colaborador/a da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da colaborador/a

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de _____.

Anexo E

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de colaborador/a e ou entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, sob responsabilidade de *Alex Bezerra Leitão*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte do pesquisador e para sessões reflexivas de visionamento com minha presença.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou *Internet*, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o/a colaborador/a de pesquisa.

Assinatura do/a colaborador/a

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de _____.

Anexo F

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**. Seus responsáveis permitiram que você participasse dessa investigação.

Eu, *Alex Bezerra Leitão*, professor/pesquisador, quero saber como ocorre a interação entre estudantes em uma sala de aula de educação inclusiva por meio de atividades visuais.

Os/as adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não terá também nenhum problema se você desistir, a qualquer momento, de participar dela.

A pesquisa será feita em sua escola, onde as atividades serão realizadas em língua espanhola. Para isso, serão usados lápis, canetas hidrográficas, giz de cera, isopor, papelão, entre outros materiais pedagógicos.

O uso desses materiais é considerado seguro, mas pode acontecer que algum/a estudante tenha alergia a algum deles. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo e-mail alexb.leitao@gmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer, como a aprendizagem de língua espanhola mediada por recursos visuais.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os/as estudantes que participaram da pesquisa. Quando eu terminar a pesquisa, divulgarei os resultados a você e aos seus responsáveis.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FEPECS-SES/DF. As dúvidas com relação à assinatura deste Termo de assentimento ou aos direitos dos/as colaboradores/as da pesquisa podem ser esclarecidas pelo e-mail: comitedeetica.secretaria@gmail.com.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, que tem o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem de língua espanhola mediante o uso de atividades visuais. Entendi os benefícios e os inconvenientes que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento de ASSENTIMENTO INFORMADO.

Brasília, ____/____/_____.

Assinatura do/a estudante menor: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Anexo G

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa – estudantes menores de 18 anos**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de colaborador/a no projeto de pesquisa intitulado **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, sob responsabilidade de *Alex Bezerra Leitão*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte do pesquisador e para sessões reflexivas de visionamento dos/as estudantes da turma pesquisada.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou *Internet*, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o/a colaborador/a de pesquisa.

Assinatura do/a colaborador/a

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de _____.

Anexo H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional**, de responsabilidade de *Alex Bezerra Leitão*, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo dessa pesquisa é analisar discursos presentes em imagens divulgadas em páginas *web*, de revistas, de organizações e de espaços de pesquisa, todas de domínio público, a respeito do autismo, além de enquadres interacionais, a ser realizada por meio de um grupo de aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones WhatsApp*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como opiniões por meio da escrita ou por gravação de voz ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A geração de dados será realizada por meio de interações por um grupo criado pelo pesquisador no aplicativo para *smartphones WhatsApp*, que disponibilizará algumas imagens para serem discutidas pelo grupo, além de possíveis sessões reflexivas de visionamento e de observação do pesquisador. É para esses procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco de exposição de sua imagem ou de sua voz.

Espero, com esta pesquisa, analisar o impacto de dimensões discursivas e textuais mobilizadoras de estruturas sociais, instanciadas pela ideologia, que reificam o capacitismo, além de investigar enquadres interacionais aos quais pessoas autistas a favor da neurodiversidade se inscrevem.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo e-mail alexb.leitaol@gmail.com.

Garanto que os resultados do estudo serão devolvidos por meio de reunião com os/as colaboradores/as dessa pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura deste Termo ou aos direitos do/a colaborador/a da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da colaborador/a

Assinatura do pesquisador

Brasília, _____ de _____ de _____.