

QUESTÕES PARA UM ENSINO DE LÍNGUAS SENSÍVEL À INFÂNCIA E À DEFICIÊNCIA: VIVÊNCIAS NO CURSO ESPANHOL ACESSÍVEL - *MI CARIÑO* (2022-2024)

Beatriz Furtado Alencar Lima¹

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará

Marcelo Rocha Vieira²

Professor Temporário da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará

RESUMO: Este artigo objetivou apresentar um panorama, na forma de relato de experiência, sobre o que foi vivido, ao longo de três anos (2022, 2023 e 2024), no Curso *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*. O mencionado curso é uma das ações extensionistas que compõem o Programa Mais Inclusão: Construindo letras acessíveis, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará desde 2022. O Curso relaciona-se diretamente ao projeto de pesquisa *Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas em Atendimento de Estimulação Multissensorial* que conta com o financiamento da FUNCAP, por meio dos Editais: N.º 7/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES e EDITAL N.º 6/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. A ação fundamenta sua práxis na Teoria Social do Discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003, 2010, 2012), bem como na Teoria Social do Letramento (Barton; Hamilton, 1998; Rios, 2009; Street, 1984). Ao abordar a interface entre infância, deficiência e ensino de línguas, pautamos a *capacidade compulsória* a partir das discussões empreendidas por Robert McRuer (2024). As implicações advindas do que Canagarajah propõe por *corporificação anômala* fundamentam a busca por um ensino de línguas *indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) e *crip* (Canagarajah, 2023). O relato detalha a evolução do projeto: a primeira edição (2022) serviu como fase piloto; a segunda (2023) marcou uma virada metodológica com a sistematização de temas focados nas vivências das crianças e a intensificação dos recursos multimodais; e a terceira (2023) focou na elaboração de uma Escala de Sondagem para registrar impressões dos cursistas, levantando o desafio da escuta e do protagonismo de participantes não verbais. Como resultado dessas discussões, evidenciou-se que o curso construiu um caminho para um ensino de línguas mais engajado e cuidadoso, reforçando a importância da intersectorialidade entre educação, saúde e uma perspectiva crítica e sensível da deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: pessoas com deficiência; ensino de línguas; perspectiva crítica da deficiência.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar una visión general, en forma de relato de experiencia, sobre lo vivido a lo largo de tres años (2022, 2023 y 2024) en el curso «Español accesible: lenguas extranjeras en todos los sentidos –

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. alencarbia@gmail.com

² Graduado em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Versión Mi Cariño». El mencionado curso es una de las acciones de extensión que componen el Programa Más Inclusión: Construyendo letras accesibles, registrado en la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Federal de Ceará desde 2022. El curso está directamente relacionado con el proyecto de investigación Literacidad, discursos y enseñanza de idiomas en servicios de estimulación multisensorial, que cuenta con la financiación de FUNCAP, a través de las convocatorias: N° 07/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES y EDITAL N° 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. La acción basa su praxis en la Teoría Social del Discurso (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003, 2010, 2012), así como en la Teoría Social de la Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Ríos, 2009; Street, 1984). Al abordar la interfaz entre la infancia, la discapacidad y la enseñanza de idiomas, nos basamos en la capacidad compulsoria com base em las discusiones emprendidas por Robert McRuer (2024). Las implicaciones derivadas de lo que Canagarajah propone por corporificación anómala fundamentan la búsqueda por una enseñanza de idiomas indisciplina (Moita Lopes, 2006) y cripto (Canagarajah, 2023). El informe detalla la evolución del proyecto: la primera edición (2022) sirvió como fase piloto; la segunda (2023) marcó un cambio metodológico con la sistematización de temas centrados en las experiencias de los niños y la intensificación de los recursos multimodales; y la tercera (2023) se centró en la elaboración de una escala de sondeo para registrar las impresiones de los alumnos, planteando el reto de la escucha y el protagonismo de los participantes no verbales. Como resultado de estas discusiones, se puso de manifiesto que el curso construyó un camino hacia una enseñanza de idiomas más comprometida y cuidadosa, reforzando la importancia de la intersectorialidad entre la educación, la salud y una perspectiva crítica y sensible de la discapacidad.

Palabras clave: *personas con discapacidad; enseñanza de idiomas; perspectiva crítica de la discapacidad.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva apresentar um panorama, na forma de relato de experiência³, sobre o que foi vivido, ao longo de três anos (2022, 2023 e 2024), no Curso *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*. O mencionado curso é uma das ações extensionistas que compõem o Programa *Mais Inclusão: Construindo letras acessíveis*, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará desde 2022. O curso *Espanhol Acessível – Versão Mi Cariño* tem como objetivo trabalhar com a língua espanhola com crianças e adolescentes que realizam serviços de estimulação multissensorial, tais como estimulação visual e terapia ocupacional, em uma clínica de reabilitação pediátrica, em Fortaleza.

Os primeiros passos dessa ação extensionista deram-se, em um outro formato, com o projeto de extensão “*Pessoas com deficiência visual e formação inclusiva: uma introdução à língua por meio de multi e múltiplos letramentos*”,

3 O relato de experiência foi escrito em 1ª pessoa do singular e na 1ª pessoa do plural. Quando usamos o singular, é uma vivência que diz respeito à Coordenadora da Ação Extensionista (primeira autora) ou ao bolsista da Ação Extensionista (segundo autor). Quando utilizamos o plural, a vivência diz respeito a ambos autores.

no qual coordenei de 2016 a 2018 um curso introdutório de espanhol para pessoas com deficiência visual, na Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC). Em 2019, ainda com o mesmo projeto, desenvolvi um curso de leitura em língua espanhola, por meio de lendas hispano-americanas, a estudantes com deficiência visual que eram atendidos/as no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública de ensino fundamental e médio do Estado do Ceará. Em 2020 e 2021, as ações do projeto foram descontinuadas, devido à pandemia da COVID-19, e retomam, em 2022, na versão *Mi Cariño*, no formato de curso atrelado a programa extensionista. A escolha pelo atual local e público do *Espanhol Acessível* deve-se ao contato da autora deste texto com profissionais da área da saúde (Fisioterapia e Terapia Ocupacional), durante um curso de “Habilitação Reabilitação visual” conduzido pela fisioterapeuta Raquel Albuquerque e pela terapeuta ocupacional Lucíola Kélly. A oportunidade de participar dessa formação, bem como da observação de atendimentos de estimulação visual, fez-me vislumbrar a possibilidade de coadunar estimulação multissensorial e ensino de língua.

Considero importante mencionar, uma vez que, neste texto, desejamos relatar vivências e perspectivas, que a denominação *Mi Cariño* partiu de uma das apoiadoras e entusiastas do projeto, a arquiteta Rafaella Albuquerque. O nome foi dado antes mesmo de iniciarmos a ação para valer. As ideias ainda estavam no papel, não sabíamos como se dariam as aulas na clínica, qual seria o formato, como as crianças e adolescentes receberiam a ideia de trabalhar com a língua espanhola durante seus atendimentos. Tudo ainda muito turvo. Somem-se a isso o adiamento das atividades por dois anos consecutivos, devido à pandemia da COVID-19. Enfim, mesmo com todas essas incógnitas, o nome da ação já tínhamos. Como coordenadora, entendo que não haveria forma mais simples, delicada e assertiva para nomear o que iríamos desenvolver nesta ação extensionista.

O Curso, cujas experiências trazemos neste relato, atrela-se diretamente ao Projeto de Pesquisa “*Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas Estrangeiras em Atendimentos de Estimulação Multissensorial*”. Nele, interessa-me compreender as práticas de letramento de crianças e adolescentes que frequentam as estimulações multissensoriais, partindo do contato com atividades letradas multimodais, em língua espanhola. Motiva-me a investigar o que se entende por e o que se faz com os letramentos, a partir da vivência de crianças e adolescentes situados em um espaço que tem como propósito atendê-las/os dentro do conceito de (re)habilitação.

Convém explicar que os discursos biomédicos que baseiam e fundamentam os conceitos de habilitação e de reabilitação de corpos não encontram eco nas práticas de ensino de uma língua estrangeira que buscamos imprimir em nossas ações pedagógicas junto às crianças e adolescentes do Curso. Aqui não se trata de colocar em xeque práticas terapêuticas – entendendo-as, muitas vezes, como uma questão de direito ao acesso à saúde. Nossa problematização e enfrentamento localizam-se nas narrativas culturais que apresentam os discursos da medicalização, da laudatização e da cura como as únicas respostas possíveis e sensatas às vidas com deficiência. Aqui fazemos menção ao que Alicia A. Broderick apresenta no trabalho “The Autism Industrial Complex: how branding, marketing, and capital investment turned autismo into big business”. Reivindicamos que vidas com deficiência importam, (re)existem e resistem para além do perigo das narrativas únicas do Modelo Médico e asséptico de compreensão da vida.

Por meio, pois, da intersectorialidade entre as áreas da educação e da saúde, temos buscado integrar a estimulação multissensorial ao ensino da língua espanhola. Tenho denominado a este momento de *sessão terapêutica integrada*

ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que os três anos de vigência da ação extensionista tem-nos feito perceber que os discursos e letramentos presentes nessa prática social, não se encaixam totalmente nem nas semioses e práticas sociais do gênero aula de espanhol, nem da do gênero atendimento de estimulação multissensorial. Trata-se de uma mescla na qual criança, terapeuta e professor/a de espanhol estão imersos/as em um ambiente terapêutico-educacional, em que à medida que a criança/adolescente está realizando o seu atendimento multissensorial, nós, professores/as de espanhol, vamos proporcionando atividades lúdico-pedagógicas que promovem o contato dessas crianças com práticas de letramento na língua estrangeira. Aqui, consideramos importante ressaltar que, ao longo desses anos, percebemos que o ensino da língua também tem repercutido nos/as terapeutas, e nós, professores/as de língua (em formação), temos levado à nossa prática docente muito do vivenciado com os/as profissionais da saúde.

Em resumo, é sobre o cenário até aqui exposto que nos dedicamos a relatar o que vivemos no Curso *Espanhol Acessível - Versão Mi Cariño*. Dessa vivência, acreditamos ser possível lançar algumas perspectivas sobre um ensino de línguas sensível às profundas questões que a infância e a deficiência levantam e problematizam sobre o que se tem entendido, teorizado e praticado, até o momento, sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras. Nas linhas que seguem, expomos onde nos apoiamos teoricamente e metodologicamente ao utilizar o termo letramento e como este conceito se presentifica em nosso *extensionar* e pesquisar.

Seguimos com a apresentação do que vem a ser o cerne deste artigo, que são as quatro edições do Curso - o que fizemos, por que fizemos e como fizemos. Por fim, chegamos a algumas ponderações, a título de conclusão e de bússola, sobre os futuros caminhos a serem trilhados na construção de um ensino de línguas que se quer engajado, sintonizado, sensível e cuidadoso com todas as formas e expressões de aprender e de ensinar, partindo-se do entendimento de que “qualquer maneira de aprender vale a pena / qualquer maneira de aprender valerá!”, fazendo aqui um trocadilho e uma menção à canção “Paula e Bebeto” de Milton Nascimento - “Qualquer maneira de amor vale a pena / Qualquer maneira de amor valerá!”.

2 O QUE ENTENDEMOS POR E O QUE FAZEMOS COM LETRAMENTOS

Com base na introdução dos estudos do letramento, na década de 1990, no Brasil, passa-se a encarar as atividades mediadas pela leitura e escrita como práticas que não se restringem a uma atividade que envolve unicamente a habilidade de decodificar, de forma neutra e autônoma, o código linguístico escrito. Para Kleiman (2005), o letramento é visto como um processo social que ocorre em contextos culturais específicos, o que implica considerar as práticas e valores das diferentes comunidades de aprendizes.

Street (2014) amplia essa discussão ao introduzir o conceito de letramento ideológico, o qual sugere que o letramento não é apenas uma prática técnica ou neutra, mas está intimamente ligado às relações de poder e à cultura. Segundo o autor, as práticas de letramento devem ser compreendidas como práticas sociais que estão ligadas às ideologias e aos contextos culturais nos quais estão situadas as pessoas de uma comunidade.

[...] No contexto brasileiro, a palavra 'letramento' é cunhada no meio acadêmico, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada (LA), para registrar a mudança pretendida na abordagem de pesquisas anteriores que consideravam a escrita uma tecnologia neutra e autônoma por si só, legitimando apenas algumas práticas socialmente mais valorizadas e desconsiderando a validade de outras. Essa nova criação passa a marcar uma abordagem de caráter social, crítico, histórico e identitário" (Kleiman *et al.*, 2024, p.243).

Uma implicação direta dessa compreensão de letramento, para o Curso Espanhol Acessível, é o entendimento de que promover atividades mediadas pela escrita, não se condiciona à alfabetização e à escolarização (ou não) dos/as cursistas, uma vez que, para nós, são as práticas de uso da escrita (bem como a prática de uso de outras modalidades), em contextos sociais diversos, e não uma perspectiva de habilidade e/ou de aptidão individual que são consideradas e levadas em conta, nos planejamentos das *sessões terapêuticas integradas ao ensino de línguas estrangeiras* com as crianças/adolescentes.

É dentro dessa abordagem que trabalhamos o conceito de letramento em nossa prática de ensino do espanhol a crianças e adolescentes atendidos/as em serviços de estimulação multissensorial. Entendemos, pois, que no ensino do espanhol a pessoas com deficiência, é fundamental conhecermos e validarmos os diversos meios e modos dos quais elas se utilizam para interagir com os letramentos em que estão situadas. Para isso, a observação prévia dos atendimentos de estimulação visual e terapia ocupacional, antes do início do Curso, bem como durante sua realização, a conversa com as terapeutas e fisioterapeutas sobre o que é trabalhado com cada criança/adolescente, nos atendimentos, o contato com pais, mães e cuidadoras para saber como costumam ser as rotinas de nossos/as pequenos/as aprendizes são de fundamental e imprescindível importância.

Levamos em conta, pois, não apenas os aspectos linguísticos, mas igualmente os contextos culturais e sociais, as práticas de letramento dos/as alunos/as, bem como os recursos semióticos (Kress, 2010) dos quais se valem para construir comunicação. Uma das buscas constantes dos/as bolsistas foi a de construir estratégias de ensino que contemplassem diferentes modalidades de aprendizagem. Segundo estudo realizado por Maia (2020), o qual abordou o ensino de língua inglesa a crianças com Síndrome de Down, a partir do desenho universal para a aprendizagem, a multimodalidade auxilia na "redução de barreiras no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras" (Maia, 2020, 149-150).

No *Mi Cariño*, concebemos a multimodalidade como uma forma de abordagem que integra múltiplas formas de representação e comunicação. Ou seja, em nosso trabalho com o ensino da língua espanhola, não utilizamos apenas a linguagem verbal e o código escrito para o ensino da língua estrangeira, mas também nos valem de imagens, gestos, vídeos, movimentos corporais e outros modos de expressão, para fazer com que todos/as que participam dos atendimentos multissensoriais sejam capazes de envolver-se de fato no Curso. Assim como Maia (2020), por meio da elaboração de materiais didáticos multimodais e acessíveis, temos realizado um ensino que busca abranger todas as crianças/adolescentes participantes do *Mi Cariño*.

Identificar, analisar e compreender quais discursos e letramentos circulam no espaço/tempo da clínica e como eles impactam nas crianças/adolescentes e em suas famílias é questão a ser investigada nos próximos passos do projeto de pesquisa ao qual o Curso de extensão está vinculado. Por ora, nossa vivência no campo tem-nos feito perceber que os discursos dos modelos religioso, médico e

social de compreensão da deficiência (Mello; Nuernberg; Block, 2014), em consonância com perspectivas feministas (Kafer, 2013; Gesser; Costa; Luiz, 2024) - como a dimensão do cuidado - permeiam muitas das práticas da clínica, onde acontece o curso.

[...] O estudo de práticas de letramento próprias de uma esfera - a profissional/o mundo do trabalho, a acadêmica, a escolar, a artístico-cultural, a do ativismo social - promove a análise de como seus participantes usam a escrita, quais valores são mobilizados nessas práticas, quais identidades se constroem nas interações nos eventos de letramentos analisados (Kleiman et al., 2024, p.245).

Uma vez que a pesquisa se localiza na clínica, nos centramos no estudo das práticas de letramento dessa esfera, embora saibamos que as atividades das esferas familiar e escolar estão aí circulando. Entender, levando em conta as dimensões da interseccionalidade (Costa e Mizael, 2022) e da intersetorialidade, como os conceitos teóricos de discurso e letramento e a categoria política deficiência dialogam, é uma discussão sobre a qual pretendemos avançar. Acreditamos que daí, importantes contribuições podem advir para o campo dos estudos da Teoria Social do Discurso – Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012) – e da Teoria Social do Letramento – Barton e Hamilton (1998), Rios (2009) e Street (1984), com implicações diretas para o ensino de línguas. Importante destacar que não se trata de teorizar sobre um possível letramento anticapacitista, mas aprofundar na compreensão sobre como uma sociedade ainda fortemente ancorada em padrões corponormativos produz, mantém e propaga discursos que formatam práticas de letramento orientadas por/para uma *capacidade compulsória* (Ferrari, 2020; Ramírez, 2020; Silva, 2020). A capacidade compulsória vem sendo discutida por Robert McRuer (2024), por meio dos estudos da teoria Crip. Feitas essas considerações, damos início, na seção subsequente, a nosso relato de experiência sobre como nosso entender do letramento tem conduzido nossas vivências com ele, com todas as pessoas envolvidas no Curso *Español Mi Cariño*.

3 ESPANHOL ACESSÍVEL – RELATO DE TRÊS ANOS DE VIVÊNCIA COM CARIÑO

Nas linhas que seguem, nos dedicamos a relatar as experiências vividas ao longo do primeiro triênio do *Curso Espanhol Acessível: Línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño*. Dividimos esta seção em quatro momentos, os quais correspondem a cada uma das edições elaboradas e colocadas em prática, nos anos de 2022, 2023 e 2024.

3.1 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2022 (1.ª EDIÇÃO) - OS ANSEIOS E A CONCRETIZAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

No ano de 2022, em meados de abril, começamos o planejamento da primeira edição do *Mi Cariño*. Nessa edição, não conhecíamos nem tínhamos uma real dimensão do público que iria participar do Curso. Embora apoiados nas leituras orientadas pelas coordenadoras da ação, nos objetivos e na metodologia construídos para a efetivação do curso, estávamos ansiosos/as, com muitas

angústias e indagações. Afinal, éramos ainda licenciandos/as do Curso de Letras (habilitação em língua espanhola), vivenciando, pela primeira vez, no meu caso em específico, a experiência de lecionar uma língua estrangeira. Somem-se a isso o fato de, ao longo de nossa formação como futuros/as docentes, não haver componentes curriculares que abordem a temática do ensino de línguas levando em consideração infância, deficiência, tampouco a intersecção entre infância e deficiência.

Acredito que, nesse momento, o que mais me confortava, diante de todas as indagações que passavam pela minha cabeça, era o fato de essa ser a primeira edição do curso. Ou seja, não era algo novo apenas para mim, mas para todas as pessoas envolvidas – professoras coordenadoras, crianças e adolescentes, terapeutas da Clínica e nós bolsistas. Estávamos todos/as ainda em uma fase embrionária para a construção de uma base teórica, por meio das leituras, de levantamento de informações sobre o campo onde atuaríamos e sobre o público para o qual íamos lecionar.

Antes de iniciar o curso, ao final do primeiro semestre, fomos à Clínica, pela primeira vez, para conhecer o ambiente e os/as profissionais que nos acompanhariam nessa jornada. Recordo-me muito bem desse dia e dos sentimentos que tomavam conta de mim: o medo, a timidez e a insegurança. Sobre esse dia, relatei em meu diário de campo que “senti algo diferente, não sei explicar bem, uma sensação de que aquele lugar tinha algo diferente e que era muito bom estar ali, que aquele lugar trazia uma certa tranquilidade. Essa sensação ficou comigo sempre que ali estava.” (Vieira, 2022, diário de campo, 29 de abril de 2022).

A partir desse momento, os demais colegas extensionistas e eu conseguimos compreender e nos situar melhor sobre o que era o *Mi Cariño*. Isso porque, ao realizar a primeira visita à Clínica, deparamo-nos com uma infinidade de recursos, como brinquedos, jogos, instrumentos musicais. Sentimo-nos bastante entusiasmados/as, ao ver esses recursos, pois inúmeras possibilidades de trabalhar o ensino da língua espanhola começaram a surgir depois dessa visita. A seguir, na Figura 1, expomos a foto de um dos espaços que visitamos e onde ocorriam as atividades do Curso.

Figura 1 - Sala de atendimento da estimulação visual.



Fonte: acervo dos autores (ano)

A primeira edição do Espanhol Acessível – *Versão Mi Cariño* iniciou-se no segundo semestre de 2022. Destaco que, ao planejar essa edição, ainda não tínhamos bem formulado o conceito de práticas de letramento e como ele serviria de base epistemológica para o que estávamos desenvolvendo na prática. Talvez, pelas poucas leituras empreendidas até aquele momento. Somem-se a isso o fato de nos depararmos com um público eclético e multifacetado, no tocante à maneira de relacionar-se com as práticas letradas. Para que o/a leitor/a alcance o que denominamos como ‘um público eclético e multifacetado [...]’, construímos um quadro no qual apresentamos os quatro grupos identificados entre as crianças e adolescentes que iriam participar do Curso.

Quadro 1: Sistematização das crianças participantes do Curso Espanhol Acessível – Versão Mi Cariño, no tocante à escolarização e à alfabetização⁴.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Crianças que frequentavam a escola e já eram alfabetizadas	Crianças que frequentavam a escola e não eram alfabetizadas	Crianças que não frequentavam a escola e não eram alfabetizadas	Crianças que não frequentavam a escola, mas estavam em processo de alfabetização ou já estavam alfabetizadas

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Sobre este quadro, é importante levarmos em consideração e pontuarmos que a presença ou não do público de nosso Curso de extensão na escola e a forma como o estar na escola se realiza são atravessadas pela deficiência. A constituição dos corpos dessas crianças e adolescentes somada à pré-concepção do que se construiu como um corpo apto, hábil e competente para aprender tem um impacto direto no ‘veredicto’ que se dará sobre como elas (crianças e adolescentes) poderão (ou não) participar das vivências escolares. Independentemente de como esse veredicto tem impactado suas vidas, nossa pesquisa tem constatado que todas elas estão situadas em práticas de letramento, seja na esfera da escola, da família e/ou da saúde, sendo a oralidade a modalidade comum aos 4 grupos identificados no Quadro 1.

Como esses repertórios se constroem e se arranjam no desenvolvimento de oralidades letradas é questão de que estamos em processo de investigação. Compreender o que se entende por e o que se faz com esses letramentos é um dos objetivos da pesquisa *Letramentos, Discursos e Ensino de Línguas Estrangeiras em Atendimentos de Estimulação Multissensorial*. Das compreensões advindas desse objetivo de investigação, tem-nos instigado a repensar o que se diz sobre e o que se faz com os letramentos, quando centramos o foco na intersecção infância/deficiência.

Foi partindo de tal panorama e tendo como propósito oferecer atividades em língua espanhola a crianças e adolescentes atendidos/as no serviço de estimulação visual (doravante EV), que chegamos à versão final de um programa de curso, composto por 16 semanas, no qual trabalhamos com o alfabeto, os números,

⁴ É pertinente pontuar que o panorama apresentado nesta tabela foi o mesmo ao longo das duas edições seguintes do Curso, ou seja, as de 2023 e de 2024, mesmo com algumas mudanças no quadro de crianças que participaram das versões seguintes.

membros da família, as cores, as frutas, os animais, as partes do corpo, os dias da semana, as estações do ano e o vestuário.

Ao desenvolvermos esses temas com as crianças, deveríamos lançar mão de meios e modos que se alinhassem à maneira como os corpos de nossos/as participantes interagiam com o mundo ao seu redor. Com o caminhar do curso, fomos entendendo que aí residia a tônica sobre o 'proporcionar atividades de letramento multimodais em língua espanhola às crianças e adolescentes'.

Os encontros do curso, no decorrer do segundo semestre de 2022, fluíram de forma exitosa e houve um bom engajamento entre todas as pessoas envolvidas no processo. Buscamos, nos atendimentos realizados, seguir uma rotina, pois sentíamos que isso auxiliava as crianças/adolescentes. Dessa forma, a organização dos encontros seguia quase sempre os seguintes momentos: a) conversa inicial com os participantes sobre os acontecimentos da semana; b) introdução do tema, seja por meio de foto, vídeo, música, ou por meio oral (indagações); c) exposição do tema, a partir dos materiais previamente preparados; e d) atividade/produção de encerramento daquele tema. As sessões tinham uma duração média de 40 minutos.

Como ministrante do curso (à época, bolsista de extensão), percebi que o momento que passava com as crianças ia além dos encontros para ensinar uma língua estrangeira, pois sempre buscávamos construir um espaço/tempo para que elas contassem suas histórias e vivências relacionadas com os temas que estavam sendo abordados naquele dia ou com assuntos que elas consideravam importantes. Isso fez com que eu percebesse que o ensino da língua espanhola, ou de qualquer outro componente curricular, está para além do conteúdo programático de um curso.

Outra realidade com a qual nos deparamos e que fez com que repensássemos a forma de organizar um curso de línguas foram as atividades dos/as cursistas baseadas em suas experiências com/na deficiência. As crianças e os adolescentes participantes do *Mi Cariño* têm uma rotina repleta de terapias, consultas médicas, exames, intervenções cirúrgicas etc. Muitas delas, também, precisavam ausentar-se das atividades na clínica, por motivos de internações hospitalares e/ou uso de medicações. Assim, nem todos/as os/as cursistas participaram das atividades das 16 semanas. No entanto, compreendemos que estávamos situados/as em uma outra maneira de lidar com o tempo e com o tempo de ensinar/aprender; o que nos importava era a participação deles/as (com qualidade) nos encontros e o contato e a vivência com a língua espanhola, em cada aqui e em cada agora.

A finalização dessa primeira edição do curso deu-se com uma confraternização realizada no ambiente da Clínica. Essa confraternização foi significativa tanto para as crianças como para as mães e os pais, pois marcou o encerramento de um ciclo de muita aprendizagem, com a entrega das declarações e dos certificados. O primeiro ano de curso foi marcado pelas incertezas, uma vez que, como mencionado acima, não conhecíamos o público-alvo nem a dinâmica dos atendimentos. Contudo, ao término, percebi que essa experiência teve um grande impacto em minha formação, pois como futuro professor de língua espanhola (à época ainda graduando) tive o contato com um público-alvo que demandou de mim novas configurações de minha prática pedagógica.

3.2 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2023 (2ª EDIÇÃO) – TIJOLINHO POR TIJOLINHO NA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA COM LINHAS DE CARIÑO

Se na primeira edição do curso iniciamos cheios de indagações, anseios e inquietações, neste segundo ano, a sensação era de que o processo estava mais acomodado. Tudo parecia fluir melhor! Afinal, já podíamos dizer que conhecíamos um pouco das crianças e adolescentes do curso, nos sentíamos pertencentes ao espaço da Clínica e, aos poucos, íamos construindo um melhor alinhamento entre nós professores/as de espanhol em formação, as terapeutas ocupacionais e as fisioterapeutas que faziam parte do projeto. Sentíamos, no entanto, que ainda estava faltando algo. Identificamos que este algo estava na construção de uma metodologia que abordasse os temas de língua espanhola, por meio de práticas de letramento situadas nas/com as vivências das crianças.

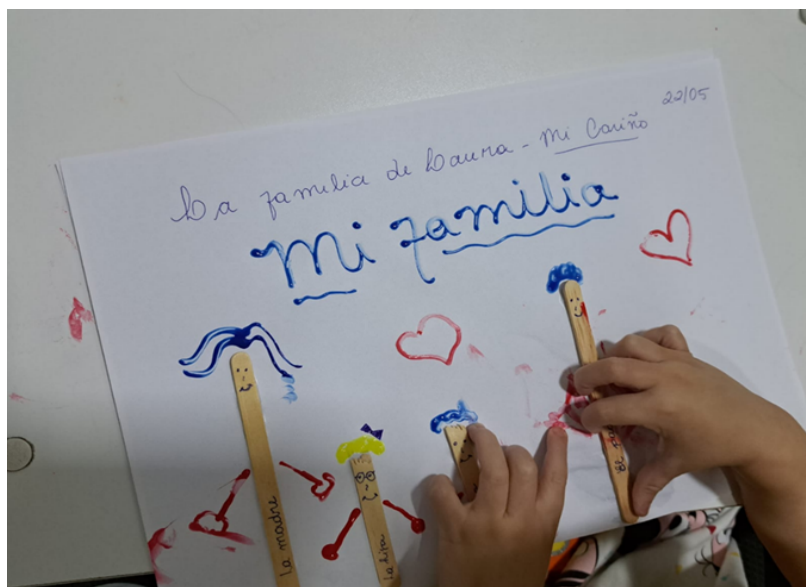
Antes de iniciar a segunda edição do *Mi Cariño*, em reuniões com a coordenadora da ação, percebia que ela estava feliz com o andamento do projeto, contudo, sentia que a professora desejava pensar e construir conosco um curso que alcançasse a dimensão do engajamento e da vivência de/com uma língua estrangeira, mediada por ações letradas multimodais.

Diante dessa inquietação, reli meus diários de campo, produzidos em 2022, buscando realizar uma autoavaliação de minha prática docente e tentando entender como poderíamos organizar uma segunda edição que promovesse, de fato, um engajamento com a língua, por meio de letramentos mediados pelo espanhol.

Por meio dos encontros com os demais bolsistas e de uma análise conjunta de nossas práxis, veio-nos a ideia de desenhar um curso sequenciado em semanas temáticas, nas quais desenvolveríamos um assunto a cada quinze dias. Com base nos temas selecionados – os quais partiriam das vivências das crianças – trabalharíamos a língua espanhola.

Esse processo de elaboração foi muito importante para todos/as nós envolvidos/as no Curso, pois havíamos conseguido, a partir das reflexões advindas da edição que consideramos como um projeto-piloto, dar encaminhamentos mais sólidos para a construção de uma metodologia de ensino da língua espanhola sintonizada com situações e vivências que, de alguma e/ou de muitas formas, poderia fazer parte das práticas de letramento em que estavam situados/as nossos/as cursistas. Para exemplificar, alguns dos temas selecionados para essa edição foram: *las bienvenidas*, para trabalhar com as saudações; os membros de uma família, madre, padre, hijos/as, hermanos/as, com o propósito de apresentar o vocabulário relativo ao tema família, bem como as diferentes composições familiares; as características físicas, com o intuito de descrever a aparência das/os familiares dos/as participantes do Curso (este tema foi abordado no mês de maio); e o paralelo entre as comemorações do São João no Brasil e em países que têm o espanhol como língua oficial, com o objetivo de trabalhar a cultura com base nessa festividade.

Figura 2 – Atividade sobre a família.



Fonte: acervo dos autores (2023)

A partir dessa edição, encontra-se uma maior sistematização sobre a maneira como os conteúdos seriam desenvolvidos nas ‘aulas’, colocando-se ainda mais atenção às particularidades de cada uma das crianças, no tocante à(s) forma(s) como os seus corpos podiam interagir com as atividades em língua espanhola. Independentemente do estágio (ou não) de escolarização e de alfabetização, à oralidade letrada, agregamos as modalidades imagética e sensorial (trabalho com toques e cheiros), valendo-nos de lousas mágicas, livros, cards de Comunicação Alternativa, areia sensorial, massinha de modelar, dentre outros recursos que o rico ambiente sensorial da clínica nos proporcionava.

Considero, pois, essa edição como uma virada de chave para o Curso, uma vez que havíamos encontrado uma maneira de melhor conduzir os encontros. Ademais, é importante salientar que houve uma participação mais ativa das crianças, já que ao final de cada encontro sempre sugeríamos uma atividade para a finalização da temática que havia sido desenvolvida.

Na última semana desta edição, como já mencionado acima, fizemos o paralelo entre como acontece a festa de São João no Brasil e nos países de língua espanhola. Como atividade final desta semana temática, construímos a “*Tienda Mi Cariño*”, que consistiu em uma ‘barraquinha’ com vários produtos juninos. Nosso objetivo, com essa atividade, era trabalhar com as comidas típicas da festa junina.

Figura 3 – Atividade sobre as comidas típicas juninas.



Fonte: acervo dos autores (2023)

Como professor ministrante, nesta 2.^a edição, senti-me mais leve, já que sabia como deixar fluir o atendimento, levando em consideração que, uma vez que começamos a encontrar o caminho, as atividades eram mais bem planejadas e havia uma valorosa troca sobre as vivências de cada bolsista, com o objetivo de buscar melhores atuações pedagógicas a cada encontro. Esse compartilhamento de experiência entre os pares me foi muito enriquecedor.

3.3 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2023 (3.^a EDIÇÃO) – NA BUSCA POR UM PESQUISARCOM⁵

Consideramos importante pontuar que, antes da realização de cada uma das edições do Curso, era essencial um planejamento conjunto entre os/as profissionais dos dois setores envolvidos, a saber, saúde e educação. Por isso, para a organização das atividades do segundo semestre de 2023, houve uma reunião entre todas as pessoas envolvidas no Curso: as professoras de Letras coordenadoras do Programa de extensão, bolsistas do Curso de Letras com habilitação em espanhol e em Português/Espanhol, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas.

Finalizamos essa reunião com dois importantes encaminhamentos, os quais estavam diretamente relacionados um ao outro e que mencionamos a seguir. Primeiramente, encaminhamos para dar início à construção de um livro – *Linhas de Carinho* – com base nos relatos das pessoas envolvidas com/no Curso *Mi Cariño*⁶; ou seja, as crianças e adolescentes cursistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, pais e mães das crianças, bolsistas e coordenadoras do Programa. Para isso, seria necessário começar a busca por meios e modos que permitissem o registro das impressões dos/as cursistas sobre as atividades desenvolvidas no *Mi Cariño* até aquele momento. Com base nessa necessidade, encontramos o ‘mote’ para a 3.^a edição, que consistiria em criar um instrumento com o qual pudéssemos registrar o que significaram para as crianças/adolescentes as atividades do Curso.

⁵ Aqui, faço referência direta à Márcia Moraes e sua política ontológica do PesquisarCOM (MORAES, M., 2010).

⁶ Explicar que se trata de uma das atividades programadas dentro do projeto de pesquisa.

Foi um grande desafio para toda a equipe, em especial para os/as professores/as ministrantes, pensar em como organizar essa edição, pois uma parcela expressiva dos/as integrantes do Curso comunicam-se por formas outras que não a verbal, sendo nossa forma de comunicação com eles por meio, por exemplo, de trocas de olhares, apertos de mão, toques, choros e sorrisos...

Diferente das outras edições, não criamos um cronograma com datas, já que estávamos interessados/as em receber um retorno de nosso público (no seu tempo, sem pressão) sobre as atividades desenvolvidas. Para isso, elaboramos 5 eixos temáticos. Em (i) sentimentos e emoções, trabalhamos os tipos de emoções que existem como alegria, tristeza, etc., raiva, etc., com o objetivo de fazer com que eles expressassem a emoção que sentiram ao participar do curso. No segundo eixo, (ii) *falar sobre você*, abordamos os gostos pessoais de cada participante, por exemplo, o que gostam de fazer no tempo livre. O intuito era alcançar o que eles/as pensavam sobre o aprender uma língua estrangeira, como estava sendo esta experiência. No eixo temático (iii) gostos e preferências, desenvolvemos sobre alguns dos gestos de afeto, como abraço, aperto de mão. O propósito era realizar um gesto de afeto com o/a professor/a que havia acompanhado a criança/adolescente durante a edição do curso. No penúltimo eixo, (iv) registro, trouxemos vídeos de alunos/as do Curso de Letras falando em espanhol. No vídeo, estes/as estudantes expressavam a felicidade em saber que os/as participantes do Curso estavam aprendendo espanhol. O último eixo, (v) vida, teve como foco apresentar qual a importância de aprender uma língua estrangeira e como ela se faz presente no dia a dia dos/as cursistas. Para cada um desses eixos temáticos, havia uma pergunta. Decidimos, também, que para cada eixo temático e pergunta orientadora, temas de língua seriam desenvolvidos.

Após a construção dos eixos temáticos, dos temas de língua e das perguntas organizadoras, nos demos conta da necessidade de elaborar um outro instrumento por meio do qual fosse possível registrar as respostas dos/as participantes. Foi dessa necessidade que chegamos à elaboração de uma Escala de Sondagem. Nesta, foram colocados 3 emojis (figurinhas de redes sociais) para que os/as participantes respondessem às perguntas elaboradas por nós, equipe do Curso. Para responder, eles/as deveriam escolher entre “*no me gusta*”, “*me gusta*” e “*me encanta*”. No quadro 02, o/a leitor/a poderá entender melhor de que forma os eixos temáticos, as perguntas organizadoras, os possíveis temas de língua a serem abordados nos encontros e a escala de sondagem foram organizados e relacionavam-se entre si.

Quadro 02: Instrumento de sondagem sobre a relação dos/as cursistas com Espanhol
Acessível: Línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño (3ª edição)

Eixos Temáticos	Perguntas organizadoras	Possíveis temas de língua a serem abordados nos encontros	Escala de Sondagem
(i) sentimentos e emoções	O que você sentiu com esse projeto?	tipos de emoções (alegria, etc.)	<i>No me gusta</i> <i>Me gusta</i> <i>Me encanta</i>
(ii) falar sobre você	O que você pensa sobre o espanhol?	Gostos pessoais	<i>No me gusta</i> <i>Me gusta</i> <i>Me encanta</i>

(iii) gostos e preferências	O que deseja falar para o seu professor?	Gestos de afeto	Abrazo Apretón de manos Choque de puños
(iv) registro	O que gostaria de falar sobre sua experiência ao aprender o espanhol?	Contato com outros acentos da língua espanhola.	No me gusta Me gusta Me encanta
(v) vida	Você acha que sua vida mudou com esse curso? O que pode gerar possibilidades?	Locais em que o espanhol está presente: filmes, televisão, músicas, etc.	No me gusta Me gusta Me encanta

Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre a maneira como os encontros desta edição aconteceram, seguíamos a seguinte sequência: começávamos com os temas de língua a serem trabalhados que funcionavam como um *pré-calentamento* da pergunta que queríamos realizar; após essa atividade, a pergunta era introduzida. A questão era posta em língua espanhola e, para alcançar o que nos respondiam os/as participantes que não se comunicavam por meio da fala, observávamos, com o máximo de atenção, as expressões faciais, os olhares, os esforços para movimentar-se e os movimentos sutis que realizavam com o auxílio da terapeuta ocupacional ou da fisioterapeuta. Em alguns desses momentos, senti-me bem emotivo ao ver as feições dos/as cursistas quando lhes era perguntado o que achavam das atividades do projeto com a língua espanhola e dos/as bolsistas que os/as acompanhavam.

Nesta edição, fiquei bem feliz com a organização do cronograma, pois pude perceber que as crianças/adolescentes estavam protagonizando suas vivências no Curso. Cada um e cada uma, no seu tempo, do seu jeitinho, iam compartilhando um pouco de suas experiências com o Curso de extensão. Confesso que, por vezes, pegava-me pensando, antes da reunião com os/as outros/as bolsistas, como seria o processo de 'registro' das respostas dessas crianças, pois preocupava-me com o fato de estarmos induzindo as respostas delas.

Como alcançar essas respostas? ¿Seria por vídeo? Seria por meio de um relato dos/as que estavam ali presentes? E, mais uma vez, as inquietações tomaram conta de mim. Hoje entendemos que o instrumento de sondagem por nós construído funcionou como um piloto do que ainda necessita ser mais bem desenvolvido, no tocante a (i) como as crianças e adolescentes poderão participar das entrevistas (em se tratando, em especial, dos/as que não verbalizam) e (ii) de que forma registrarão suas *escrivivências*⁷ nas *Linhas de cariño*. Ao trazer registros de *escrivivências*, faço menção direta à relação que a escritora brasileira Conceição Evaristo constrói com o seu viver a palavra. Nossa ideia é fazer um registro, em forma de livro, das vivências múltiplas e únicas de cada integrante do *Mi Cariño*. Ou seja, como cada um, cada uma viveu sua palavra escrita, cantada, falada; sua palavra em cores e sabores; palavra tocada, sentida, inventada. A produção deste livro é uma das atividades previstas no âmbito do projeto de pesquisa mencionado na introdução deste artigo.

⁷ Faço menção direta à relação que a escritora brasileira Conceição Evaristo constrói com o seu viver a palavra. Nossa ideia é fazer um registro, em forma de livro, das vivências múltiplas e únicas de cada integrante do *Mi Cariño*. Como cada um, cada uma viveu sua palavra escrita, cantada, falada; sua palavra em cores e sabores; palavra tocada, sentida, inventada. A produção deste livro é uma das atividades previstas no âmbito do projeto de pesquisa mencionado na introdução deste artigo.

Rememorando a construção desse instrumento, com o distanciamento que o passar do tempo nos dá, assim como com a afetação de leituras e discussões sobre o PesquisarCOM, dei-me conta de que um ‘instrumento de sondagem POR nós construído’ PARA as crianças/adolescentes do Curso encerra qualquer possibilidade autêntica de registros de *escrivivências*. Encaro, hoje, a dificuldade, em mão dupla, tanto dos/as bolsistas e terapeutas como das crianças e adolescentes com o instrumento de sondagem, como um mal-entendido promissor.

[...] O mal-entendido promissor, longe de ser um parasita no dispositivo de intervenção, é aquilo mesmo que o move, é aquilo que nos coloca diante do fato de que a experiência de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga (Moraes, 2010, p. 30).

O ponto de virada, creio eu, está em tomar esse mal-entendido não como um erro a ser corrigido e/ou eliminado em futuras edições do Curso, mas “incluí-lo e fazê-lo valer como positivo, como realidade” (Moraes, 2010, p. 30) que se constrói, sobretudo e antes de tudo COM e não PARA.

São desafios e perspectivas para o próximo triênio do Curso!

Consideramos importante também fazer registro de que um outro desafio com o qual nos deparamos, ao longo do Curso, foi entrar no ritmo dos/as cursistas, buscando incorporá-lo à nossa prática docente, de forma a não nos afligirmos tanto com a questão de um tempo e de um cronograma a serem cumpridos. Foi e tem sido um desafio tremendo nos abriremos à diacronia de *temporalidades aleijadas* (*crip temporalities*) (Samuels; Freeman, 2021), no tocante à maneira como lidamos com o tempo de/nossas estruturas curriculares. Explicamos: nos encontros nos quais nos dedicamos a trabalhar com o Instrumento de sondagem, tivemos de lidar, não raras vezes, tanto com os estados emocional, psicológico e de saúde das crianças – mais agitadas, tristes, cansadas, doentes, estressadas após períodos de internação hospitalar – como com as faltas aos atendimentos por motivos variados, dentre eles, os que acabamos de enumerar.

Essa realidade esteve presente ao longo dos três anos do Curso; compreender e incorporar esse ritmo de vida dos/s participantes à maneira como naturalizamos a velocidade com que se deve trabalhar os conteúdos de um programa de ensino de línguas causou incômodo, desconforto e angústia a todos/as os envolvidos/as na ação.

Cada uma dessas crianças e cada um desses adolescentes, devido às suas constituições corporais, vivenciam a experiência do/com o tempo de uma forma muito particular. Suas vidas estão inscritas

no *crip time* (Kafer, 2013), ou seja, no tempo de pessoas cujos corpos e mentes não se adequam aos regimes dominantes de temporalidade por levarem mais tempo do que o esperado para realizarem certas atividades. Com isso, elas devem reorientar o modo como experenciam o tempo, a fim de que este comporte essas diferenças” (Fietz, 2023, p.5).

Do que aqui expusemos, entendemos como fundamental, para as futuras edições do Curso, refletirmos de forma sistematizada e aprofundada sobre as temporalidades *crip* com as quais entramos em contato desde uma Ética do ritmo (tradução minha) (Bailey, 2021) e de uma Pedagogia da Espera (tradução minha) (Gu, 2023).

No embalo do tempo e seguindo a cadência a que nos propusemos neste texto, seguimos, no próximo item, com a apresentação das atividades desenvolvidas em 2024, no *Espanhol Mi Cariño*.

3.4 ESPANHOL ACESSÍVEL – 2024 (4.^a EDIÇÃO) – (RE)CRIANDO CORES E SABORES, PINTURAS E TEXTURAS: VIVENCIANDO O MI CARIÑO EM TODOS OS SENTIDOS

Ao contrário do ano anterior, em 2024, centramo-nos numa única edição para a organização do Curso. Em nosso planejamento geral, veio-nos a ideia de desenvolver o tema da arte, inspirados/as em uma ação do professor Luís Sérgio Santos (Curso de Jornalismo da UFC) e do químico Josefá Rebouças (especializado em tintas). Diante da necessidade de trabalhar com as cores junto a um estudante com deficiência visual, na disciplina *Design Editorial em Jornalismo*, Luís Sérgio em parceria com o químico Josefá colocou em prática um experimento no qual associou cores e odores⁸.

A ideia inicial era trabalhar em parceria com o grupo da UFC que desenvolveu a mencionada ação. Chegamos a fazer uma reunião com dois bolsistas voluntários que atuaram no projeto, com o intuito de realizar uma oficina com o nosso grupo, para que pudéssemos replicar essa experiência sinestésica com os/as estudantes do *Mi Cariño*. Infelizmente, não conseguimos uma data para que a oficina acontecesse; mesmo assim, continuamos com o propósito de pôr a ideia em prática. O horizonte que tivemos, para o ano de 2024, foi chegar à produção de pinturas com as crianças do Curso, fazendo uso de tintas aromatizadas.

Para alcançarmos esse momento, sistematizamos esta edição em quatro eixos centrais, a saber, (i) a arte e suas várias expressões, (ii) técnicas de arte, (iii) artistas do mundo hispano, (iv) *pintando sueños*. Para o trabalho com cada um desses eixos, fazíamos uso de múltiplos meios e modos, assim como de múltiplas interações com o corpo e seus sentidos, para a condução dos eventos orais letrados, nos quais o espanhol era a língua de mediação. Elaboramos um quadro no qual buscamos sistematizar como foram nossas experiências com as crianças/as e adolescentes, em cada um dos eixos por nós pensados.

Quadro 3 – Sistematização dos meios, modos e atividades corporais vivenciados nas sessões terapêuticas integradas ao ensino de língua estrangeira.

Eixo a ser trabalhado	Atividade planejada	Meios	Modos	Atividades corporais envolvidas
EIXO 1- a arte e suas várias expressões	História “ <i>El viaje de los colores</i> ”	Texto multissemióticos, tinta, papel impresso, tablet, dedoches	Leitura interativa da história.	Uso da visão por meio da apresentação das cores e da pintura de um arco-íris.

⁸ Para mais informações sobre a ação, visitar a notícia: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/18180-inclusao-projeto-do-curso-de-jornalismo-utiliza-aromas-para-permitir-a-identificacao-das-cores-por-pessoas-cegas>.

EIXO 2 - técnicas de arte	Produção de formas (letras e desenhos) com gesso.	Texto multissemiótico, gesso em pó, pincel, tinta guache e moldes de letras e animais.	Artesanato com gesso por meio de moldes.	Contato manual com gesso em todo o seu processo de produção e pintura das produções.
EIXO 3 - artistas do mundo hispano	Apresentação das obras de artistas	Projeto digital e imagens impressas	Visualização imersiva das obras nas projeções e impressões dos quadros	Interação por meio do tato e da visualização digital da pintura
EIXO 4 - <i>pintando sueños</i>	Pintura de telas.	Tela, papel, pincel, tinta acrílica, essências olfativas.	Pinturas cinestésicas	Pintura a duas, quatro ou seis mãos (criança, bolsista, terapeuta), troca de olhares, sentir cheiro

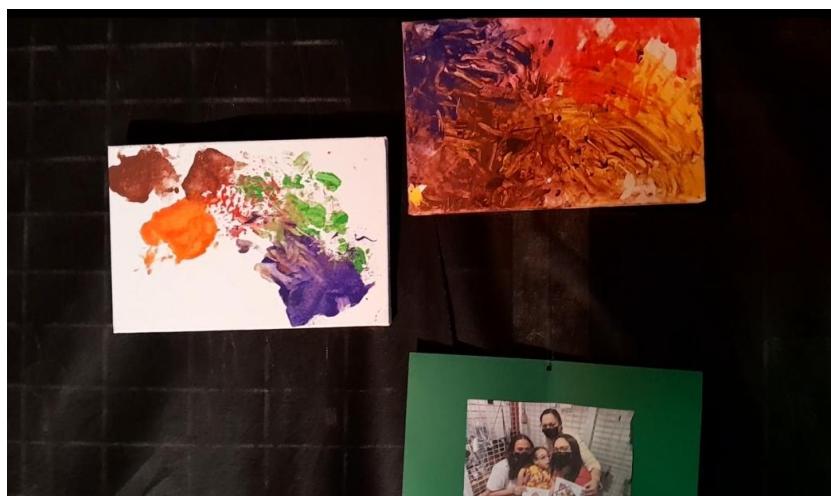
Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Para o encerramento do Projeto *Mi Cariño*, nesta edição intitulada "*Mentes Criativas: Pintando Sueños*", as crianças/adolescentes, nas últimas semanas do curso, exploraram a arte de forma lúdica e criativa, produzindo telas. Nas telas produzidas pelas crianças foram utilizadas cores com aromas, partindo da ideia inicial que tivemos ainda em janeiro quando elaboramos o planejamento do curso. A relação das cores e aromas ficou da seguinte forma: azul (cheiro do mar - maresia), vermelho (morango), verde (limão), rosa (chiclete), marrom (chocolate), roxo (uva), amarelo (banana), laranja (laranja - fruta) e preto (café).

Antes da produção das telas, apresentamos às crianças e aos adolescentes participantes do *Mi Cariño* obras dos artistas van Gogh e Tarsila do Amaral, com o objetivo de inspirá-los/as para as produções de suas telas. Foi um processo bonito de se ver, de se tocar e de se sentir, o qual nos proporcionou sentipensar (Hernández, 2025), na língua e com a língua, rotas menos estruturadas e estruturalistas de ensinar e aprender. Igualmente, vale mencionar a visita que fizemos ao Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC, para proporcionar a nossos/as cursistas mais um momento alinhado ao propósito na edição "*Mentes Criativas: Pintando Sueños*".

Para coroar esse processo, realizamos, em março de 2025, um *Vernissage* com a mostra das telas que os/as cursistas produziram. Foi um momento no qual celebramos o protagonismo e a expressão artística de cada participante. Compartilhamos este momento com/entre os/as cursistas, seus familiares, profissionais da saúde e funcionárias da clínica, coordenadora e bolsistas da ação extensionista.

Figura 4 - Quadros da I Vernissage Mi Cariño elaborado pelas crianças



Fonte: acervo dos autores (2024)

3.5 BALANÇO DOS PRIMEIROS TRÊS ANOS

O curso "Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño" não apenas contribuiu para a introdução da língua espanhola e da cultura hispânica a crianças e adolescentes com deficiência, mas também tem desempenhado um papel crucial na formação de professores/as-bolsistas. Ao longo de suas edições entre 2022 e 2024, o projeto ofereceu um espaço de aprendizado inovador, no qual os/as bolsistas puderam desenvolver práticas pedagógicas, ampliar seu conhecimento sobre educação para todos/as e vivenciar a importância de atividades de ensino acessíveis e colaborativas.

A experiência no projeto revelou-se uma etapa transformadora na carreira dos/as professores/as em formação, proporcionando-lhes uma visão ampliada do ensino de línguas e uma compreensão mais profunda sobre as múltiplas possibilidades de fazer ensino de línguas, quando há abertura e disposição para sentir a potência que as idiossincrasias de cada criança e adolescente têm a nos ensinar.

A interação com uma equipe multidisciplinar e o contato direto com os/as cursistas e suas famílias enriqueceram o repertório pedagógico e emocional dos/as bolsistas, fortalecendo seu compromisso com a educação inclusiva e seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a atuação como professor no *Mi Cariño* foi, para mim, um *choque de realidade*. Senti na pele e com tons mais nítidos que o espaço da academia (pelo menos no tocante à minha licenciatura) não nos tem preparado para uma escola que, ao mesmo tempo em que, por força de lei, recebe estudantes independente de suas condições orgânicas, segue com práticas que caminham na contramão do acesso coletivo (Berne; Morales; Langsaff, 2018) e da justiça curricular (Bonin; Wu; Ferri, 2019).

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão e nos programas de formação de professores, ainda são muitos os desafios a serem superados. Nesse sentido, é necessário investir em programas de formação continuada que abordem não apenas as questões técnicas, mas igualmente as dimensões éticas, culturais e políticas do ensino inclusivo. Freire (1996) já destacava a importância de uma

educação que valorizasse o respeito às diferenças e promovesse a inclusão. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22). Essa perspectiva freiriana reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS SENSÍVEL À E SINTONIZADO COM UM ENSINO DE LÍNGUAS ANTICAPACITISTA: A BUSCA POR NOSSO PRÓPRIO TEMPO

O impacto do curso *Espanhol Acessível: línguas estrangeiras em todos os sentidos – Versão Mi Cariño* na vida dos/as professores-bolsistas, especialmente dos recém-formados, revelou-se profundo e multifacetado. Durante o período de 2022 a 2024, os/as bolsistas enfrentaram desafios e oportunidades únicas que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, marcando uma fase significativa em suas trajetórias de formação docente.

Para os professores-bolsistas, o envolvimento no projeto proporcionou uma oportunidade prática para aplicar e expandir seus conhecimentos no ensino de línguas, especialmente no contexto de uma educação sensível às pluralidades corporais e etárias. A experiência direta com crianças e adolescentes com múltiplas deficiências nos levou a explorar e desenvolver estratégias de ensino diferenciadas, desenvolvidas em consonância com as necessidades de cada um dos/as cursistas.

Considero que aprendi muito mais com os/as participantes do Curso que eles/as comigo, pois, durante todo esse processo, tive que (re)pensar meios e modos, para o ensino da língua espanhola, que fugissem a práticas de letramento dentro do que Lima (2015) e Lima e Magalhães (2018) concebem por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Com esse conceito, problematiza-se a maneira hegemônica que a sociedade tem construído, ao longo dos séculos, o que vem a ser normal ou não em nossas experiências de ser, de saber e de poder, desde a perspectiva da corponormatividade. Com o conceito de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* observa-se a construção de ordenamentos das experiências corporais humanas centradas em dominâncias que ditam os modos, os meios e as atividades que são eleitas como hegemônicas– leia-se como normais, nas interações das pessoas com o meio ambiente no qual estão situadas.

Mais especificamente, no que concerne à atividade social de interação com a leitura e com a escrita, essas ordens estruturam e organizam paradigmas centrados em discursos e atividades corporais nos quais predominam determinados padrões de percepção, ação e interação com o meio ambiente detentores de uma posição hegemônica e opressiva na organização de práticas de letramento (Lima e Magalhães, 2018, p. 1053).

Supomos que, pelo menos no tocante ao ensino/aprendizagem de línguas, a reorganização das ordens que engendram o que entendemos por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* passa por uma guinada de rota de um ensino centrado no paradigma cognitivo-estruturalista a uma prática de construir língua(gem) na dimensão de uma *Corporificação Anômala*, como propõe Canagarajah (2022). O autor define a *Corporificação Anômala* “como um termo geral guarda-chuva que se baseia em estratégias para defender o pensamento crip,

queer ou o conhecimento e as estratégias que vêm sendo construídos a partir da posição social e corporificada de comunidades marginalizadas específicas” (tradução minha) (Canagarajah, 2022, p. 72). Acreditamos que um ensino de línguas que se abre à reflexão de que “todos/as nós somos anômalos e que experienciamos uma falta de adequação em nossos ambientes, projetados para favorecer os privilegiados” (tradução minha) (p. 71), é capaz de abrir muitas vias rumo a uma justiça curricular.

Ao longo dos quase três anos de Curso de Extensão, é nisso que temos apostado, na tentativa de participar da formação de professores de espanhol sensíveis e sintonizados com um ensino de línguas anticapacitista. O desafio é imenso!

A título de exemplo e de reflexão sobre nossa prática, trago algumas das impressões dos/as bolsistas, quando iniciamos o curso em 2022. A escolha pelo uso de recursos polissemióticos – em vez da *segurança* que um programa estruturado em conteúdos nômio-funcionais e gramaticais nos traria – de forma a trabalhar com as crianças assuntos e questões que fossem surgindo ao longo dos atendimentos causou nos/as bolsistas angústia e insegurança. “Professora Bia, a sensação que temos é de que estamos ali sentados SÓ acompanhando os atendimentos, sem fazer nada!” “A gente fica lá só observando e, de vez em quando, traduzimos algumas coisas”. “Professora, a gente tem a sensação de que não está fazendo nada!”.

Foi dessas inquietações que partiu, dos/as bolsistas, a organização de um Programa de língua para a primeira edição do Curso. A reflexão sobre as falas dos/as bolsistas, neste primeiro ano de Curso, fez-nos atentar para o fato de que nossos letramentos docentes se pautam fortemente no que Min Gu (2023) discute sobre um tempo do relógio – normativo, produtivo e temporalmente linear. Acredito que dobrar esse relógio em direção a uma vivência do tempo como experiência; um tempo não normativo, afetivo e temporalmente aleijado é uma das brechas que encontramos para a desconstrução de discursos e atividades que oprimem/desconsideram múltiplas possibilidades de percepção, ação e interação com/práticas de letramentos. Abrir-se a temporalidades descontínuas e aleijadas, a uma Pedagogia da espera (Gu, 2023), talvez seja uma potente aposta rumo à corporificação anômala (Canagarajah, 2022) do/no ensino e da aprendizagem de línguas.

Esperar pelo acontecer nas experiências da deficiência, no ensino, é olhar para as encarnações da deficiência como um potencial para novos conhecimentos e uma corporeidade dinâmica que produz formas alternativas de ser e de saber. Esperar que o acontecer-nas-experiências-da deficiência surja, no ensino e na aprendizagem, é ter tempo para reconhecer as multiplicidades e as histórias das experiências dos alunos (tradução minha) (Min Gu, 2023).

5 “LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO TRAMPOLIM AFETIVO NO ENCONTRO COM OUTRAS LÍNGUAS E CULTURAS”

Nos parágrafos que seguem, a título de encerramento, nos dedicamos a apresentar as principais questões que emergiram durante o processo de reflexão sobre o desenvolvido, até aqui, na ação extensionista. Expomos tais questões em um misto de questionamentos e proposições, trazendo pontos que merecem

atenção e pesquisa, se queremos e nos propomos a um ensino de línguas sensível à infância e à deficiência. Trata-se, pois, do compartilhamento das inquietações que partem das vivências de um professor de espanhol recém-formado e de uma professora que, há quase 15 anos, atua na formação de docentes de espanhol.

Partindo da experiência de ensinar o espanhol em uma clínica a crianças/adolescentes com deficiência, levantamos questionamentos sobre a possibilidade de expandir o raio de atuação com as línguas estrangeiras para além da sala de aula. Sobre nossas inquietações, elas incidem nas perguntas que seguem. De que forma poderíamos conceber a estrutura dos cursos de licenciatura de forma a contemplar a vivência em espaços como hospitais e clínicas? Longe de entender tal possibilidade como um passo em direção a uma medicalização do ensino, não teríamos aí uma brecha a partir da qual poderíamos realizar fissuras na maneira como atualmente seguimos fazendo o ensinar e o aprender? Por que considerar somente a escola como local de aprendizagem para as práticas curriculares dos Cursos de Licenciaturas? Promover e estreitar intersectorialidades, bem como interseccionalidades, não nos levaria à construção de outros espaços e tempos para a prática do/as docentes de línguas estrangeiras?

Acreditamos que levar o ensino de línguas a espaços outros como clínicas, hospitais, associações, bibliotecas, prisões... ampliaria nosso contato com diferentes esferas da atividade humana. Os letramentos vivenciados nesses locais nos ajudariam a conceber experiências de língua(gem) mais sintonizadas com as diversidades corporais, políticas, culturais e sociais que constituem e constroem o ser humano.

Para isso, nossa aposta teórica e metodológica radica nas interlocuções entre a Linguística Aplicada e os Estudos Críticos da Deficiência (Fiorot e Witches, 2024) somadas à prática do fazerCOM, como nos convocam Leonardo Santos de Melo e Marília Silveira (2024), em seus diversos. A partir da escrita de narrativas particulares sobre sua vivência como uma pessoa com doença renal crônica, em tratamento de hemodiálise – escredialvivências – Leonardo se encontra e se descobre como sujeito epistemológico, no campo da Psicologia. É seguindo o ritmo dessa toada que acreditamos que, se queremos e se nos propomos a um ensino de línguas sensível e anticapacitista, investigar práticas de letramento para além da sala de aula regular, deixando-se afetar por vivências plurais e difíceis, é caminho necessário. De tal vivência, vamos descobrindo que muitas são as epistemologias a se pesquisarCOM. É o que nossa experiência com *Cariño* nos tem ensinado até aqui!

O título deste item final é retirado do artigo “A leitura de textos plurilingues por estudantes surdos fundamentado em uma abordagem de intercompreensão”, desenvolvido pelas professoras Maria Carolina, Maria Helena e Ana Isabel. Na experiência narrada neste texto, as autoras relatam, linda e poeticamente, que a Língua de Sinais “funcionou como um trampolim afetivo no encontro com outras línguas e culturas, contribuindo para a afirmação da identidade surda e do sentimento de ser surdo” (Lúgaro; Sá; Silva, 2023, p.22). Fazendo um pouco nossas as palavras e as experiências das professoras, entre caminhos e descaminhos, acertos e mal-entendidos; entre angústias e sorrisos, cansaços e alentos; entre (re)fazer constantes, o espanhol foi nosso trampolim afetivo para o encontro com outras maneiras de vivenciar o aprender, o conhecer e o sentipensar uma língua estrangeira.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo auxílio financeiro por meio dos Editais: N.º 07/2023 - FUNCAP PRÓ-HUMANIDADES e N.º 06/2023 - FUNCAP UNIVERSAL. Igualmente, deixo expresso meu agradecimento à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará.

REFERÊNCIAS

BERNE, Patricia; MORALES, Aurora L.; LANGSAFF, David; INVALID, S. Ten Principles of Disability Justice. **WSQ: Women's Studies Quarterly**, v.46, n.1, p. 227-230, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1353/wsqr.2018.0003>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BONIN, Juliane; WUO, Andrea S.; FERRI, Cassia. Justiça curricular e Educação Especial no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 36, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/73430>. Acesso em: 30 set. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. A Decolonial Crip Linguistics. *Applied Linguistics*, v.44, n.1, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/44/1/1/6692896?redirectedFrom=fulltext#no-access-message>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. **Language Incompetence: Learning to Communicate Through Cancer, Disability, and Anomalous Embodiment**. S. London and New York: Routledge, 2022.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COSTA, Laureane M. de L.; MIZAE, Táhita M. Intersecções entre raça e deficiência: desvelamento e enfrentamento de opressões. In: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Psicologia Brasileira na luta antirracista**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia e Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, 2022. p.199-225. E-book. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-1-luta-antirracista-final.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

CARMO, Carlos E. O. do. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Tabuleiro de Letras**, [S.] l., v. 13, n. 2, p. 75-89, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/tabuleirodeletras/article/view/7422>. Acesso em: 8 nov. 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 92-107.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. 2. ed. London: Longman; New York: Pearson, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERRARI, Marcela Beatriz. Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. **Nómadias**, n. 52, p. 115-131, 2020.

FIETZ, Helena. Espera, cuidado e deficiência: as produções do tempo na trajetória de mães de adultos com deficiência intelectual. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n.º 67, p. e236716, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8673807>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FIOROT, Luciana F. O.; WITCHES, Pedro H. (org.). **Revista PERcursos linguísticos**. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, v. 14, n. 36, 2024. Linguística Aplicada e Estudos da Deficiência: aproximações (im)possíveis. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/1730>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Marivete; COSTA, Laureane M. de L.; LUIZ, Carla G. O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. **Revista Psicologia Política**. Dossiê Psicologia e Políticas da Deficiência: Ativismos, Aleijamentos e a luta anticapacitista, São Paulo, v.24, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v24/2175-1390-rpp-24-e24515.pdf>. Acesso em: 1.º dez. 2024.

GU, Min. The Pedagogy of Waiting: A Reorientation to Time with Artists with Disabilities and Creative Growth Art Center. **Disability Studies Quarterly**: the first journal in the field of disability studies, v.43, n. 1, 2023. ISSN: 1041-5718; eISSN: 2159-8371. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/id/325/>. Acesso em: 08 nov. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 91-118, 2014.

HERNÁNDEZ, Diana Vite. Sentipensar un feminismo contracapacitista: comunidad entre mujeres discapacitadas, enfermas y locas. In: **Discapacidad y feminismos**: germinando perspectivas críticas y anticontra capacitistas desde América Latina. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 27-50, 2025. ROLDÁN, Elizabeth Ortega; HERNÁNDEZ, Diana Vite (Editoras).

KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Indiana University Press, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo, Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. USA, Canada, Routledge, 2010.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar. In: **Ensino de Língua Inglesa, multimodalidade e inclusão de alunos com Síndrome de Down**. Campinas. Pontes Editora, 2020.

MALDONADO, Ramírez J. Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. **Nómadias** (Col.), Colombia, n. 52, p. 45-59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105166206004>. Acesso em: 07 nov. 2025.

McRUER, Robert. **Teoria Crip**: signos culturais entre o *queer* e a deficiência. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2024.

MELO, Leonardo S. de; SILVEIRA, Marília. Escredialvivência escritaCOM dialiversos: encontros entre psicologia e a doença renal crônica. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 24, e24513, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v24/2175-1390-rpp-24-e24513.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 91-118, 2014.

MOITA LOPES, Luís P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

SAMUELS, Ellen. FREEMAN, Elizabeth. Introduction: Crip Temporalities. **The South Atlantic Quarterly**, v.120, n. 2, 2021. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/south-atlantic-quarterly/article/120/2/245/173311/IntroductionCrip-Temporalities>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SANTOS, Luís S. Inclusão: projeto do Curso de Jornalismo utiliza aromas para permitir a identificação das cores por pessoas cegas. **Notícias da Reitoria, Fortaleza**, 22 set. 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/18180-inclusao-projeto-do-curso-de-jornalismo-utiliza-aromas-para-permitir-a-identificacao-das-cores-por-pessoas-cegas>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, Divino J. Sociedade de desempenho e governo da vida deficiente. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.34, n.70, p. 45-71, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/56419>. Acesso em: 7 nov. 2025.

STREET, Brian. Vicent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.