

COLEÇÃO
LINGUAGENS
EM USO

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

**NUANCES DA
LINGUAGEM EM USO:**

O Sujeito sob Diferentes Perspectivas



Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPA)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPA)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPA)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPA)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Antoni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos

SciELO

Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
(Organizador)

NUANCES DA LINGUAGEM EM USO:
O sujeito sob diferentes perspectivas



Campina Grande - PB
2021



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez de Castro Dória | *Diretora Presidente*

William Pereira Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*

Albiege Léa Fernandes | *Diretora de Rádio e TV*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.
FICHA CATALOGráfICA ELABORADA HELIANE MARIA IDALINO SILVA - CRB-15ª/368

N962 Nuances da linguagem em uso: O sujeito sob diferentes perspectivas

[Livro eletrônico]./ Paulo Vinicius Ávila-Nóbrega (Organizador). – Campina Grande: EDUEPB, 2021.

7.725 Kb. - 368 p.: il. color. (Coleção Linguagem em Uso)

ISBN 978-65-87171-29-6 (E-book)

ISBN 978-65-87171-30-2 (Impresso)

1. Distúrbios da linguagem. 2. Linguagem – Práticas pedagógicas inclusivas. 3. Linguagem - Transtornos. 4. Autismo. 5. Surdez - TDAH e Dislexia 6. Linguagem-Inclusão e Acessibilidade. I. Ávila-Nóbrega, Paulo Vinicius (Organizador).

21. ed. CDD 616.855

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 11

CAPÍTULO 1

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE ATÍPICOS: TDAH E DISLEXIA, 21

Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ/CAPES)

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS DÉFICITS DE APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA, 43

Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)

CAPÍTULO 3

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DESACOLHEDORA: AFETO E JULGAMENTO EM NARRATIVAS DE UM JOVEM UNIVERSITÁRIO COM DISLEXIA, 71

Talita Rosetti Souza Mendes (PUC-RIO)

ANEXO I – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO, 97

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA EMOÇÃO: UMA DÍADE MÃE-BEBÊ COM SÍNDROME DE MÖEBIUS, 99

Ana Paula Nobrega de Melo Samico

CAPÍTULO 5
O PROCESSAMENTO DA METAFORICIDADE NA DOENÇA
DE ALZHEIMER, 127

Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)

CAPÍTULO 6
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA
PSICOTERAPIA NA QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS
IDOSAS, 159

Sarah Caroline Milanez Santos (FAESPI)

Karolyna Pessoa Teixeira Carlos (UniFacid)

Ludgleydson Fernandes de Araújo (UFDPAR)

CAPÍTULO 7
LINGUAGEM E AUTISMO: A RELAÇÃO DO TEMPO
LINGUÍSTICO NA ECOLALIA, 177

Larissa Maranhão Castro (Université Sorbonne Nouvelle - Paris III)

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

CAPÍTULO 8
ECOLALIA E AUTISMO: DISCUSSÕES EM TORNO DA
METÁFORA NA CLÍNICA DE LINGUAGEM, 191

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

CAPÍTULO 9
HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO, 209

Fernanda Aparecida Ferreira de Freitas (UFPB)

Ana Cristina de Albuquerque Montenegro (UFPE)

Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)

Isabelle Cahino Delgado (UFPB)

Giorvan Anderson dos Santos Alves (UFPB)

CAPÍTULO 10

MOBIUFAL: REDE COLABORATIVA DE APOIO À MOBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, 233

Neiza Lourdes de Frederico Fumes (UFAL)

Eduardo Monteiro de Lima (UFAL)

Leonardo Silva Costa (UFAL)

Rosiane Oliveira de Amorim (UFAL)

CAPÍTULO 11

O ESTATUTO DO TOQUE NA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA CEGA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ATENÇÃO CONJUNTA, 247

Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

CAPÍTULO 12

A CONSTRUÇÃO DE GESTOS EMBLEMÁTICOS POR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM CONTEXTOS DE ATENDIMENTO CLÍNICO, 263

Ediclécia Sousa de Melo (UEPB)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UEPB)

CAPÍTULO 13

DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: INTERAÇÃO E SENTIDO ENTRE TERAPEUTAS E CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN, 287

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)

CAPÍTULO 14

CAMINHANDO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA, 311

Soraya Dayanna Guimarães Santos (UFV)

Eliane Cristina Moraes de Lima (UFAL)

Maria Quitéria da Silva (UFAL)

Neiza de Lourdes Frederico Fumes (UFAL)

CAPÍTULO 15

NARRATIVAS DE CONFLITO DE UM ALUNO SURDO: DO ESTIGMA NA FAMÍLIA À DESCOBERTA DA SURDEZ NA ESCOLA, 325

Glauber de Souza Lemos (INES/PUC-RIO)

Maria das Graças Dias Pereira (PUC-RIO)

SOBRE OS AUTORES, 355

*Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão*

(CAEIRO, 1931).

*Dedico esta obra ao meu pai, Washington da Silva Nóbrega.
Por todas as nuances de ensinamentos que me deu.
In memoriam*

APRESENTAÇÃO

ESTUDAR O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM, EM SEUS MAIS DIVERSOS contextos de uso, nos possibilita conhecer, dentre tantos fatores, a nossa relação em sociedade, uma vez que o nosso sistema linguístico (tomado aqui de forma mais ampla como, por exemplo, o uso dos gestos, das produções vocais, do direcionamento do olhar etc.) é a ferramenta cultural mais bem marcada diante das nossas habilidades de interação e de negociação de sentidos nos espaços cotidianos.

São inúmeros os caminhos de investigação teórico-analítica acerca da linguagem humana. Frente a esses tantos objetos, escolhi organizar mais uma obra com foco nos desvios, distúrbios, síndromes, aspectos do envelhecimento, acessibilidade, inclusão, psicoterapia, representações sociais de sujeitos com especificidades na sua forma de interação. Temas esses tão caros aos nossos ambientes acadêmicos, aos nossos laboratórios de pesquisa.

Embora sejam nichos tão importantes, passamos por um momento histórico na nossa nação, que põe em risco o olhar sobre a nossa produtividade, sobre o nosso tempo debruçado em leituras, investigações, construções metodológicas e análises de dados. Nossas universidades públicas passam por crises econômicas, políticas, estruturais e ideológicas, mas permanecem dando visibilidade a um dos lados fundamentais do seu tripé: a pesquisa.

Nossos trabalhos diários são resultados dos frutos de pesquisadores jovens, mestres e doutores, mulheres e homens, pessoas de todos os gêneros, de várias etnias e instituições, que vêm dando continuidade ao brilhantismo adquirido pelo Brasil há algumas décadas: o investimento

em projetos e produções sobre o sujeito diferente, sobre minorias, sobre a linguagem rechaçada, sobre o menos favorecido ou sobre aquele que, aparentemente, não tem voz. Posso lançar mão da ousadia em afirmar que este livro, com 15 capítulos, é um símbolo de resistência. E justifico.

Os textos que compõem o caráter exímio deste trabalho são resultados do tempo, do investimento e do amor à profissão de intelectuais de 13 diferentes instituições brasileiras, além de 01 academia europeia. São elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto Nacional dos Surdos, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Católica de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Instituto Federal do Sul de Minas, Faculdade de Ensino Superior do Piauí, Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Alagoas e Université Sorbonne Nouvelle – Paris III.

Além dessa gama de espaços parceiros, os professores e pesquisadores, cuja contribuição fica evidente a cada página, e a quem sou imensamente grato pela parceria resistente, são profissionais extremamente habilitados para falar dos seus achados, uma vez que tiveram formação em importantes universidades brasileiras, além de terem sido vinculados a espaços científicos internacionais (Université Lumière Lyon II, Sorbonne Nouvelle Paris III, Universidad de Granada - Espanha, Università di Bologna - Itália, Universidade de Lisboa, Universidade Católica Portuguesa – Braga e Universidade do Porto).

Portanto, temos em mãos o livro **Nuances da Linguagem em Uso: o Sujeito sob Diferentes Perspectivas** como continuidade à **Coleção Linguagens em Uso**, cujo primeiro volume começou a ser organizado em 2018.

Diante de tudo o que elenquei, ressalto que o capítulo 1 - **A Consciência Fonológica no Desenvolvimento da Escrita de Atípicos: TDAH e Dislexia** - de Andreia Cardozo Quadrio, volta-se para os processos de construção da escrita de alunos típicos e atípicos do segundo segmento do Ensino Fundamental. O foco do estudo da autora consiste na comparação entre as ocorrências de processos de hipossegmentação na escrita de textos escolares de sujeitos típicos e de desenvolvimento atípico. Ao longo do texto, são apresentadas as principais características

de atipicidades como déficit de aprendizagem, TDAH e dislexia, assim como propostas de como se trabalhar com pessoas que têm essas dificuldades. Por fim, é exposta a elaboração de atividades pedagógicas, com base teórica sólida nas áreas de Fonologia e de outras áreas.

O capítulo 2 - **O Papel da Consciência Fonológica nos Déficits de Aprendizagem Linguística** - de Nathália Luiz de Freitas com minha contribuição, discorre a respeito da aquisição da modalidade de uso escrita de uma língua requerer a utilização de metodologias educacionais pertinentes a essa função. Nesse texto, voltamos a nossa atenção à habilidade da consciência fonológica, que, em conjunto a outros processos sociocognitivos, é responsável pelas nossas competências linguísticas de decodificar o fonema em grafema e o grafema em fonema. Ao longo do trabalho, são apresentados modelos de exemplos com atividades didáticas de estimulação da consciência fonológica para crianças que estão no 1º ano do Ciclo da Alfabetização.

Já o terceiro texto - **A Escola como Instituição Desacolhedora: Afeto e Julgamento em Narrativas de um Jovem Universitário com Dislexia** - da autora Talita Rosetti Souza Mendes, mostra que, no Brasil, os estudos sobre a dislexia ainda não avançaram expressivamente e os números acerca do transtorno, por essa razão, não se configuram de modo exato e atualizado. Estima-se que o número de pessoas acometidas pelo distúrbio - que é condição crônica e, normalmente, hereditária - esteja entre 5% e 17% da população. A autora discute acerca de, por ser um local onde níveis de letramento mais avançados são cada vez mais exigidos em tempo padrão para todos os alunos, a instituição de ensino se torna um lugar de repulsa e de aversão para alunos com esse perfil. A relevância do trabalho da pesquisadora em questão consiste no fato de compreender como o sujeito disléxico, com todos os percalços enfrentados cotidianamente, avalia - a partir do afeto e do julgamento - os espaços onde passou boa parte de sua vida. Tais experiências e modos de enxergar suas experiências podem, de certa forma, possibilitar entendimentos que podem contribuir para novos olhares em distintos campos - sobretudo no diz respeito aos contextos pedagógicos.

O texto do capítulo 4 - **A Construção Social da Emoção: uma Dáde mãe-bebê com Síndrome de Möebius** - da autora Ana Paula Nobrega de Melo Samico, aponta para o fato de o desenvolvimento

da criança ser constituído por um processo de interiorização do quadro das interações faciais e das trocas com os seus cuidadores e com os objetos inseridos na sua interação. A autora explana a base da lei geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual, as aquisições das funções psíquicas superiores aparecem sobre dois planos: no nível social e no nível individual e se manifestam pela passagem de uma fase dita intersíquica a uma fase intrapsíquica. Ainda é discutido, ao longo do texto, que esse desenvolvimento se dá principalmente pela influência das ferramentas socioculturais. No texto, foi observado o potencial dialógico de uma díade, em que o bebê apresenta uma sequência de malformações congênitas, a Sequência de Moebius, que é caracterizada por anomalias na face, entre outras anomalias, decorrentes de paralisia congênita de dois pares de nervos cranianos conferindo aos sujeitos com a Síndrome uma inexpressividade mímica (face de máscara) e visual (estrabismo).

Dando continuidade, o capítulo 5 - **O Processamento da Metaforicidade na Doença de Alzheimer** – escrito por Nathália Luiz de Freitas, mostra que a metaforicidade é uma propriedade sociocognitiva humana que integra o cotidiano de nossas práticas na e com a significação, de modo a fazer parte dos fenômenos figurativos, por meio dos quais conceptualizamos e categorizamos os sentidos do nosso entorno. A autora discute que o fenômeno metafórico consiste em terreno fértil para a investigação da conceptualização na Doença de Alzheimer, definida pela literatura neurolinguística tradicional como uma neurodegenerescência de caráter fundamentalmente psicológico, mental, em que há prejuízos mnêmicos e atencionais, bem como comprometimento da linguagem em suas diferentes dimensões. Tal concepção tem alicerçado a investigação da interpretação de provérbios, expressões idiomáticas. Portanto, o objetivo do texto da pesquisadora é ponderar sobre os aspectos linguístico-cognitivos, pragmáticos e discursivos da metaforicidade, bem como o seu processamento, na Doença de Alzheimer, levando em conta as características neuropsicolinguísticas dessa patologia.

O texto que compõe o capítulo 6 - **Representações Sociais sobre a Importância da Psicoterapia na Qualidade de Vida de Pessoas Idosas** – de Sarah Caroline Milanez Santos, Karolyna Pessoa Teixeira Carlos e Ludgleydson Fernandes de Araújo, discorre acerca das

representações sociais sobre a importância da psicoterapia na qualidade de vida de pessoas idosas objetivando conhecer o perfil sociodemográfico dos idosos que participam do Programa voltado para terceira idade de uma instituição pública na cidade de Teresina-PI. A amostra dos dados coletados pelos autores foi composta por 98 idosos, participantes do Programa Terceira Idade em Ação – PTIA. Os autores apontam para o fato de os idosos compreenderem que a psicoterapia é capaz de trazer melhorias que vão gerar desde a saúde, bem-estar, autonomia, aceitação da própria velhice e suas mudanças, consequentemente melhoria na qualidade de vida.

O capítulo 7 - **Linguagem e Autismo: a Relação do Tempo Linguístico na Ecolalia** – das autoras Larissa Maranhão Castro e Isabela Barbosa do Rêgo Barros, argumenta que os sujeitos com diagnóstico de autismo costumam apresentar certas peculiaridades em sua linguagem oral. Uma delas, a ecolalia, corresponde à reutilização imediata ou posterior de uma sentença anteriormente citada por um sujeito, diferente do autista. Esse fato reforça o caráter repetitivo, atemporal e descontextualizado da linguagem do sujeito autista levando alguns autores a destacarem a ausência de espontaneidade na fala, a pouca expressão comunicativa e a tendência ao monólogo. Tantas lacunas de respostas sobre a linguagem da pessoa autista levaram as autoras à Linguística, mais precisamente à Teoria da Enunciação fundamentada em Émile Benveniste.

Prosseguindo com a organização desta obra, o capítulo 8 - **Ecolalia e Autismo: Discussões em torno da Metáfora na Clínica de Linguagem** - de autoria das pesquisadoras Isabela Barbosa do Rêgo Barros e Renata Fonseca Lima da Fonte, versa sobre a ecolalia, enquanto sintoma na linguagem configurando uma fala diferenciada da forma como a criança típica fala, em processo de aquisição de linguagem. Para as autoras, a ecolalia não está para o erro, mas funciona como um movimento singular do sujeito na linguagem que, por meio de uma transferência analógica, tece seu discurso. As lacunas existentes nos diferentes aspectos das ecolalias, em que um paciente muda o tom da voz que reproduz ou que, mesmo de modo mínimo, modifica a reprodução da fala do outro, pode indicar nessa “falha” ecolálica uma diferença que mostra a subjetividade do locutor. As pesquisadoras acreditam que, no

autismo, há uma inesperada relação em que um sujeito ‘seleciona’ as unidades que farão parte do seu discurso na linguagem de outrem, para em seguida usá-las igualmente ou parcialmente em contextos distintos. Haveria, inconscientemente, uma apropriação total ou parcial do discurso do outro, tornando-o seu.

No que tange ao capítulo 9 - **Habilidades Linguísticas no Transtorno do Espectro do Autismo** - de Fernanda Aparecida Ferreira de Freitas, Ana Cristina de Albuquerque Montenegro, Cássio Kennedy de Sá Andrade, Isabelle Cahino Delgado e Giorvan Anderson dos Santos Alves, é feita uma explanação a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), questão da linguagem que se apresenta como uma série de características que são atribuídas ao indivíduo com dificuldades de se engajar socialmente, bem como padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados. Dentre essas peculiaridades, as alterações de linguagem são tidas como um dos principais aspectos deste transtorno. Os indivíduos com TEA geralmente apresentam desvios quanto à aquisição e utilização da linguagem com alterações nos aspectos morfológicos, fonéticos, semânticos, sintáticos, prosódicos e pragmáticos. Considerando a importância dos estudos sobre a linguagem no TEA e com o intuito de melhor compreensão sobre o tema, o texto dos autores mencionados tem por objetivo apresentar um panorama de estudos realizados em uma revisão integrativa abrangendo estudos em língua portuguesa realizados nos últimos 10 anos.

O capítulo 10 - **MobiUfal: Rede Colaborativa de Apoio à Mobilidade de Estudantes com Deficiência** – dos autores Neiza Lourdes de Frederico Fumes, Eduardo Monteiro de Lima, Leonardo Silva Costa e Rosiane Oliveira de Amorim mostra que, diante de um cenário social globalizado e potencialmente desenvolvido, o surgimento de inovações tecnológicas e novas políticas públicas têm favorecido a promoção e a garantia de direitos, sendo esses, constitucionais e essenciais para desenvolvimento de uma sociedade democrática, com equidade de oportunidades das quais atendam as especificidades de cada cidadão dentro da sua singularidade. Os autores discutem que, no caso de pessoas com deficiência, tais inovações têm ampliado as suas possibilidades de acesso a bens e serviços sociais ao ampliar a acessibilidade dos ambientes, dos transportes, dos meios de comunicação. Esses pesquisadores tiveram o

objetivo de apresentar uma solução viável e de baixo custo desenvolvida pela equipe do Núcleo de Acessibilidade – NAC da UFAL, com o propósito de minorar os problemas de mobilidade enfrentados pelos estudantes com deficiência daquela instituição.

A contribuição do capítulo 11 - **O Estatuto do Toque na Interação Mãe-criança Cega: Contribuições para a Atenção Conjunta** – de Renata Fonseca Lima da Fonte, discorre sobre a afirmativa de que, a maioria das pesquisas que propõe discutir o processo de atenção conjunta (momentos de atenção mútua entre sujeitos na interação) tem privilegiado a modalidade visual enquanto mediadora dos contextos de interação, pois há uma tendência de os pesquisadores considerarem que as capacidades da atenção conjunta serem dependentes da informação visual, por ser direcionada pelo olhar e gestos, como o apontar, que dependem da visão para serem percebidos. Saindo da perspectiva estritamente visual, a autora discute o estatuto do toque, na especificidade da cegueira, e suas contribuições para a atenção conjunta a partir da interação mãe-criança cega, com o propósito de compreender os papéis do toque nessa interação peculiar.

O capítulo 12 - **A Construção de Gestos Emblemáticos por Crianças com Síndrome de Down em Contextos de Atendimento Clínico** – de autoria das pesquisadoras Ediclécia Sousa de Melo e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, discute o papel dos gestos emblemáticos executados por crianças com Síndrome de Down em interação com as terapeutas. As autoras utilizam registros videográficos de cenas naturalísticas de atendimento fonoaudiológico. Os dados foram coletados quinzenalmente na Clínica Escola de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba. Em relação aos integrantes, participaram da pesquisa duas crianças com SD e duas terapeutas interagindo em contextos lúdicos. Os resultados deste estudo apontam para o uso de variados gestos emblemáticos pelos sujeitos.

A contribuição do capítulo 13 - **Da Referência à Referenciação: Interação e Sentido entre Terapeutas e Crianças com Síndrome de Down** – de minha autoria, engloba uma discussão pautada na noção de referência e de referenciação, nos estudos da linguagem. No texto, faço um percurso desses conceitos pautados na Lógica, na Filosofia da Linguagem e nos estudos atuais da Linguística. Essas investigações são

relevantes para se entender que a referência não é uma etiquetagem de coisas no mundo, mas o resultado de uma dinâmica negociativa entre sujeitos dialógicos. Estudos como esse que trago desmistificam a linguagem diferente e nos leva a traçar novas formas de interação com crianças, adolescentes e adultos que usam outras formas linguageiras para se colocar nos processos interativos, enquanto sujeitos reais. Meu objetivo é argumentar sobre processos de referência e negociação de sentidos em contextos face a face, entre crianças com Síndrome de Down e terapeutas da linguagem.

O penúltimo texto - **Caminhando para uma Prática Pedagógica Inclusiva: Significações de uma Professora Universitária** – produzido por Soraya Dayanna Guimarães Santos, Eliane Cristina Moraes de Lima, Maria Quitéria da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes nos alerta a respeito de a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior ainda enfrentar barreiras, que se configuram como entaves e/ou obstáculos à permanência e à aprendizagem desses sujeitos na educação formal superior. Sendo assim, no contexto da educação, o professor desempenha um papel preponderante para que o aluno com deficiência consiga transpor essas barreiras e possa construir seu conhecimento, haja vista ele ser o agente mediador do processo de aprendizagem. Apesar dessa inquestionável importância, para os autores, é preciso ter claro que a inclusão não se faz apenas com o professor, pois deve ser um projeto articulado entre as esferas familiar, escolar e social. As experiências do sujeito em sua trajetória de vida podem marcar a sua maneira de pensar, sentir e agir. Assim sendo, uma vez que o acesso de alunos com deficiência no ensino superior está aumentando, faz-se necessária a busca pela apreensão dos sentidos e significados constituídos pelos professores sobre suas práticas pedagógicas quando eles têm alunos diversos em suas turmas.

Para encerrar este volume, a última pesquisa - **Narrativas de Conflito de um Aluno Surdo: do Estigma na Família à Descoberta da Surdez na Escola** – escrita por Glauber de Souza Lemos e Maria das Graças Dias Pereira, focaliza nas narrativas de conflito de um aluno surdo, em relatos de experiências de vida. As narrativas emergiram em entrevista de pesquisa junto ao pesquisador-intérprete, um dos autores do texto, e um entrevistado surdo. Os autores acreditam que o seu

texto tem relevância do ponto de vista teórico, na ordem da narrativa, e social, no âmbito da interação entre surdos e ouvintes, no contexto na família e da escola. O estudo sobre narrativas de conflito de surdos tem sido pouco explorado, em especial, desconsiderando a voz do surdo, sobre suas experiências no âmbito familiar e escolar, foco do presente estudo. Os autores do texto apontam, ainda, que no âmbito da escola, os estudos já indicam a voz de alunos surdos, que reivindicam maior espaço e representatividade para a sua identidade.

Posso garantir que, ao longo desta obra, serão encontrados textos muito sensíveis, realistas e com discussões atuais, sem acarretar no afastamento da cientificidade e destacando caminhos do funcionamento da linguagem distantes da biomedicina clássica, cuja visão estava pautada em tratamentos de sintomas.

Como diz a epígrafe da obra, é como se cada sujeito da linguagem por nós acolhido e disposto a ser mencionado nos nossos dados, “fosse todo um universo” e seria uma perda incomensurável para nós deixarmos as nuances da sua linguagem “caírem no chão”.

Portanto, finalizo esta apresentação direcionando nossas contribuições para estudantes, profissionais da linguagem, leitores curiosos e futuros pesquisadores da Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Letras e áreas semelhantes a resistirem conosco na navegação desse universo singular, que é a linguagem em uso.

O organizador

CAPÍTULO 1

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE ATÍPICOS: TDAH E DISLEXIA

Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ/CAPES)

AO INSERIR-SE NO UNIVERSO DA ESCRITA, A CRIANÇA COMEÇA A PROCES-
sar associações entre os sons de sua fala e sua grafia. De acordo com
Rego e Buarque (1997, p.199), “a consciência fonológica contribui prin-
cipalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico”. Daí a
importância do desenvolvimento de um trabalho de consciência fonol-
ógica eficaz e eficiente ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nessa fase, sobretudo nas três séries iniciais, o aluno se encontra
em processo de aquisição da escrita, transpassando para ela aspectos da
fala. O aprendiz apresenta dificuldade em colocar os espaços em branco
entre uma palavra e outra, demonstrando uma escrita bastante hipos-
segmentada principalmente quando se trata de palavras prosódicas e
frases entoacionais.

A SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE SUJEITOS DE DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

O estudo de Quadrio (2016) demonstra a progressiva ocorrência de
erros ortográficos, como os casos de hipossegmentação na escrita de
alunos do segundo segmento do ensino fundamental, fase na qual
pressupõe-se que o aluno tenha pleno domínio da ortografia da língua
portuguesa.

A hipossegmentação, doravante HIPO, consiste em um processo fonológico refletido na escrita quando palavras são escritas sem se considerar o espaço em branco que as separa. É decorrente predominantemente da funcionalidade dos sons, pois, “ao lidar com problemas de segmentação na escrita, as crianças, frequentemente, propõem soluções que parecem estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, ‘preferencial’, da palavra na língua” (ABAURRE, 1991, p.6), a exemplo de “oque” (o que), “comedo” (com medo), “porisso” (por isso), “tenque”/“temque” (tem que), “sotinha” (só tinha), “avontade” (à vontade), registros comuns na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental. Esse processo, por outro lado, revela a sua consciência fonêmica, em conformidade com Cunha (2010, p.16-17), “... os erros cometidos pelas crianças são capazes de revelar aspectos do conhecimento linguístico e, particularmente, do conhecimento acerca dos constituintes prosódicos, os quais são responsáveis por decisões que a criança tem de tomar no momento em que segmenta a escrita”. De acordo com Berberian (2003, p.33),

Grupos tonais [...] podem ser utilizados por crianças em processo de aquisição – como critérios de segmentação – ocorrendo produções ortográfica e estruturalmente interpretadas de forma equivocada, como sinais de distúrbios de fluência oral e escrita, de percepção auditiva e visual, de atenção, de memória, de noção espacial, levando ao diagnóstico de distúrbio de leitura e escrita.

É imprescindível, portanto, ao professor sensibilidade e conhecimento teórico no que se refere às etapas pelas quais o aprendiz passa, para que não se estigmatize o aluno, conduzindo-o a diagnósticos equivocados.

Na prática pedagógica, percebe-se que a partir da constituição da escola inclusiva cresce a cada ano no Brasil o número de alunos com laudos, os quais apresentam diagnósticos de desenvolvimento atípico, e cabe às escolas, com o apoio do governo, lidar com as diversidades que lhes são próprias contribuindo para o desenvolvimento psicológico,

social e intelectual do educando. Conforme Mousinho (2010, p.10) o diagnóstico não pressupõe situações engessadas. Pelo contrário, deve ser tomado como ponto de partida e não o fim do processo. Dessa forma, a escola e o professor demonstram-se abertos para auxiliar seu aluno, buscando estratégias pedagógicas que contribuam para amenizar as dificuldades de acordo com cada indivíduo e sua atipicidade. No tocante à educação inclusiva, Mollica e Silva (2012) salientam que

O letramento inclusivo pode ser realidade nas salas de aula para alunos especiais, ainda que o processo aconteça de forma mais lenta. Pesquisas com portadores de Dislexia e de SD demonstram que os desvios de leitura e escrita não são totalmente aleatórios. Silva (2011) salienta que, em se tratando de deficiência mental, cada caso é um caso. Cabe à Escola e, em especial, a uma equipe interdisciplinar, (alfabetizador, fonoaudiólogo, psicólogo), desenvolver um “olhar clínico” para as reais necessidades de cada aluno, a fim de efetivar e potencializar o processo de letramento (MOLLICA; SILVA, 2012, p.32).

Stampa (2009) acrescenta que a falta de consciência fonológica pode estar diretamente associada a condições de aspecto cognitivo, o que pode vir a justificar maior obstáculo no que diz respeito à segmentação convencional por parte de atípicos. Capovilla e Capovilla (2002) embasam esse conceito quando sustentam que alunos que apresentam alguma complicação de consciência fonológica na fase de aquisição da escrita apresentam atraso no processo de alfabetização.

“A percepção consciente dos sons [...] leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e os fonemas que eles representam, suscitando a generalização e memorização destas relações (som – letra)” (SILVA, 2011, p.72). No caso dos alunos que apresentam um quadro de desenvolvimento atípico, essas correlações são realizadas de forma mais lenta, o que explica parte da acentuada ocorrência de HIPO na escrita de alunos do segundo segmento do ensino fundamental. No entanto, muitas ocorrências como *osanimais*, *miacustumei*, *esquecelo*, transcendem

a consciência fonológica, revelando falhas de consciência gramatical.

No que diz respeito à atipicidade, Quadrio (op. cit.) apresenta dados de construções que não são comumente descritas em outros trabalhos, como *simporque* e *sotinha*, as quais se revelam consideravelmente distintas das HIPOs registradas por alunos típicos, voltadas, em sua maioria, para a relação fala/escrita e problemas relacionados à consciência gramatical. É preciso, portanto, que um trabalho em conjunto entre professores, neurologistas e fonoaudiólogos seja realizado a fim de que se obtenham os melhores resultados no desenvolvimento intelectual do aluno. Quanto antes diagnosticada a atipicidade, mais facilmente se resolvem as sintomatologias.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH

O TDAH consiste em um transtorno neurobiológico que aparece na fase da infância, atingindo a idade adulta, é “... causado provavelmente por alterações no desenvolvimento neuroemocional” (OLIVIER, 2011, p.79). Os sujeitos TDAH têm sua criatividade consideravelmente desenvolvida e são considerados bastante inteligentes e intuitivos, embora nem sempre consigam colocar em prática toda sua capacidade dada à dificuldade de atenção.

Como ressalva Relvas (2011, p.90),

um aspecto fundamental para o aprendizado é a atenção, função desempenhada por uma estrutura complexa, encontrada no tronco encefálico, denominado Formatação Reticular (FR). É ela que mantém o córtex alerta para receber novos estímulos e buscar interpretá-los ou decodificá-los...

A criança ou adulto TDAH por motivos intrínsecos, como fatores ligados à FR, podem ter sua “memória de trabalho” (ALBUQUERQUE et al., 2012) afetada. Segundo Smith e Geva (2000), “a memória operacional é um mecanismo cognitivo que nos permite manter ativa uma limitada quantidade de informação (em torno de 5 a 7 itens) por um breve período de tempo”. Essa característica pode vir a consubstanciar

maior número de ocorrências de HIPO, encontradas nos dados analisados na pesquisa de Quadrio (2016), por sujeitos portadores de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em comparação a sujeitos considerados típicos, dado que a memória de trabalho é um dos fatores responsáveis pela aquisição da escrita, pela aprendizagem da ortografia, pela leitura. Dessa forma, o processamento linguístico do sujeito com essa atipicidade fica comprometido, assim como suas habilidades comunicativas (LIMA; ALBUQUERQUE, 2003).

Encontra-se em DuPaul e Stoner (2007, p.66) a “associação do TDAH com déficits cognitivos”. Segundo os autores, a criança com TDAH apresenta uma maior tendência a dificuldades no desenvolvimento da fala e da linguagem e no comportamento cognitivo em comparação a outras consideradas típicas.

Em muitos casos, descobre-se que uma criança apresenta o transtorno na fase escolar, quando fica mais perceptível sua dificuldade comportamental, de concentração, sua ansiedade e até mesmo pela sua escrita. Albuquerque (2003; 2008, p.18) argumenta a esse respeito que

[...] portadores de TDAH apresentam lentificação na tarefa de decisão lexical de palavras em relação às crianças sem o transtorno. Conjetura-se que no quadro do TDAH haja alguma espécie de comprometimento de ordem linguística, mesmo que este não cause comprometimento funcional.

Construções mais particulares produzidas por alunos diagnosticados com TDAH apuradas em Quadrio (op. cit.) como *sinporque* (1), *pede moleque* (2), *sotinha* (3) até outras correntes inclusive entre típicos, como *oque* (4) e *derrepente* (5), decorrentes da díade fala/escrita, caracterizam a lentificação da decisão lexical abordada acima.

1) *Sinporque* o sentido não muda.

2) Não por que um é pé e o outro é *pede* moleque.

3) Por que *sotinha* ele.

4) ... o fazendeiro não sabia mais *oque* fazer até (5) *derepente* pensou já sei!

Poucos são ainda os estudiosos que se comprometem com a criação de intervenções realizadas na escola as quais objetivam auxiliar o aluno no seu desempenho cognitivo e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento escolar. Em conformidade com DuPaul e Stoner (2007, p.157), os estudos a respeito do TDAH voltados para a sala de aula apresentam foco direcionado para a questão comportamental em contraste com pesquisas destinadas a processos de ensino de sujeitos com esta atipicidade.

Relvas (2011, p.91-92) recomenda primordialidade, no que concerne ao processo de aprendizagem no planejamento de intervenções ligadas ao conteúdo a ser ministrado ao aluno, ao seu comportamento e ao espaço físico da sala de aula. Alvitra, inclusive, a utilização de “recursos visuais e auditivos”, divisão das “atividades em unidades menores”, início das “aulas pelas atividades que requerem atenção, deixando para o final aquelas que são mais ‘agradáveis’ e ‘estimulantes’”, “atividades estruturadas”, “música ao fundo que propicie um clima agradável, harmônico e tranquilo”. A autora reitera, ainda, em consonância com DuPaul e Stoner (2007, p.142), o “reforço positivo” nos momentos de bom comportamento por parte do aluno com TDAH.

Faz-se mister que a equipe escolar se dedique a outras tarefas além das atividades relacionadas aos conteúdos curriculares que o aluno da inclusão deve adquirir. Direcionar um olhar diferenciado para esse estudante no que concerne às estratégias avaliativas, procurar conversar com os pais com o objetivo de compreender as atitudes comportamentais e auxiliar a criança e/ou adolescente na superação de suas dificuldades e no seu processo de aprendizagem são atitudes que devem assumir os profissionais da educação.

DÉFICIT DE APRENDIZAGEM

O déficit de aprendizagem é caracterizado pela dificuldade do aprendiz em leitura, escrita e matemática. Os obstáculos são revelados na sala de aula e percebidos pelo professor através do baixo desempenho do educando em comparação aos demais alunos. Olivier (2011, p.37) estabelece três estágios de aprendizagem:

A – **Subaprendizagem**: Entrou em contato com o assunto, mas não prestou atenção, portanto não assimilou.

B – **Aprendizagem simples:** Entrou em contato com o assunto, prestou atenção, mas não memorizou.

C – **Superaprendizagem ou aprendizagem ideal:** Entrou em contato com o assunto, prestou atenção, assimilou e memorizou.

Nas duas primeiras situações, é necessário acompanhamento psicopedagógico com o objetivo de identificar onde estão as falhas no processo de ensino-aprendizagem e suas causas. No caso de uma defasagem significativa, quando o aluno não atinge os objetivos esperados para determinada série, não adquirindo condições básicas e necessárias para avançar no próximo ano escolar, é imprescindível que algumas iniciativas partam da escola.

Conforme Maia (2011, p.114), deve-se primeiramente verificar se há questões pedagógicas relacionadas ao baixo rendimento ou conflitos gerados no ambiente escolar ou familiar. Na hipótese de resposta positiva a quaisquer dessas situações, a escola deve buscar mecanismos que contribuam com a vida escolar e o aprendizado desse aluno, procurando estabelecer parceria com a família, uma vez que não são descartadas as possíveis influências das questões familiares, emocionais e psicológicas no progresso escolar da criança ou adolescente. Na possibilidade de esses métodos não contribuírem para a solução das dificuldades do educando, deve-se procurar ajuda de profissional especializado, como neuropediatra.

Relvas (2011, p.54) enumera três transtornos de aprendizagem: (a) “transtorno da leitura”, dificuldade em compreender a escrita; (b) “transtorno da matemática”, discalculia e (c) “transtorno de expressão”, relacionado à ortografia e à caligrafia. Esse último o que compete a este estudo, o qual compreende o desenvolvimento da consciência fonológica, somado ao conhecimento morfosintático da língua, no processo de aquisição da escrita com objetivo de solucionar registros de HIPO encontrados por sujeitos com déficit de aprendizagem como *porcalsa* (6), *miacustumei* (7), *porexemplo* (8), *promedio* (9), *foiver* (10) nos seguintes contextos:

6) A fala é diferente *porcalsa* da palavra com 2 rr e só um r botando mais um r no caro fica o mesmo.

7) Português; porque eu *miacustumei*.

8) Não, ele falou outras coisa *porexemplo* o que a mulher disse.

- 9) ela foi *promieio* do dezerto para poder tirar os caçadores.
10) ele esquecel a janela aberta e quando o cara *foiver* o banco de trás ela tinha fugido.

Conforme Navas (2015, p.61), “...o desenvolvimento adequado da habilidade metalinguística, mais especificamente da consciência fonológica, é necessário para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita”, quando o professor desenvolve essa habilidade somada aos elementos morfossintáticos da língua, aproxima-se do tão almejado aprendizado por parte do seu aluno.

DISLEXIA

Outra atipicidade frequentemente encontrada é a dislexia, sobretudo se se considerar que há sujeitos diagnosticados com déficit de aprendizagem, que, no entanto, assumem características muito próximas às do disléxico, uma vez que o déficit está, geralmente, relacionado à capacidade de leitura e escrita do aluno.

Considerando-se a etimologia da palavra *dislexia*, encontram-se *dis* (dificuldade) e *lexia* (linguagem), portanto o aluno disléxico é aquele que apresenta dificuldades na aquisição da linguagem. Conforme Pavão (2005), “A dislexia é um transtorno de origem neurológica que dificulta a aquisição da leitura, e consequentemente da escrita, trazendo prejuízos para o desempenho escolar, social, profissional e afetivo do sujeito disléxico”.

Pereira (2008, p.18) acrescenta à definição acima que a criança com dislexia apresenta um quadro de “...déficits na rota fonológica de leitura, o que faz com que a velocidade de decodificação seja lenta e muitas vezes ineficiente, resultando em uma produção oral silabada, com trocas de letras, inversões de letras na palavra...”, o que acaba refletindo na escrita que se apresenta em determinados casos bastante hipossegmentada, conforme encontrado na escrita de alunos investigados neste trabalho, *baracado* (11), *adiferença* (12), *quenem* (13), entre outros.

11) comprava morango, tomate, biscoito amantegada na *baracado* seu Juão.

12) *adiferença* entre bobo sabo e esperto.

13) Os bichos são quenem os seres umano.

A esse respeito Germeno e Capellini (2015, p.46) asseveram que

O déficit fonológico interfere na aprendizagem da correspondência entre soletração e som, um importante passo para a aquisição da leitura. Os disléxicos apresentam dificuldades em adquirir as habilidades metafonológicas, relacionadas à inabilidade de segmentar palavras em sons, e pode ser avaliada com testes de contagem, adição, deleção ou identificação das posições de sílabas e de fonemas em palavras reais ou não reais.

Em consonância com esse pensamento, para Catts e McIlraith (2015, p.297), “... a dificuldade em armazenar e/ou acessar representações fonológicas é a principal causa de problemas de leitura em crianças com dislexia”. De acordo com Pelosi (2015, p.30), “... a maior parte dos disléxicos apresenta dificuldade na rota fonológica (...) que evidenciam-se por dificuldade na conversão do grafema em fonema...” e/ou na “... rota lexical, com dificuldade de leitura de palavras irregulares como um todo, e escrita ortográfica.” Em parença, Germano e Capellini (2015, p.61) certificam que

... o desenvolvimento adequado da habilidade meta-linguística, mais especificamente da consciência fonológica, é necessário para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita. Essa habilidade influencia diretamente o estabelecimento das relações entre fonemas e grafemas, e a leitura de palavras e pseudopalavras, que, por sua vez, são fatores decisivos para a compreensão do texto.

Sugere-se que um trabalho pedagógico diferenciado seja oferecido ao aluno disléxico como possibilidade de gravar as aulas, avaliações orais, um maior tempo para realização das atividades avaliativas, realização de atividades práticas, orientação de leitura com marcação dos pontos mais importantes. Pelosi (2015, p.31) propõe a implementação de “programas de computadores com síntese de voz em Português, predição de palavras, programas que transformam fala em texto e organizadores de

ideias”, estratégias denominadas “Tecnologia Assistida”.

Encontra-se em Capellini (2004) que a dislexia, enquanto distúrbio de leitura, constitui transtorno que afeta a capacidade de ler do indivíduo na fase da infância sem comprometimento de sua inteligência e de sua socialização.

Salienta-se ainda que independente da origem e/ou dos motivos da escrita hipossegmentada dos alunos pertencentes ao segundo ciclo do ensino fundamental, é crucial que um trabalho de consciência fonológica seja desenvolvido em sala de aula, principalmente em se tratando de alunos atípicos, auxiliando esses estudantes na aquisição da escrita ortográfica, conseqüentemente, nos processamentos morfológicos e sintáticos e, por fim, na capacidade de compreensão da leitura. “Por todo o mundo, desde a década de 80, as pesquisas evidenciam a importância das metodologias que enfatizem uma instrução fônica, sendo superiores aos métodos globais, dito naturais (ou construtivistas em nosso país)” (MAIA; VARGAS, 2011, p.47).

O *fracasso escolar* é alvo de constantes reclamações realizadas em salas de professores, reuniões pedagógicas e em alguns cursos oferecidos aos educadores. No entanto, muito pouco ainda tem sido feito, na prática, por discentes que carecem de metodologias específicas e por seus docentes, os quais necessitam de domínio teórico desses métodos.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

É preciso que o professor tenha conhecimento nas áreas da fonética, da fonologia e da morfossintaxe para entender que as ocorrências de HIPO não constituem erro, mas sim revelam que o aluno está passando por um processo e que é preciso que se criem estratégias pedagógicas que o auxiliem.

Torna-se indispensável uma conexão entre o meio acadêmico e as escolas de educação básica em conformidade com Mollica, Quadrio e Passos (2018), pois quase sempre o universitário sai dos cursos de licenciatura sem saber aplicar as teorias aprendidas à prática da sala de aula, sobretudo quando se trata de alunos que apresentam alguma atipicidade. No Brasil, o professor, como consequência dessa falta de preparo associada à desvalorização que sua profissão tem adquirido com o passar das décadas, atua muitas vezes por seu instinto e sensibilidade junto ao

aluno atípico, o que pode ou não trazer resultados eficazes. Cursos de extensão poderiam ser oferecidos, por parte dos órgãos responsáveis, a esses profissionais que têm a vontade de contribuir para o progresso de seu aluno, mas não são capacitados para isso.

O estímulo à consciência fonológica e à consciência morfossintática precisa ser o ponto de partida na elaboração das atividades que objetivam solucionar as ocorrências de HIPO na escrita dos alunos do ensino fundamental. No segundo segmento, o discente já revela o conhecimento de que a fala apresenta unidades como frases, palavras, sílabas e fonemas, representados na escrita por letras. No entanto, nem sempre consegue realizar em sua escrita a devida separação entre essas unidades. E nesse ponto que o docente precisa trabalhar a consciência fonológica junto às competências de escrita do aprendiz, partindo do princípio de que a consciência fonológica “é uma habilidade metalinguística que permite à criança analisar a estrutura do som da palavra (...) sendo classificada com um dos tipos de habilidades necessárias para o processamento fonológico, junto com a memória fonológica” (AZEVEDO; PINTO; GUERRA, 2012, p.1058-1059).

Soares (2003) afirma que as representações gráficas se associam aos sons que representam. Atesta, contudo, que a técnica (associar som/grafia) só faz sentido se aplicada em situações reais de uso. Para isso, o professor precisa socializar o conhecimento prévio de seu aluno para gradativamente ajudá-lo a desenvolver a sua consciência fonológica, solucionando os casos de HIPO.

Stampa (2011) apresenta algumas propostas de intervenção pedagógica que auxiliam no processo de aquisição da consciência fonológica por parte dos alunos. Os exercícios apresentados pela pesquisadora em muito contribuem para a solução dos casos de HIPO, como, por exemplo, a atividade 1 apresentada na próxima seção.

A TEORIA NA PRÁTICA

As atividades propostas (QUADRIO, 2016) são embasadas tanto na consciência fonológica, quanto na consciência morfossintática visando solucionar ocorrências de HIPOs frequentes na escrita de crianças típicas e atípicas.

1. Ditado.

- a) O (pausa) menino (pausa) estudou (pausa) muito.
- b) Toda (pausa) criança (pausa) tem (pausa) seus (pausa) direitos.
- c) As (pausa) aves (pausa) voam (pausa) muito (pausa) alto.
- d) O (pausa) sol (pausa) apareceu (pausa) nessa (pausa) manhã.
- e) As (pausa) crianças (pausa) começaram (pausa) a (pausa) gritar.
- f) As (pausa) luzes (pausa) se (pausa) acenderam (pausa) de (pausa) repente.

g) Todo (pausa) menino (pausa) gosta (pausa) de (pausa) bife (pausa) com (pausa) batata.

h) As (pausa) pessoas (pausa) não (pausa) saíram (pausa) de (pausa) casa (pausa) por (pausa) causa (pausa) da (pausa) chuva.

i) Os (pausa) amigos (pausa) de (pausa) Pedro (pausa) não (pausa) foram (pausa) a (pausa) sua (pausa) festa (pausa), por (pausa) isso (pausa) o (pausa) aniversariante (pausa) ficou (pausa) chateado.

j) O (pausa) povo (pausa) tem (pausa) que (pausa) perder (pausa) a (pausa) mania (pausa) de (pausa) achar (pausa) que (pausa) não (pausa) tem (pausa) responsabilidades.

Descrição da atividade: De acordo com a proposta de Stampa (2011), o professor realizará o ditado de frases batendo palmas a cada marca “(pausa)” para que o aluno possa perceber os momentos em que precisa deixar o espaço em branco entre as palavras. É necessário que o professor explique anteriormente à turma como o exercício deverá ser desenvolvido e, se possível, faça-o oralmente primeiro, evitando dúvidas e interrupções desnecessárias no decorrer da atividade.

Objetivo: Contribuir para a solução das ocorrências de HIPO nos sintagmas nominais, preposicionados e verbais. Partindo do que poderia ser considerado de menor cobrança de conhecimento fonológico e gramatical do aluno para o de maior exigência.

2. Observe os blocos abaixo:

Preencha os espaços abaixo com essas palavras, formando uma frase dotada de sentido. Marque com um X os espaços entre uma palavra e outra.

irá	cidade	o	bandas	entusiasmado	
festival	da	de	novo	deixá	lo

Descrição da atividade: O aluno deverá perceber a sequência das palavras de modo a formar uma frase coerente, marcando, ao mesmo tempo, os espaços em branco entre um e outro vocábulo.

Objetivo: Levar o aluno a escrever a frase sem produzir HIPOs, através de uma atividade monitorada, com a ajuda dos quadros que determinam a quantidade de palavras e espaços que devem ser utilizados.

3. Resolva os criptogramas abaixo:

a)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z				
			26	15								2		11															
<u>O</u>		<u>M</u>		<u>O</u>				<u>Í</u>		<u>M</u>				<u>E</u>		<u>D</u>		<u>O</u>											
11	12	7	2	5	22	11	12	12	7	17	7	2	7	19	17	15	12	12	7	26	11	12							
<u>O M</u>		<u>M E D O</u>		<u>D</u>				<u>E</u>		<u>E</u>		<u>E</u>		<u>O M</u>															
6	11	2	2	15	26	11	26	7	12	15	24	6	13	15	24	18	15	12	6	11	2	23	24						
										<u>D</u>		<u>D</u>		<u>E</u>															
										24		7		6		5		26		7		26		15					

(Os amigos saíram apressados com medo das enchentes comuns na cidade.)

b)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z				
10			16																		14								
<u>A</u>		<u>A V E</u>		<u>V</u>		<u>A</u>		<u>A</u>		<u>E</u>		<u>E</u>		<u>E</u>		<u>E</u>													
10	6	10	14	16	6	14	22	10	12	10	20	21	16	12	16	24	16	26	11	16									
		<u>E</u>				<u>E Ç Ã</u>		<u>A</u>																					
		16		20		21		25		12		16		22		10		22		6		19		17					

(As aves voaram de repente em direção ao sul.)

Descrição da atividade: O aluno precisa completar os espaços em

branco de acordo com o código numérico a fim de formar uma frase dotada de sentido e correta sob o ponto de vista da ortografia.

Objetivo: Trabalhar com os alunos os sintagmas mais propensos a ocorrências de HIPO de maneira controlada de acordo com a quantidade de quadrados em branco e espaços marcados.

4. Coloque em ordem as frases abaixo de modo que façam sentido.
 - a) coroa sua a perdeu rainha a.
 - b) viu o cara assassino um.
 - c) suspeito uma segurava o faca.
 - d) água seus beberam sua pais.
 - e) as animais amam crianças os.
 - f) caiu menino o berço ontem do.
 - g) aprender povo a que o votar tem.
 - h) fita usa menina laço a belo de um.
 - i) Todos muita tem os água dias que todos beber.
 - j) Se é contra prevenir dengue preciso a é.

Descrição da atividade: Nesse exercício o aluno deverá reescrever a frase proposta, percebendo a melhor maneira de construí-la de modo a deixá-la coerente. Estão sendo trabalhados nesses itens os sintagmas que oferecem uma maior probabilidade de ocorrências de HIPO com base nos dados apurados na pesquisa de Quadrio (2016).

Objetivos: Desenvolver a autonomia do aluno através de sua tomada de decisão ao escolher a melhor ordem das palavras de forma menos monitorada que no exercício anterior, uma vez que neste caso não há os espaços demarcados; atenuar as ocorrências de HIPO dentro dos sintagmas mais favoráveis.

5. Os textos a seguir foram escritos sem o espaço em branco que marca a divisão entre as palavras. Faça as devidas separações:

- a) Aproveitaoquedizovelhoevalerádedoisoconselho.
- b) Ohomémésenhordoquepensaeescravodoquefala.
- c) Quemtemtelhadodevidronãoatirapedranodovizinho.
- d) Quemtemtelhadevidrotetmquetercuidado.
- e) DaiaCésaroqueédeCésareaDeusoqueédeDeus.

Descrição da atividade: O aluno deve identificar nas frases propostas as palavras que as constituem, separando-as de modo a evitar a HIPO.

Objetivo: Guiar o discente na necessidade da separação entre as palavras que constituem a frase de maneira a não ocorrer em HIPOs.

6. Agora, reescreva as frases do exercício anterior, respeitando os devidos espaços entre as palavras.

Descrição da atividade: O estudante reescreverá as frases com atenção para que não realize nenhuma ocorrência de HIPO.

Objetivo: Despertar a atenção do aluno e reforçar a aprendizagem pretendida na questão anterior.

7. Descubra a frase completando os quadrados em branco com a relação de letras expostas a seguir:

B D O M
T U S R S C A A A M E R N E Q V
O Q U E I A I O A E D S O O B M T D A I U E É
A U R Q V E I T E S O T E N H S M E N E T E O V E D E N T E
Q P E P O R D O S P N D O E M U M A R E E T M R E P A I V E R

(O que se sabe sobre a vida é que tudo pode mudar de repente por isso o homem tem que aproveitar cada momento e viver intensamente.)

Descrição da atividade: O aluno deve escolher verticalmente dentre as letras distribuídas abaixo do quadro quais se encaixam apropriadamente em cada quadrado em branco até que a frase dotada de sentido se forme.

Objetivo: Contribuir por meio de exercício monitorado, através dos quadrinhos em preto que marcam a separação entre os vocábulos, para que o aluno produza frases envolvendo sintagmas mais propícios a HIPOs sem, no entanto, produzi-las.

Stampa (2011) defende o estímulo para a aprendizagem através das habilidades auditivas. No caso da escola, o professor pode trabalhar músicas, brincadeiras que auxiliem o aluno na sua percepção auditiva e na sua concentração, sobretudo em casos de alunos diagnosticados com TDAH conforme DuPaul e Stoner (2007, p.134). Nesse sentido,

propõe-se a brincadeira a seguir (FERREIRA, 2011) que envolve música e concentração:

8. Ip Op

Para brincar, os alunos ficam espalhados de modo que o condutor da brincadeira, no caso o professor, seja visto e ouvido por todos. Os participantes vão cantando a música e fazendo movimentos de acordo com o que a letra sugere. Na parte do “Ip Op” todos movimentam os polegares para cima e para baixo; quando começar a cantar “Ip au au au Ip au” deve-se bater uma mão na outra (como se estivesse limpando as mãos) e sempre que a letra da música sugerir que algo foi encontrado, deve-se fazer um movimento referente à ação ou ao objeto encontrado. E assim sucessivamente.

No caminho eu encontrei um camelo, ondulado:

(imitar uma “onda” com o braço)

No caminho em bebi um guaraná, glup glup:

(fazer um gesto com o polegar apontando para a boca como se estivesse bebendo algo)

No caminho eu comi um biscoito, que delícia:

(apertar a pontinha da orelha)

No caminho eu sofri um assalto, mãos ao alto:

(levantar os dois braços para o alto)

No caminho eu encontrei um doutor, ai que dor:

(pôr as mãos na barriga num gesto fingindo dor)

No caminho eu encontrei uma serpente, tsssss:

(imitar com um dos braços o movimento da serpente)

No caminho eu encontrei uma galinha, co co co:

(com os dois braços imitar uma galinha batendo asas)

No caminho eu encontrei um monstro, bruáááá:

(imitar um monstro terrível)

Além dos estímulos cognitivos proporcionados pela atividade proposta, entende-se que a “postura lúdica” (PINTO; TAVARES, 2010, p.232) facilita a aprendizagem e a interação do aluno com o seu meio social principalmente quando se está trabalhando com alunos atípicos. De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005), nas atividades lúdicas, “crianças e/ou adultos participam de uma situação de

engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstrou-se neste estudo a importância do desenvolvimento de um trabalho competente de consciência fonológica, primordialmente nas três séries iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental, como principal contribuição para a construção da escrita de sujeitos típicos e atípicos em fase de aprendizagem e aquisição da escrita alfabética. Deu-se destaque ao processo fonológico da hipossegmentação, o qual se revela constante na escrita de alunos que já passaram da fase de aquisição da escrita, como é o caso de estudantes do segundo segmento do ensino fundamental.

Por fim, apresentou-se proposta de intervenção pedagógica pautada, inclusive na consciência fonológica, a qual certifica em pesquisa de Quadrio (2016) resultados consideravelmente relevantes na solução de erros ortográficos decorrentes da escrita fonêmica.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Problemas e perspectivas da alfabetização no Brasil. In: **Anais do Encontro de Alfabetizadores** – EDUFJF, Juiz de Fora, 1991.

ALBUQUERQUE, Guiomar; MAIA, Marcus; FRANÇA, Aniela; MATTOS, Paulo; PASTURA, Giuseppe. Processamento da linguagem no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (tdah) (Language Processing in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)). Rio de Janeiro: **D.E.L.T.A.**, 28:2, 2012 (245-280).

ALBUQUERQUE, Guiomar. **Processamento da Leitura em Portadores de TDAH**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2003.

AZEVEDO, C.C. de; PINTO, C. S.; GUERRA, L. B. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down

pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular? **Rev. CEFAC**. 2012 Nov-Dez; 14(6):1057-1060.

BERBERIAN, Ana Paula. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula, MASSI, Giselle de Athayde, GUARINELLO, Ana Cristina (org.) **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

CAPELLINI, S.A. Distúrbios de Aprendizagem versus Dislexia. In: FERREIRA, L.; BELFI-LOPES; LIMONGI (org.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004.

CAPOVILLA, A & CAPOVILLA, F. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

CATTS, Hugh W.; MCILRAITH, Autumn. Modelo causal multifatorial de dislexia. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida (org.). **Dislexia**. Novos temas, novas perspectivas, v.3, Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. 2010, 188f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.II, supl.2, p.194-200, 2009.

DUPAUL, George J; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**. Estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M. Books, 2007.

FERREIRA, Shirley. **Curso Contação de Histórias**. Prefeitura de Petrópolis, Secretaria de Educação – Divisão de Implementação de Leitura, 2011.

GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metafonológicas em escolares com dislexia do desenvolvimento: implicações educacionais. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia**. Novos temas, novas perspectivas, v.3, Rio de Janeiro: Wak, 2015.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, A. G. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, C. C.; ALBUQUERQUE, G. Avaliação de linguagem e comorbidades com transtornos de linguagem. In: L. A. Rohde e P. Mattos. (Eds.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, p.117-142, 2003.

MAIA, Heber. Desenvolvimento cognitivo infantil: algumas reflexões. In: MAIA, Heber. **Neuroeducação: a relação entre saúde e educação**. v.I. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MAIA, Heber; VARGAS, Glória Maria Barros. Fracasso escolar. In: MAIA, Heber. **Neuroeducação: a relação entre saúde e educação**. v.I, Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MOLLICA, M. C.; SILVA, C. A. P. P. G. O Letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: Palomanes, Roza; Bravin, Angela Marina. (Org.). **Práticas de ensino do Português**. 1.ed. São Paulo: Contexto, v.1, p.7-269, 2012.

MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. P. G.; BATISTA. Em busca de novo paradigma nas ciências humanas. In: **Revista Interfaces**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, centro de Letras e Artes, Ano 20, n.21. Rio de Janeiro: UFRJ/CLA, 2014.

MOLLICA, M. C. M.; QUADRIO, A. C.; PASSOS, B. Meio acadêmico e prática docente: uma realidade possível. In: MACIEL, J. W. G et al. (org.). **O professor pesquisador em sala de aula de língua e literatura**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

MOUSINHO, R. Problemas na leitura e na escrita e dislexia. In: O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. **Revista Sinpro-Rio**, Ano IV, n.5, 2010.

NAVAS, Ana Luiza. A consciência fonológica como habilidade mediadora do aprendizado da linguagem escrita em diferentes sistemas de escrita. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia**. Novos temas, novas perspectivas, v.3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. 6.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PAVÃO, Vânia. **Dislexia e disortografia**: a importância do diagnóstico. Instituto de Gestalt- terapia e atendimento familiar na rede, v.2 , n.3, 2005.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Estratégias e recursos facilitadores para leitura e escrita. MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia**. Novos temas, novas perspectivas, v.3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

PEREIRA, Luciana Mendes. **Processamento da leitura de orações relativas**: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo controle/Luciana Mendes Pereira. Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2008.

PINTO, Cibele Lemos; TAVARES, Elenice Maria. O lúdico na aprendizagem: aprender e aprender. In: **Revista da Católica**, Uberlândia, v.2, n.3, p.226-235.

QUADRIO, Andreia. **A hipossegmentação no segundo segmento do**

ensino fundamental – alunos típicos e atípicos. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia**: reflexão e crítica, v.10, n.2, Porto Alegre, 1997.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. Organização de ações educacionais diante das necessidades educacionais de aprendizagem. In: MAIA, Heber. **Neuroeducação**: a relação entre saúde e educação. v.1. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Anais da 26a. Reunião Anual da ANPEd**, em outubro de 2003.

STAKE, R. **The art of case research**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita**: uma abordagem a partir da consciência fonológica. WAK, 2009.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas**. Entendendo e Praticando. Estimulando a Aprendizagem através das Habilidades Auditivas. Da teoria a prática. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS DÉFICITS DE APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA

Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A oralidade e o letramento, concebidos aqui, sobretudo, como práticas sociais (MARCUSCHI, 2010), dependem de mecanismos sociocognitivos básicos para serem colocados em funcionamento, tal qual ocorre com uma série de outras construções/condições tipicamente humanas. Isso significa que, para além da existência de métodos de ensino adequados e de circunstâncias de aprendizagem apropriadas, a relação entre fala e escrita – e consequentemente a aquisição da leitura – envolve necessariamente a atuação de elementos e processos neuropsicolinguísticos basilares que subjazem à apropriação do código social da língua.

Nessa perspectiva, a aquisição da modalidade de uso escrita de uma língua requer, a um só tempo: i) a utilização de metodologias educacionais pertinentes a esse objetivo; ii) o desenvolvimento neuropsicobiológico daquele que está aprendendo e iii) o conhecimento do aprendiz, ainda que intuitivo, sobre funções socioculturais desse código convencionalizado. Estamos, neste capítulo, interessados na segunda condição, mais especificamente em uma habilidade que a constitui, a consciência fonológica, que, em conjunto a outros processos sociocognitivos, é responsável pelas nossas competências linguísticas de decodificar o

fonema em grafema e o grafema em fonema.

Imprescindível para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades linguísticas mais complexas, a consciência fonológica pode ser definida tanto como a percepção consciente de que a fala pode ser segmentada em constituintes quanto como a habilidade de manipular tais segmentos. Trata-se da “capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los” (MOOJEN, 2011, p.10). Tal competência cognitiva possui níveis, os quais formam um contínuo e mantêm estreita relação com o desenvolvimento de habilidades linguísticas fundamentais geralmente desenvolvidas no processo de escolarização.

Um número considerável de estudos vem evidenciando que o desenvolvimento insatisfatório da consciência fonológica é um dos principais fatores que ocasionam dificuldades de aprendizagem para ler e escrever ao longo do processo de escolarização (BORTONI-RICARDO, 2013). Estando diretamente associada à decodificação grafofonêmica, a consciência fonológica estaria associada ao substrato neuropsicológico de transtorno de aprendizagem da leitura e escrita. Existem evidências que apoiam o déficit fonológico como sintoma primário da dislexia (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007; DEMONET et al. 2004), o qual ocorre conjuntamente a outros déficits linguísticos, como os fonéticos e os prosódicos, e acompanhado de déficits não linguísticos, cuja natureza é perceptiva e/ou motora (UPPSTAD; TONNESEN, 2007).

Levando em conta tal arazoado, neste texto, vamos ponderar sobre o papel da consciência fonológica nos déficits de aprendizagem linguística. Para isso, dividimos o capítulo nas seguintes subseções: habilidades de decodificação grafofonêmica – processamento fonológico, consciência fonológica (e seus instrumentos de avaliação); déficits de aprendizagem linguística; e a consciência fonológica e os déficits de aprendizagem linguística. Ao longo do texto, apresentaremos modelos de exemplos com atividades didáticas de estimulação da consciência fonológica para crianças que estão no 1º ano do Ciclo da Alfabetização. Por fim, tecemos alguns comentários nas considerações finais.

HABILIDADES DE DECODIFICAÇÃO GRAFOFONÊMICA

As habilidades sociocognitivas que dão suporte ao processamento da leitura e da escrita, tais como a decodificação do grafema para o fonema

e a decodificação do fonema para o grafema, respectivamente, são fundamentais à formação textual do indivíduo, já que servem de alicerce para o processo de construção e consolidação de competências discursivas mais complexas. Logo, o domínio dessas duas habilidades primárias é essencial para que ocorra contínuo desenvolvimento e aprimoramento da competência linguística do leitor/escritor.

Na habilidade básica de leitura, no que se refere apenas ao ato de decodificar da forma gráfica para a verbal – oralizada –, estão subjacentes processos tanto cognitivos, quanto metacognitivos, havendo, portanto, operações sobre as quais o indivíduo não tem controle e mecanismos em que atua conscientemente (COLOMER; CAMPS, 2002). Com relação às atividades cognitivas, pode-se dizer que não há interferência estritamente externa, isto é, o ambiente, no que tange às metodologias de ensino ou às estratégias de aprendizagem, por exemplo, não influencia significativamente no funcionamento desses mecanismos, já que eles têm natureza neurofisiológica. Já nos processos metacognitivos, o sujeito, por meio de processos reflexivos, atua deliberadamente sobre a atividade que realiza.

Assim, na leitura, estão envolvidos os dois tipos de processo: o cognitivo e o metacognitivo. O processo cognitivo tem início na captação do material a ser lido, por meio dos olhos – movimento sacádico, não linear –, os quais enviam o que foi captado para o cérebro, sendo a informação processada pela memória de trabalho (MT), cuja média de capacidade de armazenamento é de sete unidades – podendo variar entre duas para mais ou para menos – e é responsável pelo fatiamento da informação. O conteúdo que sobrevive à MT é processado na memória intermediária (MI), na qual há ativação de conhecimento prévio que contribui para a construção do sentido. A informação segue então para a memória semântica, na qual são formados esquemas para seu armazenamento.

O processo metacognitivo, por sua vez, reúne a ativação de estratégias mais elaboradas, as quais dependem da intenção de quem está processando o material linguístico, isto é, relaciona-se a fatores externos e possui motivações diversas. Dessa forma, tal mecanismo envolve ações reflexivas por meio das quais o leitor opera com vistas a construir o sentido do texto (STERNBERG, 2000). O presente trabalho

se ocupa somente das relações grafofônicas, as quais estão situadas nos níveis inferiores do processamento textual, mas que, nem por isso, podem ser consideradas meramente como sendo de ordem cognitiva, uma vez que é por meio do processo de ensino-aprendizagem que elas são estabelecidas.

Essas relações consistem na denominada consciência fonológica, ou seja, uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a sua segmentação em unidades menores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998), um conhecimento metalinguístico imprescindível para a rápida e eficiente aquisição do código escrito. A relação entre as unidades significativas mínimas da língua em sua modalidade oral – fonemas – e escrita – grafemas – requer o funcionamento competente da consciência fonológica.

PROCESSAMENTO FONOLÓGICO

Com relação especificamente às línguas fonográficas – em que há relação entre a grafia e aspectos sonoros – cuja ortografia tem caráter relativamente regular, como é o caso do português brasileiro, a fonologia ocupa função central para o aprendizado inicial da língua escrita (MOUSINHO; CORRÊA, 2011). Assim, as habilidades que fazem parte do processamento fonológico são cruciais para a aquisição do código linguístico escrito.

Pode-se afirmar a existência de três habilidades de processamento fonológico (BRADLEY; BRYANT, 1983; CASTLES; COLTHEART, 2004) – modo pelo qual as informações linguísticas são processadas, armazenadas e utilizadas – cruciais para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita: i) consciência fonológica – habilidade de refletir acerca da estrutura sonora de fala, de modo a manipular seus componentes, do que resulta a capacidade de operar sobre a língua oral (MOOJEN, 2011; ÁVILA, 2004); ii) nomeação automatizada rápida – habilidade de processar rapidamente símbolos visuais cuja disposição é sequencial, isto é, trata-se da capacidade de recuperação fonológica através do acesso ao léxico (WAGNER et al., 1987); e iii) memória operacional – sistema mnêmico cujo caráter é de gerenciamento de informações, tem capacidade limitada, sendo composto pelo subsistema executivo central (controle atencional), alça visuo-espacial (informações

visuais) e alça fonológica (processamento de material verbal), local em que há a codificação fonológica (BADDELEY, 1992).

Para ser completa, a aquisição da leitura e da escrita requer a articulação funcional das habilidades de consciência fonológica, nomeação automatizada rápida e memória operacional. Essas habilidades de processamento fonológico atuam não apenas nas operações de decodificação grafofonêmica, mas, são ainda essenciais para a produção e compreensão de sequências textuais com variados níveis de complexidade.

De acordo com Frith (1985), existem três estratégias básicas para se lidar com o vocábulo escrito. A primeira é a logográfica, a qual está relacionada a esquemas idiossincráticos, uma vez que as pistas para a leitura e a escrita podem não ser as letras, mas, dicas não alfabéticas. A segunda estratégia é a alfabética, por meio da qual as palavras são analisadas de acordo com seus componentes (letras e fonemas) e se utilizam, para codificação e decodificação, regras de correspondência grafofonêmicas. A terceira, estratégia ortográfica, consiste na construção de unidades de reconhecimento no nível alfabético. Desse modo, partes das palavras podem ser reconhecidas diretamente, sem conversão fonológica.

Nessa perspectiva, a leitura seria efetivada a partir de um modelo de duplo processo: o acesso ao som e ao significado pode ocorrer por meio de um processo direto ou de um processo indireto, envolvendo mediação fonológica (MORTON, 1989). Segundo o modelo de Dupla Rota em Cascata – DRC – (COLTHEART; RASTLE; PERRY; LANGDON; ZIEGLER, 2001), há dois procedimentos distintos utilizados para a conversão da grafia em fala: um procedimento lexical (rota lexical), em que a pronúncia e o significado da palavra são acessados diretamente através da memória visual, e um procedimento fonológico (rota fonológica), que constrói a pronúncia da palavra por meio do emprego de regras de conversão entre a ortografia e pronúncia e cujo significado deve ser acessado indiretamente, pela pronúncia gerada, isto é, pela memória acústica.

A rota fonológica, desenvolvida por meio da estratégia alfabética, é imprescindível à leitura e à escrita competentes, uma vez que utiliza um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, e vice-versa, fato que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares (ALEGRIA; LEYBAERT;

MOUSTY, 1997). A geratividade, propriedade das ortografias alfabéticas, oferece a autoaprendizagem à criança, pois ao se deparar com um novo item, ela poderá fazer leitura/escrita por (de)codificação fonológica. Esse processo contribuirá para a criação de uma representação ortográfica do item que, posteriormente, poderá ser lido pela rota lexical.

A decodificação fonográfica que caracteriza a leitura e a escrita, além de envolver a própria relação grafema-fonema, está diretamente ligada ao domínio da ortografia e, portanto, tem no fator “apreensão das convenções ortográficas” um aspecto que pode influenciá-la significativamente. Isso resulta do fato de que a relação letra-som nem sempre baseia-se em uma correspondência única, sendo, por isso, passível de equívocos por parte daqueles que estão em processo de aquisição linguística no ambiente escolar.

Lemle (1982), com base na análise de consoantes, sistematizou as relações entre o sistema de sons da língua e a ortografia do português brasileiro. Segundo a autora, as formas de correspondências estabelecidas entre fonemas em grafemas são de dois tipos: i) as biunívocas – em que um fonema possui somente uma representação gráfica e uma representação gráfica só pode ser associada a um fonema; ii) e as múltiplas – nas quais um fonema é representado por mais de um grafema e um grafema pode corresponder a mais de um fonema.

Alguns exemplos de trabalhos com consciência fonológica podem ser encontrados em materiais didáticos pautados nos eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e análise linguística), cujo foco para o Ciclo da Alfabetização se dá na consciência do uso da língua, dos contextos de uso e do letramento:

Figura 1: Canção para o Reconhecimento de Letras do Alfabeto

RECONHECENDO AS LETRAS DO ALFABETO

VAMOS CANTAR?



VOCÊ CONHECE A CANÇÃO TEREZINHA DE JESUS? JÁ OUVIU ALGUÉM CANTAR ESSA CANÇÃO? JÁ CANTOU?

TEREZINHA DE JESUS

TEREZINHA DE JESUS DE UMA QUEDA
FOI-SE AO CHÃO
ACUDIRAM TRÊS CAVALHEIROS
TODOS DE CHAPÉU NA MÃO

O PRIMEIRO ERA SEU PAI
O SEGUNDO O SEU IRMÃO
O TERCEIRO FOI AQUELE
A QUEM A **TEREZA** DEU A MÃO...



Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 2: Atividades com Letras do Alfabeto

ESSA CANÇÃO É MUITO CONHECIDA. O TÍTULO É TEREZINHA DE JESUS. É O NOME DE UMA PESSOA. TODOS OS NOMES SÃO FORMADOS POR LETRAS.

VAMOS CONHECER AS LETRAS?



LETRAS DO ALFABETO:

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

AS LETRAS VERDES SÃO CHAMADAS CONSOANTES.

B C D F G H J K L M N P Q R S T V W X Y Z

AS LETRAS AZUIS SÃO CHAMADAS VOGAIS.

A E I O U

Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 3: Atividades com as Vogais

VAMOS BRINCAR COM AS VOGAIS?



1. CIRCULE A LETRA **A NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

RENATO _____ APARECIDA _____ MANUELA _____ MARCELA _____

2. CIRCULE A LETRA **E NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

FREDE _____ REBECA _____ EVERALDO _____ LEDA _____

3. CIRCULE A LETRA **I NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA NO ESPAÇO AO LADO DE CADA PALAVRA:**

RITA _____ NEIDE _____ IVO _____ OTÁVIO _____

4. CIRCULE A LETRA **O NOS NOMES ABAIXO E ESCREVA A LETRA CIRCULADA AO LADO DE CADA PALAVRA:**

RENATO _____ OSIAS _____ ADRIANO _____ OTELO _____

Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 4: Distinguindo os Sons das Vogais E e O

VAMOS CONHECER OUTROS SOMS DAS VOGAIS E e O?



JUNTO COM A PROFESSORA, PRONUNCIE, EM VOZ ALTA, ESTAS PALAVRAS:

MELÃO ABACATE

NOTOU A DIFERENÇA ENTRE O SOM DA VOGAL **E** DENTRO DA PALAVRA E NO FINAL DA PALAVRA?

1. NAS PALAVRAS, A SEGUIR, PRONUNCIE, EM VOZ ALTA, A VOGAL **E NO FINAL DA SÍLABA, E VEJA O SOM QUE ESSA VOGAL TEM.**

LEITE – IOGURTE – CHOCOLATE – ABACATE

2. COMPLETE AS PALAVRAS COM A VOGAL **E**

LEIT _____ IOGURT _____ CHOCOLAT _____ ABACAT _____

3. ESCREVA NOMES DE COLEGAS QUE TERMINAM COM A VOGAL **E**

Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 5: Refletindo sobre as Diferenças de Sons do E e do O

JUNTO COM A PROFESSORA PRONUNCIE, EM VOZ ALTA, O SOM DA VOGAL **O** NESSAS PALAVRAS:

BOLINHA **QUERO**

NOTOU A DIFERENÇA ENTRE O SOM DA VOGAL **O** DENTRO DA PALAVRA E NO FINAL DA PALAVRA?

1. PRONUNCIE, EM VOZ ALTA, A VOGAL **O** NO FINAL DAS PALAVRAS E VEJA QUE SOM ESSA VOGAL TEM.

BISCOITO – **PRESUNTO** – **QUERO**

2. COMPLETE AS PALAVRAS COM A VOGAL **O**

BISCOIT_____ **PRESUNT**_____ **QUER**_____ **GOST**_____

3. ESCREVA NOMES DE COLEGAS QUE TERMINAM COM A VOGAL **O**

PARA PENSAR:
A VOGAL E NO FINAL DA PALAVRA
TEM SOM DE I. A VOGAL O
NO FINAL DA PALAVRA
TEM SOM DE U



Fonte: Faria et al. (2017)

O que podemos perceber, com os exemplos ancorados nas Figuras 1 a 5, é um trabalho pautado no letramento de crianças em processo de aquisição da linguagem e consciência fonológica. Tomando como ponto de partida um gênero textual, a aula de Língua Portuguesa deve propor a inserção das crianças em um mundo de funcionamento real e social da linguagem, não em práticas baseadas em vivências artificiais.

A criança no Ciclo da Alfabetização deve receber o direito de ser protagonista da sua própria história, de refletir sobre suas ações com a linguagem e de fazer trocas interativas em um meio social, cujas práticas estejam de acordo com as suas necessidades.

Assim, vimos que, iniciando o processo de desenvolvimento formal da consciência fonológica com o texto, as atividades começam a girar em torno da reflexão das partes desse texto, não o contrário: atividades pautadas em fragmentos isolados da língua, as quais, apartadas das práticas com e na linguagem, retiram o seu papel constitutivo de instância de construção da significação.

Esse tipo de atividades vivenciais pode ser usado por profissionais da linguagem como, por exemplo, professores, psicopedagogos,

fonoaudiólogos e outros, para um trabalho de conscientização fonológica tanto de crianças sem desvios e distúrbios, quanto de crianças com dificuldades de aprendizagem.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Sendo comumente definida como a capacidade para manipular (mover, combinar e suprimir) os elementos sonoros que constituem os vocábulos orais (TUNMER; ROHL, 1991), a consciência fonológica refere-se ao conhecimento que permite a análise consciente das unidades de som de uma língua específica, assim como suas regras de distribuição e sequência (BERTELSON; DE GELDER, 1989; BLISCHAK, 1994). Trata-se de um componente da consciência metalinguística, isto é, a capacidade de manipular e refletir sobre a estrutura da língua (ROAZZI; CARVALHO, 1991; ROAZZI et al., 1993), na qual estão presentes o nível do fonema e da sílaba (consciência fonológica), o nível vocabular (consciência de palavra), o nível frasal (consciência sintática) e o nível do texto (consciência discursiva).

Da mesma maneira que a consciência metalinguística envolve a consciência fonológica, há, na literatura, uma subdivisão quanto à abrangência da consciência fonológica, a qual incluiria a consciência fonêmica (SILVA et al., 2001). Enquanto a consciência fonológica diz respeito às várias modalidades possíveis de análise das palavras em seus segmentos orais, a consciência fonêmica refere-se à capacidade de percepção de uma sequência de fones ou de fonemas na palavra, habilidade esta que seria relativamente independente de instrução formal em leitura em um dado sistema alfabético (HERNADEZ-VALLE; JIMÉNEZ, 2001). Portanto, à medida que o conceito de consciência fonêmica remete ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala, a definição de consciência fonológica é mais abrangente, incluindo não apenas a consciência dos fonemas, mas ainda a consciência de unidades maiores, tais como as rimas e as sílabas.

Considera-se que a consciência fonológica desenvolve-se em três níveis, os quais implicam diferentes operações cognitivas (HERRERA; DEFIOR, 2005; SIM-SIM, 2006). O nível mais elementar de análise é o das unidades silábicas que constituem as palavras, o qual compreende a articulação da consoante à vogal, havendo uma combinação dos

movimentos articulatórios durante a associação de cada um dos seus constituintes, de modo que os elementos acusticamente percebidos reflitam os dois fones (SILVA, 2003). Diversos estudos têm indicado que a criança é capaz de fazer a divisão silábica das palavras antes do seu ensino formal (ADRIAN et al., 1995; MORAIS et al., 1979; CARILLO, 1994; DEFIOR; HERRERA, 2003).

O nível intermediário concerne à identificação dos componentes das sílabas – os constituintes intra-silábicos. Os maiores subconstituintes são o ataque – unidade silábica que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal – e a rima – elemento silábico composto pelo núcleo e, opcionalmente, pela coda (BISOL, 1999). O nível mais complexo da consciência fonológica consiste na análise e detecção dos fonemas – unidades sonoras mínimas, ausentes de significado, que permitem diferenciar palavras semelhantes (BISOL, 1999). Trata-se da consciência fonêmica, cujo surgimento é dependente da representação de unidades silábicas e do processo de diferenciação que possibilita a detecção das unidades fonéticas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Nas últimas décadas, surgiram diversos estudos cujo objetivo tem sido determinar o tipo de conexão entre as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita (MARQUEZ; OSA, 2003). A maior parte dos estudiosos concorda com a existência de uma estreita relação entre esses fatores, mas, as divergências têm início quando se busca identificar como esses fenômenos se interrelacionam (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997).

Tem-se a hipótese segundo a qual a consciência fonológica seria uma consequência da aprendizagem da leitura, já que estudos realizados com grupos de sujeitos analfabetos e sujeitos letrados que utilizam sistema de escrita alfabética evidenciaram que os indivíduos escolarizados possuiriam a consciência fonológica mais desenvolvida (MORAIS et al., 1979). Há, porém, a perspectiva de que a consciência fonológica seria um aspecto precursor da aquisição da leitura e da escrita em um sistema alfabético, haja vista os estudos correlacionais, através de programas de treino e análises comparativas entre bons e maus leitores, que demonstraram que a consciência fonológica seria uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita alfabético (BRADLEY; BRYANT, 1987; MANN, 1984; LIBERMAN; SHANKWEILER, 1989;

WAGNER; TORGESEN, 1987; YOPP, 1988).

Embora haja a mencionada controvérsia, tem-se certa concordância quanto à adoção de uma concepção interativa, conforme a qual a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita é de caráter recíproco (MARQUEZ; OSA, 2003), de modo que a influência exercida entre essas habilidades é de mútua facilitação (DEFIOR, 1998). Se, em suas dimensões, a consciência fonológica é capaz de prever, com algum grau de confiabilidade, o desempenho futuro na leitura e escrita, a própria aprendizagem da leitura e da escrita fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica. É, então, necessária alguma capacidade de reflexão sobre a língua oral para que haja sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, aprendizagem esta que facilita o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas (SILVA, 2003).

AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A identificação dos níveis evolutivos e de desenvolvimento da consciência fonológica requer a análise dos diversos mecanismos envolvidos nessa capacidade, tais como os processos de reconstrução (que exigem a habilidade de reagrupar em uma sequência de fonemas percebidos como unidades isoladas), de segmentação (que demandam a análise e a separação das unidades menores de um vocábulo ouvido), de identificação (que pressupõem a detecção de sons idênticos e a percepção de sons similares); e de manipulação (que implicam a habilidade de explicitar e controlar as unidades fonológicas) (SIM-SIM, 2006).

Baseando-se nos processos implicados no desenvolvimento da consciência fonológica, têm surgido diversos instrumentos para avaliá-la, os quais se diferenciam, principalmente, com relação ao modo como são apresentados e ao seu grau de complexidade. As principais tarefas que visam à avaliação da consciência fonológica consistem em testes de: i) contagem: o sujeito deve fazer tantos batimentos (na mesa, de palmas etc.) quanto o número de sílabas ou de fonemas que uma determinada palavra possui; ii) classificação: o indivíduo é solicitado a agrupar palavras a partir de critério silábico ou fonético, como a busca por vocábulos que se iniciam pelo mesmo som; iii) segmentação: o avaliando deve pronunciar separadamente cada sílaba ou fonema que compõe

uma certa palavra; iv) recomposição: a partir da enunciação pelo experimentador de todas as sílabas ou fonemas de um vocábulo, de forma isolada, o indivíduo deve agrupar as unidades de modo a descobrir a palavra segmentada; e v) manipulação: o avaliando deve suprimir ou adicionar uma sílaba ou fonema a um vocábulo, ou então modificar a ordem da palavra, de maneira a atender a um determinado critério (SILVA, 2003).

Em termos de grau de dificuldade dos testes que avaliam processos relativos à consciência fonológica, pode-se considerar a existência de uma hierarquização de complexidade (ADAMS, 1998), em que, partindo-se de uma ordem crescente, ter-se-iam: i) os testes que exigem somente a identificação de algumas sequências sonoras nos vocábulos, como ocorre em provas com rimas; ii) os instrumentos de detecção de rimas e sons iniciais em diversas palavras, demandando uma atenção mais apurada aos elementos sonoros dos vocábulos; iii) as tarefas que implicam a divisão de sílabas em seus vários segmentos ou que solicitam a identificação de um determinado fonema-alvo; iv) os testes que demandam a segmentação de vocábulos em seus componentes fonéticos, exigindo a subdivisão das palavras em suas unidades sonoras menores; e v) instrumentos que requerem a manipulação dos elementos fonéticos no âmbito das palavras, como ocorre nas provas de eliminação, adição, substituição e inversão fonêmica.

Um fator preponderante quanto à classificação dos testes que buscam avaliar a consciência fonológica através da supressão, inversão, substituição ou soma de fonemas como estando no grau mais alto de dificuldade refere-se à questão do envolvimento da memória de trabalho neste tipo de operação (YOPP, 1988). Tarefas que operam com a manipulação fonêmica estão avaliando o nível mais complexo da consciência fonológica, isto é, a consciência fonêmica, a qual está associada à manutenção da memória de trabalho, especificamente em sua alça fonológica, pois, para que uma operação de supressão fonêmica, por exemplo, ocorra, operações adicionais de retenção mnêmica de unidades linguísticas são necessárias (MARQUEZ; OSA, 2003).

Considerando que a consciência fonológica influencia o desenvolvimento de habilidades linguísticas basilares, como a decodificação grafonêmica e fonografêmica, e, conseqüentemente, as mais complexas,

instrumentos normatizados e padronizados que avaliem a acurácia e os níveis de desenvolvimento dessa habilidade podem ser uma ferramenta eficiente para o auxílio na identificação de dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita, e de dislexia, cujo déficit na consciência fonológica é considerado o seu substrato cognitivo principal.

DÉFICITS DE APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA

Os déficits de aprendizagem linguística, os quais compreendem tanto os transtornos de aprendizagem quanto as dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita, têm prevalência populacional variante entre 5 e 17%, para transtornos da leitura e da expressão escrita (FLETCHER, 2009; PENNINGTON, 1997; APA, 2013) e de 20 a 40%, para dificuldades de aprendizagem de modo geral, entre os quais estão as habilidades de leitura e de escrita (ROTTA et al., 2006; SCHIRMER et al., 2004).

Dificuldades de aprendizagem consistem em impedimentos na aquisição de conhecimentos escolares, quando observado o atraso no aprendizado considerando-se o desenvolvimento cognitivo etário da criança e a série escolar em que está (ROTTA et al., 2006). As causas de uma dificuldade de aprendizagem são heterogêneas, abrangendo fatores relativos ao ambiente escolar – como, por exemplo, a exposição a metodologias inadequadas –, ao âmbito familiar – em que, entre outros aspectos, figuram o não incentivo dos pais aos estudos dos filhos, assim como os problemas de relacionamento entre os membros da família – e ao próprio sujeito aprendiz – grupo que engloba questões psicológicas (baixa autoestima, insegurança, timidez, ansiedade), disfunções neurológicas (deficiência mental, paralisia cerebral e epilepsia) e problemas físicos gerais (hipotireoidismo, falhas na acuidade sensorial auditiva e/ou visual, otites etc.) (ROTTA et al., 2006; PERRENOUD, 2001).

Quando é constatado que todas as variáveis acima apresentadas estão dentro da normalidade, mas, ainda assim, a criança demonstra severas e constantes dificuldades durante o processo de aprendizagem, é possível haver um transtorno de aprendizagem, o qual está relacionado a déficits no Sistema Nervoso Central, arcabouço biológico responsável pelos mecanismos subjacentes à aprendizagem.

Embora não haja consenso quanto à definição de transtornos de aprendizagem, parte significativa da comunidade acadêmica tem

aceitado o posicionamento apresentado pelo DSM V, que define que o diagnóstico de um transtorno de aprendizagem pode ser estabelecido quando “os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência” (APA, 2013). Tanto o DSM IV quanto a CID-10 apontam a existência de três tipos de transtornos de aprendizagem, sendo eles o transtorno específico de leitura – dislexia –, o transtorno específico da matemática – discalculia – e o transtorno específico da expressão escrita, estando este último relacionado somente à ortografia e à caligrafia (ROTTA et al., 2006).

Os transtornos de aprendizagem mais frequentes são a dislexia e a discalculia. A dislexia é caracterizada como um déficit inesperado, persistente e específico à habilidade de leitura (APA, 1994). Com prevalência populacional que varia entre 5 e 17%, tem como consequências dificuldades na aquisição da leitura e o baixo desempenho acadêmico nas fases iniciais da escolarização (AJURIAGUERRA, 1990; PENNINGTON, 1997).

A existência de uma dificuldade de aprendizagem tende a ocasionar danos na qualidade de vida do educando e de seus responsáveis, assim como desencadear impactos psicossociais significativos. Crianças que demonstram dificuldades de aprendizagem podem ter todo o seu percurso de vida marcado por uma caracterização excludente e estigmatizante de “fracasso escolar” (PERRENOUD, 2001). Também o desempenho profissional e, conseqüentemente, a situação socioeconômica pode ser afetada, uma vez que há grande probabilidade de o indivíduo se deparar com empecilhos na busca por uma profissão que exija maior qualificação acadêmica, o que caracteriza um obstáculo na inserção no mercado de trabalho, além de uma possível baixa remuneração.

No decorrer das últimas décadas, as dificuldades apresentadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita vêm recebendo atenção de profissionais de diferentes áreas, tais como fonoaudiologia, psicologia, linguística e pedagogia. As investigações mais recentes sobre os déficits de aprendizagem em tais habilidades sugerem, de modo geral, o papel determinante dos mecanismos envolvidos no processamento fonológico, especialmente da consciência fonológica,

no sucesso ou fracasso escolar quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Disso resulta a necessidade de serem estabelecidos níveis de desenvolvimento para todos os componentes da consciência fonológica, de forma a ser possível a verificação de sua acurácia em crianças no início da escolarização, o que auxiliaria na identificação precoce de déficits de aprendizagem.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E OS DÉFICITS DE APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA

O não reconhecimento dos sons que constituem uma palavra inviabiliza o seu uso, impossibilitando que ela seja escrita ou lida. Portanto, a ausência de funcionamento da consciência fonológica, especialmente quanto ao seu nível fonêmico, interfere consideravelmente na aprendizagem formal da linguagem, desencadeando déficits, cujo tipo – se uma dificuldade ou um transtorno – dependerá de fatores cognitivos, sociais, educacionais, afetivos e biológicos, conforme já apontamos.

No que se refere aos processos de aquisição da linguagem, consideramos importante destacar os períodos de percepção e de discriminação dos sons, assim como os processos de contato com o código escrito pelas crianças. Kail (2013, p.28-31) define alguns períodos das capacidades perceptivas iniciais dos bebês nos seguintes estágios:

Percepção categorial e discriminação dos fonemas: bebês de 01 a 04 meses discriminam mudanças de categorias fonêmicas (ba/pa). Os bebês de até 06 meses discriminam contrastes ausentes de sua língua materna, quaisquer que sejam a voz do falante ou as variações de entonação;

Segmentação precoce da fala e percepção dos índices prosódicos: a técnica da medida de sucção não nutritiva demonstra que o recém-nascido reconhece a voz materna desde o nascimento com base nas regularidades rítmicas e melódicas da língua;

Segmentação das unidades gramaticais: crianças de 18 meses são capazes de conduzir uma análise inicial de frases curtas utilizando as fronteiras prosódicas que correspondem às fronteiras dos constituintes sintáticos. Além disso, de forma simultânea, essas crianças são capazes de utilizar os termos de ligação, tais como artigos que elas associam aos nomes e pronomes por elas associados aos verbos;

Do balbucio ao primeiro léxico: no decorrer dos dois primeiros meses, a produção vocal do bebê é totalmente restrita pelo nível de desenvolvimento do seu aparelho fonador e de seus estágios fisiológicos. Entre 02 e 05 meses, os bebês vocalizam unicamente em posição deitada produzindo sons de laringe ou do véu palatino. É por volta dos 05 meses que a criança domina sua fonação e que se instauram os princípios do controle articulatorio, que permite modular as variações de altura e de intensidade da voz. Sendo assim, o balbucio, que surge por volta dos 06 a 09 meses, se caracteriza pela produção de sílabas simples constituídas por sequências consoante-vogal frequentemente repetidas (ba, ba, ba).

Quanto aos níveis de apropriação do sistema alfabético de uma primeira língua, Ferreiro e Teberosky (1999, p.193-221) tomam como premissas estudos construtivistas para embasar os seus achados. Para elas, a criança em processo de aquisição da escrita vivencia cinco níveis de habilidades com o sistema escrito:

1 – **Percurso Pré-silábico:** acontece quando a escrita ainda não é considerada representação de segmentos sonoros. A criança faz uso de desenhos, rabiscos e letras aleatoriamente. Essa fase é subdividida em dois níveis, caracterizados pelas seguintes marcas:

A - Nível 1:

- A criança faz rabiscos típicos da escrita, pois é mais familiar;
- Existe a presença de traços ondulados contínuos, pequenos círculos ou linhas/riscos verticais descontínuos;
- A escrita é proporcional ao tamanho de objetos ou à idade das pessoas e não ao nome correspondente;
- De forma momentânea, não há diferença entre desenhar e escrever;
- O desenho aparece como apoio à escrita garantindo o seu significado;
- A leitura da escrita é sempre global – cada letra vale pelo todo.

B - Nível 2:

- Há a presença de formas de grafismo mais próximas das letras;
- grafias variadas;
- variação de posição dos grafismos (combinatória na ordem linear);
- a criança usa uma quantidade mínima de caracteres (três letras);

- utiliza modelos estáveis de escrita, utilizando o repertório das letras do nome próprio.

2 – Percurso do Nível Silábico: a escrita representa partes sonoras da fala: cada unidade sonora corresponde a uma letra com ou sem valor sonoro; também é o momento da passagem da correspondência global para a correspondência termo a termo atribuindo valor silábico a cada letra. Esse percurso divide-se em:

a) Silábico quantitativo (sem valor sonoro):

- A criança escreve um caractere para cada sílaba sem valor sonoro correspondente;
- usa as letras, porém sem consciência do valor sonoro;
- a mesma letra pode assumir diferentes valores sonoros;
- presença dos conflitos cognitivos do nível pré-silábico;
- quantidade mínima de caracteres ;
- variedade de caracteres (não se admite a repetição de uma mesma letra em segmentos silábicos seguidos).

b) Silábico qualitativo (com valor sonoro):

- Para cada unidade sonora (sílaba) escreve uma letra correspondente;
- Ocorre uma estabilização do valor sonoro de algumas letras;

3 – Percurso do Nível Silábico-alfabético: a criança começa a fazer análises da palavra além da sílaba:

- Ora escreve silábico, representando a sílaba apenas com uma letra, ora escreve alfabético – a sílaba completa;

4 – Percurso do Nível Alfabético: a criança já compreende o sistema de escrita alfabética:

- a relação grafema/fonema - cada letra corresponde a valor sonoro menor que a sílaba (fonema);
- nesse processo, a criança já está caminhando para apropriar-se das convenções ortográficas, principalmente das sílabas complexas.

Como exemplos para ilustrar nosso arcabouço teórico e a nossa discussão, mostramos, mais uma vez, atividades pautadas no letramento de crianças que estão no Ciclo da Alfabetização (1º ano):

Figura 6: Canção Mestre André



VAMOS CANTAR?

MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM PIFARITO
TIRO, LIRO, LI UM PIFARITO
AI OLÉ, AI OLÉ,
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM PIANINHO
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO
TIRO, LIRO, LI UM PIFARITO,
AI OLÉ, AI OLÉ,
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 7: Conscientização sobre Palavras Diferentes com Letras Semelhantes

ENTENDENDO QUE PALAVRAS DIFERENTES COMPARTILHAM CERTAS LETRAS



VAMOS ENTENDER O USO DAS LETRAS NAS PALAVRAS?

1. A CANÇÃO MESTRE ANDRÉ CITA ALGUNS INSTRUMENTOS. CIRCULE OS NOMES DOS INSTRUMENTOS QUE APARECEM NA CANÇÃO:

**TAMBORZINHO
VIOLÃO
RABECÃO
PIFARITO
FLAUTA
PIANINHO**

Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 8: Conscientização das Diferenças de Letras, Sons e Sentidos das

Palavras

2. OBSERVE AS LETRAS DESSAS PALAVRAS.



O QUE EXISTE EM COMUM ENTRE ELAS? ESCREVA, NO QUADRO ABAIXO, AS LETRAS QUE ESTÃO NAS DUAS PALAVRAS:

--	--	--	--	--	--

3. OBSERVE, MAIS UMA VEZ, AS LETRAS DAS PALAVRAS ABAIXO. O QUE EXISTE DE DIFERENTE ENTRE ELAS? MARQUE COM UM X ONDE ESTÁ A DIFERENÇA:



4. MARQUE COM UM X A PALAVRA ONDE A LETRA A APARECE PRIMEIRO:



PARA PENSAR:
A DIFERENÇA ESTÁ NA POSIÇÃO DA LETRA A E DA LETRA O NA PALAVRA. QUANDO AS LETRAS MUDAM DE POSIÇÃO, MUDA O SENTIDO DA PALAVRA.

Fonte: Faria et al. (2017)

Figura 9: Conscientização sobre Letras e Sentidos

TAMBOR INSTRUMENTO

TOMBAR CAIR

EXISTEM OUTRAS PALAVRAS QUE MUDAM O SENTIDO QUANDO MUDAM A POSIÇÃO DA LETRA.

META ALVO

MATE CHÁ

PODEMOS TAMBÉM TROCAR NÃO APENAS O LUGAR DAS LETRAS, MAS UMA LETRA POR OUTRA E MUDAR O SENTIDO DA PALAVRA. VEJA:

 **PATO**

 **MATO**

Fonte: Faria et al. (2017)

Nossos exemplos mostram recortes de materiais didáticos que podem subsidiar profissionais da linguagem em qualquer contexto de ensino de língua, ou de atendimento clínico, por exemplo. O foco desses modelos é levar a criança à reflexão e conscientização dos usos da língua, tanto na esfera fonológica, quanto na esfera grafêmica.

No tocante à relação entre os aspectos dos processos de aquisição que salientamos e os déficits de aprendizagem linguística, nosso foco é apontar para a potencial mediação da consciência fonológica. Por ser fundamental ao reconhecimento e à manipulação de sons da língua, assim como à realização das associações entre os seus grafemas e fonemas, essa habilidade precisa estar desenvolvida para que a escrita e a leitura sejam gradativamente adquiridas pelas crianças nas etapas iniciais de escolarização.

Nessa perspectiva, a baixa estimulação da consciência fonológica ao longo do processo de alfabetização tende a trazer dificuldades para a construção de competências relativas à decodificação grafêmica e fonêmica. É nesse sentido que os exemplos de atividades didáticas destacados neste texto visam a contribuir para que a consciência fonológica possa ser apropriadamente estimulada nas diferentes etapas de aquisição da linguagem, sobretudo no ambiente escolar e no contexto terapêutico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos do ensino formal da Língua Portuguesa é possibilitar meios para que o sujeito exerça a sua cidadania. Em uma sociedade caracterizada por instituições nas quais a escrita é a tecnologia preponderante tanto para a construção e o armazenamento do conhecimento quanto para a inserção do indivíduo nas mais diversas esferas socioculturais, desenvolver os mecanismos sociocognitivos subjacentes à decodificação grafofonêmica é fundamental.

Nesse prisma, a consciência fonológica tem papel central. Sua estimulação contribui para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita possa ser bem-sucedido, já que essa habilidade é básica para que a criança estabeleça as correspondências apropriadas entre sons e letras do sistema linguístico. Além disso, os trabalhos didático e terapêutico que visam impulsionar a percepção e a manipulação dos componentes

sonoros da língua pela criança auxiliam no desenvolvimento do seu processamento fonológico de modo geral.

Outra função importante da consciência fonológica – com relação especificamente a atrasos em seu desenvolvimento diante de estimulação adequada e em situações de ausência de estímulos no contexto escolar – é como preditora de déficits de aprendizagem linguística. Assim, essa habilidade está associada tanto à dislexia quanto às dificuldades heterogêneas de aprendizagem linguística. No primeiro caso, alterações possivelmente genético-moleculares levariam à incapacidade de a pessoa identificar, segmentar e organizar os sons da língua, o que faz da consciência fonológica o substrato neurocognitivo para a condição disléxica. No segundo caso, métodos inadequados de ensino seriam responsáveis por subdesenvolver essa habilidade, o que geraria impactos negativos em competências linguísticas mais complexas.

Com este texto, buscamos mostrar a importância da consciência fonológica para a aquisição da língua escrita. Essa relevância é destacada quando compreendemos que o funcionamento deficitário de tal habilidade tende a gerar dificuldades ou até incapacidade – particularmente à dislexia – para que a criança aprenda a ler e a escrever. Os exemplos de atividades didáticas apresentados ao longo deste capítulo têm, portanto, a finalidade de encorajar o profissional a estimular os seus alunos/pacientes a desenvolverem a sua consciência fonológica, tornando-se linguisticamente competentes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. **Beginning to read: Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: Mit Press, 1998.

ADRIAN, J; ALEGRIA, J; MORAIS, J. Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. **International Journal of Psychology**, 30, 1995. 329-353.

AJURIAGUERRA, J. **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ALEGRIA, J; LEYBAERT, J; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e

distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J; PIÉRART, B. (Ed.). **Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ÁVILA, C. R. B. Consciência Fonológica. In: FERREIRA L. P; BEFI-LOPES, D. M; LIMONGI, S. C. O. (org.). **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Editora Roca, 2004. p.815-824.

BADDELEY, A. D. Working memory. **Science**, 255, 1992, 556-559.

BERTELSON, P; DE GELDER, B. Learning about reading from illiterates. In: GALABURDA, A. M. (Org.) **From reading to neurons** (pp. 1-25). Cambridge, MA: The MIT, 1989.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). **Gramática do português falado.** v.7: Novos Estudos. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999, p.701-742.

BLISCHAK, D. M. Phonologic awareness: Implications for individuals with little or no functional speech. **Augmentative and Alternative Communication**, 10, 1994, 245-254.

BORTONI-RICARDO, E. M. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola, 2013.

BRADLEY, L; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, 301, 1983. 419-421.

BRYANT, P; BRADLET, L. **Problemas de leitura na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológica, de leitura e ditado de pré 3ª a 2ª série. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 1(2), 1997. 461-532.

_____. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas Desenvolv.* n.37, 1998, p.14-35.

_____. **Problemas de Leitura e Escrita:** como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon, 2000.

CARILLO, M. Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. **Reading and Writing: An interdisciplinary Journal**, 6, 1994. 279-298.

CASTLES, A; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, 91, 2004, 77-111

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEFIOR, S; HERRERA, L. Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. In: RONDHANE, M; GOMBERT, J; BELAJONZA, M. (Eds.) **L'apprentissage de la lecture: Perspective comparative interlangue.** Rennes: Presses Universitaires, 2003. 161-173.

DÉMONET, J. F; TAYLOR, M. J; CHAIX, Y. **Developmental dyslexia.** *Lancet*, 363, 2004. 1451-1460.

FARIA, E. M. B. de. et al. **Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.** Iniciando: 1º ano. João Pessoa: CCTA, 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.**

Porto Alegre: Artmed, 1999, p.193-221.

FLETCHER, J. M. Dyslexia: the evolution of a scientific concept-short re- view. **J. Int. Neuropsychol Soc.** 15(5), 2009. 501-508.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K; MARSHALL, J; COLTHEART, M. (Eds.). **Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Erlbaum, 1985.

HERNADEZ-VALE, I; JIMÉNEZ. J. Conciencia fonémica y retraso lector: Es el determinante la edad en la eficacia de la intervención?. **Infancia y Aprendizaje.** 24, 2001, 379-395.

HERRERA, L; DEFIOR, S. Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. **Psykhé.** 14(2), 2005, 81-95.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem.** São Paulo: Parábola, 2013.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1982.

LIBERMAN, I; SHANKWEILER, D. Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. In: RIEBEN, L; PERFETTI, C. (Eds.) **L'apprenti lecteur.** Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

LOPEZ-ESCRIBANO, C. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. **Revista de Neurología,** 44(3), 2007, 173-180.

MANN, V. Longitudinal prediction and prevention of reading difficulty. **Annals of Dyslexia,** 34, 1984, 117-137.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MÁRQUEZ, J; OSA, P. Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. **Anuario de Psicología**, 34 (3), 2003, 357-370.

MOOJEN, S. Consciência Fonológica (CONFINS): Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, J; CARY, L; ALEGRIA, J; BERTELSON, P. Does awareness of speech as a consequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, 7, 1979. 313-313

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: GALABURDA, A. M. (Ed.). **From reading to neurons**. Cambridge: MIT Press, 1989.

MOUSINHO, R; CORREA, J. O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 10 ao 40 ano do ensino fundamental: implicações para a intervenção precoce. In: MENDONÇA, L; MOUSINHO, R; CAPELLINI, S. (Orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2011, p.71-93.

PENNINGTON, B. F. **Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Editora Pioneira; 1997.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROAZZI, A; CARVALHO, M. Consciência metalinguística e desenvolvimento da leitura. In: RIBEIRO, I.S; ALMEIDA, L. S. (Eds.). **Psicologia escolar e desenvolvimento humano**. Braga: Apport/Ispa, 1991.182-241.

_____. Phonological abilities of Brazilian street poets. **Applied Psycholinguistic**, 14, 1993, 535-551.

ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. E RIESGO, R. S. **Transtornos da**

Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIM-SIM, I. **Ler e ensinar a ler.** Porto: Edições Asa, 2006, 63-75.

SILVA, A. **Até à descoberta do princípio alfabético.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SILVA, C; ALVES MARTINS, M; ALMEIDA, L. A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica. **Psicologia – Teoria, Investigação e Prática**, 1, 2001, 5-24.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TUNMER, W; ROHL, M. Phonological awareness in reading acquisition. In: SAWYER, D; FOX, B. (Eds.). **Phonological awareness in reading.** New York: Springer-Verlag, 1991.

UPPSTAD, PER HENNING; TØNNESSEN, FINN EGIL. The notion of phonology in dyslexia research: cognitivism—and beyond. **Dyslexia**, 13, 2007, p.154-174.

WAGNER, R; TORGESEN, J. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological Bulletin**, 101, 1987, 192-212.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DESACOLHEDORA: AFETO É JULGAMENTO EM NARRATIVAS DE UM JOVEM UNIVERSITÁRIO COM DISLEXIA

Talita Rosetti Souza Mendes (PUC-RIO)

INTRODUÇÃO

De origem neurológica, a dislexia é um distúrbio de aprendizagem resultante de um déficit no componente fonológico da linguagem. Por essa razão, pessoas disléxicas, entre outros obstáculos, apresentam muita dificuldade para ler e para escrever – ações fundamentais não apenas para o desenvolvimento acadêmico do indivíduo, mas também para a condição social do sujeito portador, visto que as práticas de letramento são cotidianas e, muitas vezes, supervalorizadas nas trocas e nas negociações sociais, fazendo com que aqueles que tenham um domínio menos esperado dessas habilidades sejam estigmatizados em determinados espaços e, conseqüentemente, existam processos de invisibilidade e de marginalização que reforçam uma visão pejorativa e irreal do que é ser disléxico (FRANK, 2003; PEDRO, 2010, BONINI et al., 2010; MENDES, 2013).

No Brasil, os estudos sobre a dislexia ainda não avançaram expressivamente e os números acerca do transtorno, por essa razão, não se configuram de modo exato e atualizado. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), entretanto, estima-se que o número de pessoas acometidas pelo distúrbio - que é condição crônica e, normalmente,

hereditária - esteja entre 5% e 17% da população. Por apresentarem particularidades e características específicas em relação ao processo de ensino aprendido, no país, é direito do disléxico o ensino/estudo adaptado, previsto em lei (nº 10.172/01 - Plano Nacional de Educação, Capítulo 8 – Da educação especial). Isso significa que, ao ser diagnosticado com esse transtorno de aprendizado, o estudante passa a ter acesso a uma série de possibilidades diferenciadas de acordo com suas necessidades.

Dentre essas alternativas, estão a leitura junto a um leitor (normalmente, um profissional acompanhante), o uso de calculadora, a realização de avaliações de modo oralizado, o aumento no tempo para desenvolvimento de atividades – o que nem sempre acontece na prática, gerando conflitos entre alunos, famílias e instituições. Por ser um local onde níveis de letramento mais avançados são cada vez mais exigidos em tempo padrão para todos os alunos, a instituição de ensino se torna, segundo Pedro (2010), um lugar de repulsa e de aversão para alunos com esse perfil.

Dessa forma, surgem na escola, desde a alfabetização, movimentos que, naturalmente, farão emergir questões ligadas ao afeto e ao julgamento. Sobre esses últimos, lanço meu olhar neste trabalho considerando-o como um desdobramento da minha dissertação de mestrado – intitulada “*Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família*”. Na época, lancei meu olhar, principalmente, para o modo como as identidades dos jovens disléxicos eram (co)construídas nas narrativas geradas na entrevista de pesquisa – sem olhar, atentamente, de que forma suas avaliações estavam sendo construídas: um dos focos que busco investigar agora.

Em outrora, o estreito relacionamento com alunos disléxicos, o conhecimento de suas histórias de vida, muitas vezes, com narrativa de sofrimento, e a dificuldade em lecionar para crianças e para adolescentes com necessidades diferenciadas de aprendizado foram importantes para a escolha do eixo temático da dissertação, pois, ao mesmo tempo em que objetivava, junto a minha orientadora, crescer e contribuir academicamente com o estudo, buscava criar inteligibilidades que transformassem minha prática como professora de Redação em instituições

privadas e em cursos preparatórios onde eu atuo/atuava em Niterói – Rio de Janeiro.

Atualmente, entretanto, revisito os dados para investigar como alunos disléxicos avaliam suas experiências em um ambiente escolar tido, em suas narrativas, como desafiador. Tenho, portanto, como objetivos as respostas para as seguintes investigações:

(1) *como são, sociodiscursivamente, construídas as identidades dos personagens das narrativas a partir de questões ligadas ao afeto e ao julgamento?* (2) *Que estratégias são utilizadas para construir a escola como espaço desacolhedor nas entrevistas geradas entre os participantes?*

Para o trabalho, cuja abordagem é qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2003; 2006), com recortes multifacetados e indisciplinados, no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986; MENDES, 2003), em que emergem narrativas coconstruídas (MOITA LOPES, 2002, MISHLER, 2002) entre entrevistadora e entrevistado, quatro segmentos constituem o corpus para análise. A escolha foi feita a partir da percepção de um engajamento e um envolvimento emocional e reflexivo maior de um jovem universitário, aqui identificado, de forma fictícia, como *Ricardo* – eticamente informado sobre o uso de sua contribuição para fins acadêmicos.

A relevância do trabalho consiste no fato de compreender como o sujeito disléxico, com todos os percalços enfrentados cotidianamente, avalia – a partir do afeto e do julgamento - os espaços onde passou boa parte de sua vida. Tais experiências e modos de enxergar suas experiências podem, de certa forma, possibilitar entendimentos que podem contribuir para novos olhares em distintos campos – sobretudo no que diz respeito aos contextos pedagógicos. Os resultados apontam para uma construção individualizada e, ao mesmo tempo, estendida ao campo coletivo a partir das formas como os professores são construídos ao longo das narrativas como representantes institucionais. No campo do afeto e do julgamento, percebemos, principalmente a partir da insatisfação, muitos julgamentos negativos que conferiam aos professores rebaixamento na estima social. Acomodados, insensíveis, desatentos – foram algumas das características presentes em movimentos de construção identitária desse grupo social, que era apresentado ora de modo pontual, nas experiências de vida do jovem disléxico, ora sob forma de categoria.

INSTRUMENTAL TEÓRICO-ANALÍTICO

Para o desenvolvimento do trabalho, teremos como principal instrumental teórico-analítico o estudo das narrativas – sobretudo aqueles que consideram a emergência de identidades em seu momento de (co) construção – aliado às contribuições da Linguística Sistêmico Funcional no que tange ao sistema da avaliatividade (considerando apenas as noções de afeto, de julgamento e de gradação em relação aos dois primeiros.

NARRATIVAS

Durante a entrevista realizada com Isabela, emergiram experiências com o distúrbio de aprendizagem, envolvendo pessoas com as quais conviveu em contexto escolar. Questões relacionadas à convivência com profissionais que lidam com o transtorno em suas áreas de atuação e às dificuldades encontradas ao longo da trajetória escolar desencadearam desdobramentos emocionais e sociais que favoreceram o aparecimento de histórias – sobretudo as que constroem o espaço escolar como local desacolhedor em que a resistência era uma constante. Por essa razão, se torna importante apresentar conceitos e contribuições dos estudos da narrativa com os quais nos alinharemos ao longo da análise dos dados.

No campo dos estudos da linguagem, Labov (1972) surge como um dos pioneiros e como uma das principais referências para o estudo da narrativa. Para o autor, ela representa um ato de verbalizar e de situar experiências. Foram também, a partir de suas contribuições, que, estruturalmente, tornou-se possível observar e analisar uma narrativa tida como padrão e cujas etapas são subdivididas em: resumo (apresentação da história), orientação (breve contextualização), ação complicadora (o que aconteceu, o ponto alto da história), resolução (consequência da ação complicadora), avaliação (atitude do narrador diante do que conta) e coda (finalização) (LABOV, 1972; OLIVEIRA, 2008).

A partir de Labov, outros estudiosos encontraram na narrativa seus objetos de estudo. Essa verbalização narrativa, para Schiffrin (1996), pode ser compreendida como simbolização, transformação e reorganização da experiência vivenciada, representada por episódios inseridos em contextos específicos. Para Lopes Dantas (2001), além disso, é possível observar que, na verbalização de uma experiência, vemos uma

construção situada não só global – dentro de contexto cultural – mas também localmente, visto que o “aqui” e o “agora” são tão relevantes quanto a audiência e as questões de ordem interacional e interpessoal.

Nesse âmbito, a narrativa passa a ser vista, conforme Bastos (2004), como construção social - “uma forma de organização básica da experiência humana a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (op. cit. p.119). Em Santos e Bastos (2009), entendemos que, ao narrar, construímos - no presente - nossas questões passadas. Também realizamos uma seleção e/ou um recorte, tendo-se em vista, entre outros elementos, os objetivos comunicativos. Por essa razão, as escolhas que fazemos ao construir para o outro uma narrativa estão submetidas, de forma direta, aos propósitos desejados, tais como fortalecer ou criar relações interpessoais, convencer as pessoas de que nossa opinião é mais aceitável do que outras, mostrar que somos capazes de lidar com determinadas situações, entre outras intenções, que sempre nos posicionam em relação ao nosso presente, ao trabalho de criação e ao fortalecimento de redes sociais (BASTOS; SANTOS, 2009, MENDES, 2013).

DISCURSO RELATADO NA NARRATIVA

Nas narrativas geradas com Ricardo, foi possível notar uma recorrente presença de discursos relatados. Considerar esse recurso torna-se relevante, pois, por meio dele, pode-se analisar como se desenvolvem, no momento da interação, as construções identitárias ou os julgamentos, a partir das articulações e do encaixamento das falas que, construídas pela entrevistada, reconstroem discursos elaborados por outras pessoas ou por ela mesma em contextos anteriores. Ao desenvolver a análise, consideramos, conforme Tannen (1989), que aquilo que é, tradicionalmente, classificado como fala relatada nunca foi enunciado por outra pessoa da mesma forma, pois o que é ouvido como possível reprodução é uma “produção criativa de um falante que, ao utilizar tais construções, as transforma e as transpõe para outra situação”.

Conforme Tannen (op. cit.), a modificação do contexto de um enunciado acarreta a recriação de seu significado, cabendo ao narrador o encaixamento das diversas falas, constituindo uma matriz que, fortemente, estabelecida sob aspectos de um texto complexo e polifônico, é fonte sobre a qual narrativas podem vir a se desenvolver, considerando

que a maneira como o narrador disponibiliza e destaca um personagem contribui para provocar no ouvinte um interesse pela narrativa, sendo a fala de tais personagens, relatada através do enunciador, um auxílio para a montagem dramática utilizada por narradores para não só contar histórias, mas aproximar ouvintes para um estilo de alto envolvimento (TANNEN, 1989).

O uso do discurso relatado sugere, assim, uma habilidade interacional, pois indica um narrador que consegue imaginar o que aquele com quem interage necessita ou quer saber para ativar percepções, comprometendo-se também com a questão do assunto e com movimentos sensíveis e interacionais inerentes ao contexto. Ao elaborar discursos relatados, o autor se projeta, englobando a si e ao outro no processo de contagem de experiências (TANNEN, 1989).

IDENTIDADE

Nos últimos anos, a reflexão acerca da identidade, de quem somos ou de como compreendemos que somos na vida em sociedade, de acordo com Oliveira e Bastos (2001), longe de ter se esgotada, tem atraído cada vez mais pesquisadores de distintas áreas das ciências humanas e sociais. Enquadro-me nesta lista enquanto pesquisadora.

À medida que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam, segundo Hall (2011, p.13), somos também confrontados por uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente – o que indica que a identidade, diferente de como era vista em um sujeito do Iluminismo ou em um sujeito sociológico, não é unificada, nem completa, muito menos segura ou, absolutamente, coerente (HALL, 2001).

Na área dos estudos linguísticos, indica Moita Lopes (2003), a temática da identidade surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem implica ação humana em relação a outros em um contexto interacional particular - o que acarreta, automaticamente, o envolvimento da alteridade e da situacionalidade.

Todo discurso, ainda conforme Moita Lopes (2003), provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na

vida social e que o posicionam no discurso de um modo individual - assim como a seus interlocutores, que não são usuários simplesmente, mas ouvintes cujas marcas sociais e traços identitários também não são suspensos em práticas interacionais.

Nos dizeres de Ochs (1993), a identidade é então, um processo de expor e de interpretar posições sociais, afiliações, papéis, status, entre outros, sendo, dessa maneira, cada um desses elementos possíveis dimensões sociais evocadas pelos atores sociais em determinada situação comunicativa e está, intimamente, referente aos papéis e às ações sociais atribuídas e desempenhadas por estes, bem como às suas construções afetivas e epistêmicas.

Em Moita Lopes (2002), vemos que não devemos, dessa forma, pensar a identidade como algo concluído, acabado – mas algo em processo de (des)construção sempre “constituída dentro e não fora da representação, isto é, do discurso” (MOITA LOPES, 2002, p.34).

Neste trabalho, o estudo das identidades, conforme essa perspectiva, será importante para observarmos como são, identitariamente, construídos, no momento de entrevista, os personagens das narrativas que faziam parte do processo educacional escolar de Ricardo, jovem universitário com dislexia participante da minha pesquisa.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico Funcional, identificada com a sigla *LSF* neste trabalho, teve como principal teórico o linguista Michael Alexander Kirkwood Halliday e, por ser uma abordagem ou um método de análise de textos, sejam eles orais ou escritos, considerando seus contextos de uso, é vista como uma teoria semiótica, social, semântica e funcional (EGGINS, 2004, NÓBREGA; ABREU, 2015).

É a LSF entendida como teoria semiótica, pois reconhece a linguagem em diferentes campos de manifestação – objetivando, segundo Nóbrega e Abreu (2015), analisar *como, onde, por que e para que* não só o falante utiliza a língua(gem), mas também como a sociedade a efetiva em suas atividades. Dessa última forma, se justifica também seu caráter social, visto que parte da sociedade e do momento de uso para o estudo da linguagem – compreendendo como importantes a comunicação dos falantes/escritores, a relação entre participantes e a forma como todos

eles relacionam-se à comunidade em que estão inseridos (NÓBREGA; ABREU, op. cit)

Seu viés semântico funcional, por sua vez, se fundamenta, de acordo com Eggins (2004), na premissa de que, para essa área de estudos da linguística, a linguagem não é apenas elemento, estruturalmente, relacionado a contextos produzidos de modo real, mas também algo compreendido como formador de significado cujas funções são adquiridas durante o uso em si.

Segundo Halliday e Mathiessen (2004), em perspectiva linguística sistêmico funcional, a linguagem é entendida como sistema utilizado, a partir de escolhas paradigmáticas, para criar significados em contextos sociais. Dar foco no caráter paradigmático ao investigar como significados são construídos, segundo Borges (2017), representa não somente considerar as escolhas feitas, como entender também como potencial significativo aquilo que foi não selecionado no processo de produção de texto, sendo esse – de acordo com Halliday (1994), uma instanciação de um sistema abrangente efetivado por meio de metafunções semânticas que operacionalizam determinadas escolhas.

As possibilidades que são escolhidas em detrimento daquelas que não são realizadas, segundo Halliday e Mathiessen (2004), são divididas a partir da existência de tipos de significados. São eles: (1) *ideacional* – sustentado quando usamos a linguagem para falar sobre o mundo; (2) *interpessoal* – construído quando estabelecemos e mantemos relações interpessoais; (3) *textual* – mantido quando organizamos mensagens e as correlacionamos com outras. Esses significados são, conforma Nóbrega e Abreu (2015), inseparáveis de elementos do contexto – que pode ser cultural (amplo e relacionado aos possíveis sentidos de uma dada cultura) ou situacional (particular e restrito à realização da linguagem em situação específica). Tais elementos são:

Campo	Relaciona-se à atividade social em questão – <i>o que está sendo representado?</i>
Relações	Corresponde não apenas a quem são os participantes de uma dada situação, mas também à natureza, ao status dos participantes, entre outros – <i>quem ali se relaciona?</i>
Modo	Diz respeito ao uso do idioma e ao canal utilizado – <i>qual relação é utilizada ali?</i>

(BORGES, 2017; NÓBREGA; ABREU, 2015)

Além disso, a LSF, segundo Martin (2001), categoriza a linguagem em estratos em que ocorrem esses contextos de cultura e de situação: a grafologia/fonologia, a lexicogramática e a semântica do discurso, sendo este último grupo também subdividido em sistemas interdependentes e interconectados que podemos organizar, de acordo com Martin e Rose (2003), em: (a) *ideação*; (b) *conjunção*; (c) *identificação*; (d) *peridiocidade*; (e) *negociação*; (f) *avaliatividade*.

Para este trabalho, recorro ao último item, objetivando investigar como são feitas escolhas em nível semântico avaliativo para que possa entender como os interlocutores estão sentindo suas experiências, julgando o que fazem e atribuindo valores aos acontecimentos que relatam. No subitem a seguir, busco explicar o sistema de avaliatividade.

SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Para que seja possível analisar aspectos avaliativos presentes em eventos comunicativos, segundo Caldeira (2016), os pesquisadores Martin (2001), White (2004, 2005) e Rose (2003) propõem um sistema de avaliatividade consolidado que nos possibilita analisar, por meio da LSF, elementos que representam sentimentos e valores postos culturalmente de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas (CALDEIRA, 2016; VIAN JR. 2009)

Inserido na função interpessoal da linguagem, esse sistema é, dessa forma, de acordo com Nóbrega (2009), uma perspectiva de análise textual em nível da semântica do discurso. De tal modo, segundo White (2004), busca descrever de que maneira o falante utiliza a linguagem para se posicionar, para julgar e para apreciar elementos da realidade, sendo a avaliatividade uma complementação da negociação entre participantes ao focar aspectos interativos do discurso, das funções de fala e da estrutura de troca (WHITE; MARTIN, 2005).

Segundo Martin e Rose (2003), para expressar – direta ou indiretamente, assim como positiva e negativamente – sentimentos, julgamentos e apreciações em relação ao mundo e a terceiros, fazemos uso do sistema de atitude, visto que ele está relacionado com a avaliação das coisas, do caráter das pessoas e dos seus sentimentos. Para isso, selecionamos o léxico avaliativo, partindo para sistemas semânticos que são realizados léxicogramaticalmente de forma a reforçarmos, a ampliamos,

a reduzirmos, entre outros, aquilo que avaliamos (VIAN JR, 2009).

No sistema de atitude, há categorias de escolhas lexicais tidas como construtos de avaliatividade em três campos diferentes. De acordo com Martin e White (2005), são eles: afeto, julgamento e apreciação – baseados, respectivamente, na emoção, na ética e na estética. Vejamos o que cada grupo de escolhas representa:

	<p>AFETO <i>Campo da emoção</i> <i>Foco no avaliador</i></p>	<p>Avaliação de dentro para fora. Escolhas, com caráter positivo ou negativo, referentes à relação do sujeito com o mundo. Instâncias ligadas às emoções “do coração” (amor, felicidade, ódio, tristeza), ao bem estar (ansiedade, medo, segurança), ao alcance de objetivos (prazer, curiosidade, indiferença). O afeto pode emergir, textualmente, a partir de qualidade, de comentário, de processo, de metáforas gramaticais, entre outros. É presente também no julgamento e na apreciação.</p>
ATITUDE	<p>JULGAMENTO <i>Campo da ética</i> <i>Foco no avaliado</i></p>	<p>Avaliação por meio de recursos que estruturam uma matriz sobre comportamentos. Se subdividem em duas esferas: <i>estima social e sanção social</i>. O primeiro diz respeito a avaliações que elevam ou rebaixam a estima de um indivíduo em uma comunidade (normalidade, capacidade, tenacidade) enquanto o segundo está relacionado aos conjuntos de regras morais definidas culturalmente.</p>
	<p>APRECIÇÃO <i>Campo da estética</i> <i>Foco no avaliado</i></p>	<p>Avaliação a partir de recursos empregados para atribuir valor às coisas. Isso inclui fenômenos naturais e atividades humanas. São baseadas na reação gerada quanto ao impacto, à composição, à qualidade. Aqui, emergem avaliações sobre o valor, sobre a consistência, sobre a harmonia, entre outros.</p>

(BORGES, 2017; MARTIN, 2011; MARTIN; WHITE, 2005)

Além do sistema de atitude, ainda dentro do campo da avaliatividade, também são interessantes outros dois sistemas: o *engajamento* e a *gradação*. Em síntese, o engajamento diz respeito à adesão realizada ou não realizada do autor ao dizer do outro, simbolizando estreitamento ou alargamento das relações de solidariedade do interlocutor aos significados propostos no texto em si. A gradação, por sua vez, se refere à intensificação ou mitigação dos significados manifestados no sistema da atitude. Os movimentos de gradação amplificam ou amenizam os processos no que tange à força e ao foco construídos ao serem acionados

(BORGES, 2017; CALDEIRA, 2016).

Para este trabalho, ao longo da análise, nos ateremos, dentro do sistema de atitude, principalmente, ao afeto e ao julgamento em conjunto aos aspectos gradativos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa escolhida para este estudo tem caráter qualitativo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986). Entende-se que uma pesquisa com essa abordagem representa uma atividade situada que localiza o pesquisador não neutro em um determinado contexto, conferindo-lhe um conjunto de práticas que servem de instrumentos para analisar seus dados e transformá-los em uma série de interpretações e de entendimentos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Ricardo, principal voz nos dados e Carla (nomes fictícios) foram participantes da minha pesquisa de mestrado. Ricardo, em 2012, quando os dados foram gerados, era graduando de Direito em uma universidade privada de Nova Friburgo (RJ) – município onde também era residente com seus pais. Carla era sua namorada e o acompanhou durante nosso encontro. Entrevistadora e entrevistado foram apresentados a partir de uma amiga em comum e, após contato inicial pela internet, o encontro para geração de dados foi agendado pelo telefone no mesmo dia, conforme sugestões do jovem universitário, em um shopping localizado em Niterói.

A entrevista individual, que durou cerca de 1h20min, foi iniciada com a apresentação da pesquisadora-professora que, após explicar a motivação da pesquisa e justificar o interesse pela temática, sugeria que gostaria de ouvir experiências sobre a dislexia. Dessa maneira, o participante começou seus relatos sobre suas vivências com o distúrbio não só como forma de corresponder ao pedido da entrevistadora, mas também como possibilidade para promover tópicos, reflexões, entendimentos sobre as situações vividas, entre outras percepções, como observaremos ao longo da análise. Sua companheira quase não se manifestou verbalmente ao longo da gravação, mas sua presença foi significativa, pois incentivava o namorado a narrar suas histórias por meio de olhares e de comentários rápidos.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados, neste trabalho, é apresentada a partir da seleção de quatro segmentos das entrevistas realizadas com Ricardo. A partir do relato de suas experiências, nesses segmentos, emergem a construção de avaliações e de identidades junto a outras estratégias que nos permitem interpretar a escola como espaço desacolhedor. Vejamos os recortes e suas análises.

NINGUÉM NOTOU NENHUMA DIFICULDADE

O segmento 1 a seguir faz parte do início da narrativa de Ricardo. Nele, o participante narra quando começaram a surgir as primeiras dificuldades relacionadas à dislexia na escola.

32	Ricardo	Foi quando começou a formação educacional de fa::to. Até então, no pré-escola::r, eu
33		acompanhei bem, nunca ninguém notou nenhuma dificuldade, nem mesmo naquela
34		parte de aprender as primeiras letras. Só o fato de eu ser muito ativo e tal. ... Já quando
35		começou a formação, né? Eu simplesmente não, não aprendia no ritmo que os alunos
36		estavam aprendendo, né?
37	Talita	Ahan.
38	Ricardo	Só que, ao mesmo tempo, eu por ser, por ser ativo em sala de aula, a professora
39		associava essa distração ao fato de eu estar aprendendo, já começavam aquelas
40		chamadas de atenção dos professores, da coordenação e tal.
41	Talita	Entendi.
42	Ricardo	É ... no caso, eu tinha uma vizinha, que não tinha nenhuma formação de professo::ra,
43		mas, com muita boa vontade, foi ela quem me alfabetizou em paralelo com o curso lá em
44		Friburgo.
45	Talita	Entendi.
46	Ricardo	É::: Eu fui apresentando essa dificuldade, principalmente, no Português, na parte de
47		compreensão e na Matemática até::: o quarto ano. Eu sempre muito chamado atenção,
48		muito cobrado, sempre, né, no linguajar popular, sempre tomei muito esporro, sempre
49		passei por situações humilhantes na fase da esco::la. Ainda mais naquela época por um
50		despreparo ainda maior dos professores. Um despreparo que eu vejo acontecer até hoje
51		apesar da informação. Ahh, se fala da dislexia na novela, mas o material que se tem
52		ace::sso, o intere::sse, né, é muito pequeno. Até na formação de faculda::de. Mas isso a
53		gente vai ver lá para frente, né?

Segmento 1

Ricardo inicia o turno, narrando que suas primeiras dificuldades emergiram após a pré-escola (Foi quando começou a formação educacional de fa::to. Até então, no pré-escola::r, eu acompanhei bem –l. 32-l.33). Em seguida, aponta, de modo gradativo, que suas dificuldades não foram observadas. Para isso, faz uso de palavras como “nunca” e “ninguém” para intensificar o que diz (nunca ninguém notou nenhuma dificuldade, nem mesmo naquela parte de aprender as primeiras letras.

-l.33-l.34). Indica, na sequência, de modo também intensificado a partir do advérbio “só”, que, embora suas dificuldades não fossem alvo de atenção, seu comportamento ativo já era notado (Só o fato de eu ser muito ativo e tal -l.34).

Em seguida, retoma suas percepções sobre suas dificuldades em relação à dislexia no início do período de formação, compreendido aqui como período referente à alfabetização (Já quando começou a formação, né? Eu simplesmente não, não aprendia no ritmo que os alunos estavam aprendendo, né? -l.35-l.36). A pesquisadora sinaliza sua audiência (Ahan. - l.37).

No turno seguinte, Ricardo confirma sua construção como estudante ativo, validando a atribuição que lhe era conferida (Só que, ao mesmo tempo, eu por ser, por ser ativo em sala de aula - l.38) para que, na sequência, narre como professora associava seu comportamento à sua aprendizagem (a professora associava essa distração ao fato de eu estar aprendendo -l.39), inclusive, colocando o aluno em evidência para a coordenação (já começavam aquelas chamadas de atenção dos professores, da coordenação e tal. -l.39-l.40). A pesquisadora segue sinalizando sua audiência (Entendi. - l.41).

No próximo turno, Ricardo continua a narrar seu processo de alfabetização. Neste momento, emerge a figura de uma vizinha (É ... no caso, eu tinha uma vizinha - l.42). Ricardo avalia, de forma positiva - a partir do adjetivo “boa”, e intensificada, por meio do advérbio “muito”, a vontade da vizinha em ajudá-lo no processo de aprendizagem, ressaltando que, para isso, ela sequer tinha algum tipo de formação como professora (que não tinha nenhuma formação de professora, mas, com muita boa vontade, foi ela quem me alfabetizou em paralelo com o curso lá em Friburgo. - l.42-l.44). É possível interpretar, a partir dessa sequência e na contraposição entre a professora da escola e a vizinha sem formação na área, que Ricardo avalia que a boa vontade é um diferencial maior do que o processo de formação em si.

No próximo turno, novamente, a pesquisadora sinaliza o acompanhamento da narrativa de Ricardo (Entendi. -l.45) e ele continua a narrar as dificuldades encontradas por meio da dislexia (É::: Eu fui apresentando essa dificuldade, principalmente, no Português, na parte de compreensão e na Matemática até::: o quarto ano. - l.46-l.47). A

partir da intensificação por meio da repetição dos advérbios “sempre” e “muito”, o que sinaliza gradação, Ricardo indica que era evidenciado, cobrado, punido no espaço escolar (Eu sempre muito chamado atenção, muito cobrado, sempre, né, no linguajar popular, sempre tomei muito esporro, sempre passei por situações humilhantes na fase da escola::La – l.47-l.49). A partir do uso da palavra “humilhantes”, Ricardo julga, de maneira negativa, a forma como a educação era conduzida na escola assinala, no campo do afeto, não apenas insatisfação, mas tristeza e raiva em relação às situações que vivenciava na fase escolar.

Ainda neste turno, julga que a causa para essas experiências ruins é o despreparo que ele intensifica como “ainda maior”, dos professores (Ainda mais naquela época por um despreparo ainda maior dos professores – l.50) – o que ainda acontece atualmente embora os recursos sejam muitos para que a realidade seja diferente da sua. (Um despreparo que eu vejo acontecer até hoje apesar da informação. – l.51). Ricardo, na sequência, avalia que a situação não muda pelo acesso pequeno do material e pelo desinteresse dos professores, o que sugere uma construção negativa de estima social. Novamente, por meio da gradação a partir do advérbio “muito”, Ricardo constroem os professores como despreparados e desinteressados em relação à mudança do quadro (Ahh, se fala da dislexia na novela, mas o material que se tem ace::sso, o intere::sse, né, é muito pequeno. Até na formação de faculda::de –l51-l.52).

Neste segmento, é importante observar como Ricardo, inicialmente, conta uma experiência individual para, em seguida, estabelecer julgamentos a respeito de um grupo maior de professores. Nesse sentido, sua professora da alfabetização estava atenta ao seu comportamento e não às suas dificuldades como boa parte dos professores não estaria devido ao acesso precário ao conhecimento e à falta de interesse pelo tema. Essa mudança do individual para o coletivo sugere também a transposição da experiência vivida individualmente para algo de caráter macro - ou seja, que acontece em diversos espaços, com diversos alunos, a partir das práticas de diversos professores. A construção identitária que permeava apenas uma professora a partir da contraposição em relação à vizinha passa a ser transferida para um grupo que, simbolicamente, está na linha de frente das instituições educacionais.

AS PROFESSORAS ERAM MUITO CRUÉIS

O *segmento 2* é sequência do momento anterior. Nele, Ricardo continua narrando dificuldades relativas não só à dislexia, mas também às professoras – agora, de sua segunda escola.

64	Ricardo	Quando chegou na quarta série, eu sempre apresentando quadro depressi::vo. Por mais que fora da escola, eu fosse muito ati::vo e participati::vo com os amiguinhos da escola e tal, na época da escola, as professoras eram muitos cruéis, eu usaria até essa expressão, com o aluno que não era o queridinho, que não é bo::m, que não tira notas boas e tal. Por mais que, em contra partida, eu sempre fosse muito participativo dentro da <escola>, em festas de fim de ano, participando da <ban::da> e tal. Quando teve a quarta série, né, os professores não sabiam como lidar com a minha dificuldade e jogaram para cima dos meus pais a responsabilidade de me reprovar ou não.
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72	Talita	Meu Deus.

Segmento 2

Ao iniciar o turno, Ricardo fala a respeito de seu quadro depressivo (Quando chegou na quarta série, eu sempre apresentando quadro depressi::vo. –l.64). Intensifica seu estado a partir do advérbio “sempre”. Aponta, entretanto, que, na escola, tinha um perfil diferente – constrói-se, identitariamente, a partir de um julgamento positivo, como aluno ativo e participativo, adjetivos que configuram possibilidade de estima social elevada (Por mais que fora da escola, eu fosse muito ati::vo e participati::vo com os amiguinhos da escola e tal, na época da escola –l.65-l.66). Em seguida, constrói, negativamente, as professoras a partir de um julgamento de sanção social a partir do adjetivo “cruéis” (professoras eram muitos cruéis, eu usaria até essa expressão. l.66). Avalia que esse comportamento advém da má vontade com alunos que não têm bom desempenho ou não têm o comportamento esperado (com o aluno que não era o queridinho, que não é bo::m, que não tira notas boas e tal. –l.67).

O aluno, nesse caso, é o próprio Ricardo, que, em seguida, intensifica sua construção identitária como aluno ativo a partir da repetição desse adjetivo, saindo da palavra genérica (aluno) para voltar ao campo das experiências individuais (Por mais que, em contra partida, eu sempre fosse muito participativo dentro da <escola>, em festas de fim de ano, participando da <ban::da> e tal. –l.69).

Ainda nesse turno, Ricardo reafirma o despreparo dos professores ao

lidarem com seu quadro (Quando teve a quarta série, né, os professores não sabiam como lidar com a minha dificuldade 1.70): um menino com depressão, participativo e sem boas notas. Também julga, negativamente, a postura dos professores que “jogaram para cima” dos pais a decisão dos rumos escolares dele (e jogaram para cima dos meus pais a responsabilidade de me reprovar ou não. – 1.71-1.72).

Novamente nesse momento da interação, Ricardo avalia e julga, negativamente, a postura de professores diante de suas particularidades escolares. Entre o uso de termos genéricos e de termos que apontam para experiência individual, o participante alarga e encurta perfis, avaliações, posicionamentos – do coletivo ao individual dessa vez. Ao mesmo tempo em que é o Ricardo aquele que fala pelos alunos que são deixados de lado por não terem notas boas – é o estudante invisibilizado na escola - mesmo tendo participado das festas de fim de ano, da banda, entre outros. Diante disso, a pesquisadora, em solidariedade, exclama (Meu Deus – 1.72).

O PROFESSOR ESTÁ SENTADO NO TRONO DO COMODISMO

No *segmento 3* a seguir, Ricardo dá sequência à narrativa na mesma escola. Ao mesmo tempo em que sustenta as construções identitárias anteriores, projeta reflexões e julgamentos em relação aos professores da escola. Vejamos:

75	Ricardo	Modéstia a parte, eu me saia bem em várias outras coisas que não ligadas ao Português.
76		Meu vocabulário, várias pessoas diziam que era muito bom, então era tudo atribuído a mim a má vontade.
77		
78	Talita	Ahan.
79	Ricardo	Falta de esforço. “Ah, ele é vagabundo, ele não faz, porque não quer.” E a criança vem ouvindo isso desde que, no meu caso...
80		
81	Talita	Se entende por gente.
82	Ricardo	Isso. “Ah, ele não faz isso, porque não quer. ↑Olha só, ele é tão bom nisso, tão bom naquilo, tão comunicativo, mas faz uma redação ridícula”. No caso, eu sei que é, mas, por justamente ser tão ridícula, isso deveria despertar o interesse. Por quê? Se essa criança é assim em tantas outras coisas, isso não faz sentido. Enquanto eu ouvia, quando criança e até depois que descobriram a dislexia, “Ah, você tá sentado no tro::no da sua dificuldade”. Eu acho que dizer que o aluno está sentado no trono da dificuldade é dizer também que o professor está sentado no trono do comodismo. Entendeu?
83		
84		
85		
86		
87		
88		

Segmento 3

Ricardo inicia o turno construindo-se, positivamente, como uma pessoa com boas habilidades pessoais – o que, considerando o julgamento feito, eleva sua estima social. Em termos de gradação, esse julgamento é intensificado a partir do pronome “várias” (Modéstia a parte, eu me saía bem em várias outras coisas – 1.75). Em relação ao campo do afeto, se constrói como alguém seguro, ainda que essas habilidades não fossem comuns ao que estudava na disciplina de Língua Portuguesa na escola (que não ligadas ao Português. –1.75). Em seguida, entretanto, julga, positivamente e de forma intensificada, seu vocabulário (Meu vocabulário –1.76), indicando que essa era a visão comum de muitas pessoas (várias pessoas diziam que era muito bom –1.76) – ideia que o constrói, novamente, como alguém habilidoso. Na escola, entretanto, apesar de possuir muitos atributos positivos reconhecidos por tantas outras pessoas, ele era construído como aluno com má vontade, isto é, que evita esforços quando não se saía bem (então era tudo atribuído a mim a má vontade. – 1.77 / Falta de esforço. – 1.79).

Neste momento, Ricardo traz à narração, o discurso relatado que representa uma voz escolar. Nela, ele é julgado, negativamente, como “vagabundo” – adjetivo que desqualifica o sujeito em termos de estima social (“Ah, ele é vagabundo, ele não faz, porque não quer.” –1.79). Há, dessa forma, uma contraposição entre a identidade que é atribuída a ele por ele mesmo e a que é construída pela escola – representada por uma voz genérica e que sugere conflito no entendimento da dislexia.

Ainda no mesmo turno, recorre, novamente, à generalização a partir de termo genérico “criança” para sugerir outra vez que sua situação não é individual, mas comum a outras crianças (E a criança vem ouvindo isso desde que, no meu caso... –1.79-1.80). Em seguida, Ricardo utiliza novamente o discurso relatado para avaliar como, hipoteticamente, a escola julgava sua atuação na escola (“Ah, ele não faz isso, porque não quer. Olha só, ele é tão bom nisso, tão bom naquilo, tão comunicativo, mas faz uma redação ridícula”. –182 - 1.83). Nessas vozes, ele é julgado, de modo positivo e intensificado “tão bom”, “tão comunicativo” com adjetivos que lhe constroem, positivamente, a partir de elevação da estima social para, em seguida, ser contrastado com seu desempenho na escrita – julgado, negativamente, a partir do adjetivo “ridícula”. Essa oposição, em tese, seria utilizada pela escola para invalidar a aceitação

de num desempenho baixo como se o alto desempenho em outras áreas fosse uma garantia de que o desempenho abaixo do esperado do aluno fosse sinônimo de falta de esforço.

Na sequência da apresentação dessas vozes, Ricardo também julga sua habilidade escrita como ruim e avalia que a oposição entre o potencial comunicativo, somado às demais habilidades, deveria levantar uma desconfiança em relação às razões que levavam o aluno a produzir uma redação ruim (No caso, eu sei que é, mas, por justamente ser tão ridícula, isso deveria despertar o interesse. Por quê? Se essa criança é assim em tantas outras coisas, isso não faz sentido. – l.83 - l.85). Dessa forma, Ricardo sugere, novamente, que as pessoas envolvidas no seu processo educacional não refletiam sobre seu perfil – o que reafirma uma construção identitárias delas como desinteressadas não só em relação ao distúrbio de aprendizagem, mas a ele mesmo enquanto aluno.

Ainda projetando as vozes escolares que ouvia enquanto criança por meio do discurso relatado, Ricardo aponta que era julgado, negativamente, como alguém acomodado, adjetivo pejorativo que o construía como alguém sem atitude (Enquanto eu ouvia, quando criança e até depois que descobriram a dislexia, “Ah, você tá sentado no troço: no da sua dificuldade”. –l.86-l.87). No campo do afeto, é possível observar insatisfação, o que faz com que julgue, negativamente, os professores que proferiam essas palavras como acomodados – atributo que os desqualifica na estima social (Eu acho que dizer que o aluno está sentado no trono da dificuldade é dizer também que o professor está sentado no trono do comodismo. –l.88).

SITUAÇÕES QUE ACONTECEM EM SALA DE AULA

No próximo segmento, Ricardo constrói entendimentos sobre como se sente uma criança disléxica em um ambiente educacional que não legitima suas dificuldades.

Segmento 4

Ricardo inicia o turno, avaliando o poder de gerenciamento de uma pessoa diante das dificuldades enfrentadas no ambiente educacional quando se tem dislexia (A criança também vai crescendo. Vai tendo noção ↑ das coisas. Ela vai perceber, né, que, depois de um tempo, vai

tendo conhecimento de vida para enfrentar com mais jogo de cintura – l.205-l.207). Como exemplo de momento desconfortável, aponta, aparentemente de modo hipotético, uma situação em que um professor genérico chama um aluno de idiota – termo pejorativo que constrói um comportamento não ético diante de uma possível sanção social (situações que acontecem em sala de aula como de um professor que diz que o aluno é idiota. –l.208-l.209). Em seguida, o mesmo professor, supostamente, genérico avalia a letra do aluno como horrorosa – termo de apreciação negativa que revela desarmonia ao caráter estético – obrigando o aluno a escrever apenas de uma forma possível (que diz de um aluno que tem a grafia ↑horrorosa e que decide escrever com letra de forma - l.209).

Na sequência, Ricardo constrói tal professor a partir do uso repetido de um adjetivo negativo que confere rebaixamento na estima social (o professor ↑retardado, esse sim retardado, dizer que o aluno ↑tem que escrever com letra de mão – l.209 - l.210). A partir dessa avaliação, sugere insensibilidade, ignorância. No campo do afeto, Ricardo mostra-se indignado, revoltado com os dizeres do professor, que, em seguida, se tornam, por meio do discurso relatado, ainda mais ofensivos, já que compara o aluno a um animal (“você não pode ser disléxico, porque você consegue amarrar seu sapato sozinho. Até um macaco sabe amarrar o sapato sozinho” –l. 210-l.212). Ao narrar esse episódio, até então hipotético, Ricardo, novamente, constrói a identidade do professor como alguém de modo negativo, colocando em evidência sua ética ao desenvolver seu trabalho, prejudicando, dessa forma, a estima social que lhe é conferida na posição de professor. No campo do afeto, Ricardo segue indignado e insatisfeito (Coisas assim, sabe? –l.212).

No turno seguinte, a pesquisadora se espanta (↑Que isso!? L.212) e questiona se o episódio é verídico (Você já ouviu coisas desse tipo? – l.212). Ricardo revela, então, que o episódio foi vivenciado por ele (Já ouvi isso, exatamente isso. –l.214). Nesse sentido, novamente, foi possível observar como se misturam episódios individuais e percepções em relação à percepção do macro. Ricardo ora narra suas experiências particulares, ora fala em nome das crianças, dos disléxicos que enfrentam dificuldades em escolas diversas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nesta seção, retorno ao tema e às perguntas propostas no trabalho: (1) *como são, sociodiscursivamente, construídas as identidades dos personagens das narrativas a partir de questões ligadas ao afeto e ao julgamento?* (2) *Que estratégias são utilizadas para construir a escola como espaço desacolhedor nas entrevistas geradas entre os participantes?*

Nos quatro fragmentos vistos, Ricardo não nomeia professores(as), sendo esses os principais representantes das instituições onde estudou. Nas construções de Ricardo, eles(as) eram cruéis, incompreensivos, acomodados e ignorantes em relação ao seu diagnóstico. Ao mesmo tempo em que faziam parte de suas histórias como participantes de uma narrativa específica de sua infância, também se apresentavam como representação de algo maior, de um cotidiano ainda existente – visto que o próprio narrador, em diversos momentos, assinala, por exemplo, que o despreparo ainda é grande entre os profissionais da categoria.

A partir desse perfil de profissionais, trazido, em muitos momentos, por meio de vozes relatadas construídas por Ricardo, as escolas de sua infância – assim como as outras – são reconstruídas como ambientes onde a dislexia não é notada ou é sempre invalidada – mesmo que o aluno apresente características positivas como ser participativo ou ativo em festividades ou em outros momentos de convivência estudantil. É, dessa forma, desacolhedora, pois além de não ressaltar aspectos positivos, colocava os negativos em evidência ou invisibilizava alunos cujo desempenho quantitativo não lhes parecia satisfatório – o que demonstrava falta de ética e deixava o jovem universitário insatisfeito e entristecido.

Nesse sentido, pode-se pensar, a partir das interpretações construídas, em como seria possível construir uma escola diferente, menos hostil e mais aberta a pessoas em diferentes condições. Como seria preparar professores para evitar discursos que afetam pessoas de maneira negativa e que os colocam na mira de julgamentos que fragilizam ainda mais a profissão em um país que já investe pouco em formação, em remuneração e em outros tipos de modalidades de valorização.

Com o trabalho, dessa forma, buscou-se contribuir com e para estudos sobre a relação existente entre escola, dislexia e linguagem – ressaltando, do ponto de vista teórico e metodológico, a importância da

narrativa como lócus de construção identitária - assim como a abordagem sistêmico funcional no campo do sistema da avaliatividade com foco no afeto, no julgamento e, a partir deles, a gradação, com intuito de propiciar reflexão, ação e mudança em posturas não só pedagógicas, mas também sociais diante do grupo minoritário composto por estudantes que enfrentam os distúrbios de aprendizagem com pouquíssimo apoio no Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA - ABD. **Estatísticas 2013-2016**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2016/> Acesso em 26 de junho de 2018.

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. In: **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.118-127, 1º sem., 2004.

BORGES, Thais Regina Santos. **Por um sentir crítico: um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas**/Thais Regina Santos Borges; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2017. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

BONINI, FV et al. Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. Revista **Psicopedagogia** 2010; 27(83): 310-22.

BRASIL - **Plano Nacional de Lei nº 10.172/01**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 20 junho 2018

CALDEIRA, Elaine. Recursos de avaliatividade na construção da identidade xerente: julgamento em discursos de estudantes não índios. **Revista Letra Capital**, v.1, n.1, jan./jun. 2016, p.23-42.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa**

qualitativa – teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONTES, Soraia Virgínia Cardeal de Azevedo. **Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita:** uma abordagem das concepções relativas aos problemas de aprendizagem. 2007, 47f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras Português/inglês, Departamento de Letras, Faculdade Sete de Setembro, Bahia, 2007.

FRANK R. **A vida secreta da criança com dislexia.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar** Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011

LABOV, William. **Language in the Inner City.** Phil.: University of Pennsylvania Press. 1972.

LOPES DANTAS, Maria Tereza. Diferente construções do “eu” em narrativas sobre loucura e arte. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; LOPES DANTAS, Maria Tereza. **Narrativa identidade e Clínica.** Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: Hunston, Susan & Thompson, Geoff (Ed.). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the 211 Construction of Discourse**, p.142-175. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R.; ROSE, D.; **Working with discourse:** meaning beyond the clause. London/ New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.

MENDES, Talita Rosetti Souza. **Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família**/Talita Rosetti Souza Mendes, orientadora: Maria das Graças Dias Pereira, 2013.

MISHLER, Elliot. **Research interviewing**. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

_____. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, CNPq, 2002, p.97-119.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Introdução: Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Discursos de Identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NOBREGA, Adriana; ABREU, Adriana. Análise Crítica da construção de identidades na prática escrita escolar. **Calidoscópio**, v.13, n.2, p.251-263, Unisinos 2015.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 244p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OCHS, Elionor. Constructing social identity: a language socialization perspective. In: **Research on language and social interaction**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1993

OLIVEIRA, Maria do Carmo; BASTOS, Liliana Cabral. Saúde, doença e burocracia: pessoas e dramas no atendimento de um seguro de saúde. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; LOPES DANTAS, Maria Tereza. **Narrativa identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

PEDRO, Danielle Leporaes. **O estado e a família**: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social. 2010, 55f. Monografia (Pós-Graduação) - Departamento de Letras-Pedagogia, Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, William Soares; BASTOS, Liliana. “Me tire de todos os laços que eu não agüento mais” – memória e a construção do sofrimento em uma narrativa de conversão religiosa. *ReVEL*, v.7, n.13, 2009.

SCHIFFRIN, Deborah. International Sociolinguistics [1996]. **Sociolinguistics and language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2006.

_____. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006

TANNEN, Deborah. **Talking Voices**: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. de; A perspectiva teleológica de

Martin para a análise dos gêneros textuais. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANEXO I – Convenções de Transcrição

PARA ANÁLISE DOS DADOS ORAIS PRESENTES NESTE TRABALHO, UTILIZARAM-SE CONVENÇÕES baseadas nas normas de transcrição de Atkinson e Heritage (1984), incorporando-se símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989) no âmbito da Análise do Discurso.

...	Pausa não medida
(2.3)	Pausa em décimos de segundo, medida relativamente ao ritmo
	Prosódico do segmento no qual se encontra inserida.
.	Entonação descendente ou final de elocução
?	Entonação ascendente
,	Entonação de continuidade
-	Parada súbita
=	Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas (engatamento)
Sublinhado	Ênfase
MAIUSCULO	Fala em voz alta ou muita ênfase
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação
°palavra°	Fala em voz baixa
>palavra<	Fala mais rápida ou acelerada
<palavra>	Fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[Início de sobreposição de falas final de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas

[]	Colchete abrindo e fechando o ponto da sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos - sobreposições localizadas
[[C duplos no início do turno simultâneo (quando dois falantes iniciam o mesmo turno juntos)
()	Fala não compreendida
(palavra)	Fala duvidosa
(())	Comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	Fala relatada
Hh	Aspiração ou riso
.hh	Inspiração
-----	Silabação (letra a letra)
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
eh, ah, oh, ih, hum	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA EMOÇÃO: UMA DÍADE MÃE-BEBÊ COM SÍNDROME DE MÖEBIUS¹

Ana Paula Nobrega de Melo Samico

INTRODUÇÃO

A interação mãe-bebê é antes de tudo um diálogo. E é pela sua própria natureza de diálogo que essa interação apresenta uma riqueza de especificidades apaixonantes. Em efeito, ela é de antemão, construída em torno de uma intercomunicação. Participar de uma interação diádica envolve certa forma de coordenação, ajustes e afinamento entre as partes na articulação de sua atividade compartilhada ou conjunta (BRUNER, 1983).

Concebemos que a interação e comunicação adulto-bebê como todas as formas de interação é antes de tudo um diálogo. E são essas propriedades desse diálogo particular entre um adulto e um bebê em desenvolvimento de suas capacidades humanas, que o fazem, cheio de especificidades em que se desenrolam importantes fenômenos

1 Texto baseado em tese doutorado sob o título: Subjetividade e Multimodalidade na orquestração dialógica mãe-bebê com Síndrome de Möebius, defendida no PROLING - Programa de pós-graduação em Linguística – UFPB/Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) e orientada pela Prof^a. Marianne Cavalcante. João Pessoa-PB, 2011, 304p. Tese também orientada pelas professoras Anne Salazar-Orvig e Ivana Markova durante estágio doutoral – Bolsa - PDEE, CAPES, no período de abril a setembro de 2010 na Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

constitutivos para o “eu” e o “outro”.

Participar desse “jogo dialógico” supõe-se uma co-construção sob formas dinâmicas e específicas de coordenações e convergências na articulação de suas condutas expressivas. Todavia, diferente de outros tipos de trocas dialógicas, a interação entre um adulto e um bebê visa a mudança e se caracteriza então, sobretudo, por estados de tensão entre as convergências e as divergências.

Essa “tensão”, acreditamos, deve ser considerada sob um ponto de vista amplo e abrangente, sob um olhar “psicobiológico”. Uma vez que se trata de estudar as relações entre dois seres em estágios diferentes do desenvolvimento humano. De um lado está um ser humano em desenvolvimento, que apresenta respostas biologicamente pré-programadas, que o instrumentam no desenvolvimento de sua subjetivação pela interação em um meio (Trevarthen, 2003).

Para tentar explicar esse fenômeno da construção do sujeito psicologicamente humano, em que vários pesquisadores do desenvolvimento focam ao longo dos últimos anos na busca da ontologia do signo humano, nos deteremos nas concepções do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1977; 1978; 1984), hoje tão discutidas e consideradas nas diferentes subáreas das ciências humanas.

Bakhtin (1978) considera que em todos os discursos acontece um diálogo interno entre o “eu” e o “outro”, entre o discurso próprio e o discurso do outro:

No campo de praticamente cada enunciado existe uma interação tensa, um conflito entre a fala de si mesmo e aquela do outro, um processo de delimitação ou de trazer à tona, de clarificação dialógica mútua (BAKHTIN, 1978, p.172, tradução nossa).

Essa relação com outros discursos – anteriores e futuros – determina profundamente a natureza do enunciado. O enunciado é duplamente orientado: ele é resposta (por exemplo, em oposição), retomada ou reformulação (das palavras do outro, dos seus temas, do conteúdo do seu próprio discurso), em relação aos discursos pré-existentes (segundo Bakhtin, em cada enunciado “ressonam os harmônicos de outros

discursos”) e ele prepara, antecipando a resposta que ele pode suscitar.

Essa tomada de conta do outro pode também ser caracterizada como uma atitude linguística reflexiva, um olhar metalingüístico que o locutor tem sobre sua própria produção.

Para Bakhtin (1979-1984), em todo diálogo os enunciados são determinados pela alternância e sequencialidade dos turnos de fala dos interlocutores (diálogo externo) e por sua orientação dialógica (diálogo interno). Essa orientação dialógica é decorrente do fato de que os enunciados são sempre respostas a outros enunciados. Assim, nos enunciados percebemos a presença de *ecos, de ressonância, de harmônicos* dos outros discursos. O enunciado dialógico se estrutura em torno de um microdiálogo (uma “*dialogização*” interior), resultado da interação entre dois enunciados (Bress; Verine, 2002).

Os diálogos infantis são igualmente atravessados por esse dialogismo. É no circuito da comunicação que a criança se apropria das ferramentas linguísticas que vão constituir sua língua (Françóis, 1983).

O desenvolvimento da criança é constituído de um processo de interiorização do quadro das interações faciais (em face a face) e das trocas com o outro e com os objetos. A partir dessa observação Vygotski (1981) desenvolve uma lei geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual, as aquisições das funções psíquicas superiores aparecem sobre dois planos: no nível social e no nível individual e se manifesta pela passagem de uma fase dita intersíquica a uma fase intrapsíquica.

Esse desenvolvimento se dá principalmente pela influência das ferramentas socioculturais, mais particularmente os signos linguísticos. Graças a essa mediação semiótica, os interlocutores participam conjuntamente na construção dos sentidos e dos discursos. Por exemplo, Bruner (1983) mostrou que um processo de tutela, numa interação adulto-criança, poderia sugerir que o tutor orienta seu discurso em função das necessidades do outro, a fim de ajudar a criança a realizar uma atividade. Essa colaboração é então mediada pela língua “no” e “através” do diálogo. A interação mãe-bebê permite observar essa orientação dialógica dos interlocutores e é o que pretendemos mostrar neste capítulo.

As primeiras interações entre o adulto e o bebê são ricas em condutas multimodais, ou seja, procede de uma representação complexa e ativa desde o princípio, de diferentes vias sensório motoras moldadas

reflexivamente entre os participantes, nas quais emergem os formatos expressivos co-construídos, dentro da sua história singular. Essas expressões integram os sinais “voco-verbais” e certos sinais não verbais: “co-verbais”, gestos, mímica e posturas.

Problematizamos sobre as condutas dialógicas de uma díade adulto-bebê, sobretudo na organização situada desta etapa particular do processo de aquisição da linguagem. Assim sendo, nesse estudo, as condutas linguístico-interativas foram analisadas dentro da sua própria multimodalidade, ou seja, “da” língua, em correlação com os parâmetros linguístico-cognitivos, prosódicos e cinéticos (“posturo-mimo-gestual”) e « na » língua, dentro da dinâmica dialógica.

Observamos o potencial dialógico de uma díade, em que o bebê apresenta uma sequência de malformações congênitas, a Sequência de Moebius, que é caracterizada por anomalias na face, entre outras anomalias, decorrentes de paralisia congênita de dois pares de nervos cranianos: o nervo abducente (VIº par) e o nervo facial (VIIº par), conferindo aos portadores uma inexpressividade mímica (face de máscara) e visual (estrabismo) (Miller; Strömmland, 1999; Ventura, 2001). A díade composta por mãe-bebê foi estudada longitudinalmente, dos 2 meses e 3 semanas aos 17 meses de vida do bebê. Foram transcritos e analisados 23 registros videográficos, com duração média de 16 minutos cada, das interações livres da díade. Acreditamos que refletir sobre a interação e a linguagem entre mãe e bebê, no início da vida, período em que as interações têm sido descritas como predominantemente em face a face, com bebês portadores de tais alterações, é de extrema importância para o processo de desenvolvimento destes.

Consideramos que os estudos acerca deste tópico precisam abordar mais essas questões que envolvem a dinâmica dialógica, sobretudo durante os 12 primeiros meses de vida. Os estudos fonoaudiológicos sobre a sequência de Möebius referem-se aos aspectos miofuncionais dos órgãos fonoarticulatórios e das funções estomatognáticas e relatam sobre as alterações de linguagem, mas não abordam com profundidade as questões interacionais envolvidas no processo de desenvolvimento da comunicação e da linguagem desses portadores.

2 Sequência ou Síndrome de Möebius.

UM MÉTODO PARA OLHAR

Como a díade mãe-bebê com Síndrome de Möebius orquestrou e afinou suas condutas linguístico-interativas? Quais as modalidades dialógicas que surgiram quanto à simultaneidade e a sequencialidade do processo de co-construção de suas condutas expressivas?

Nossa hipótese é que as primeiras interações sociais do bebê são reflexivamente imbricadas com a competência linguística do adulto. Pressupomos um funcionamento linguístico precoce para um bebê portador de deficiência congênita, como o que é estipulado nos trabalhos que se interessam pelas aquisições “*linguageiras*”³ de bebês normais. Questionamos sobre as possibilidades de exploração de suas trocas, que vão além das alterações apresentadas pelo bebê com síndrome de Möebius e procuramos entender a estruturação de um ser que se desenvolve através das experiências sociais possíveis, por ele utilizadas. Imaginamos um funcionamento dialógico multimodal sendo orquestrado num processo de afinação *linguageira*, decorrente dos movimentos dialógicos intersubjetivos de co-construção da díade em particular. Pensamos sobre o sentido que a díade vai dar às suas interações, visando a compreensão mútua e o desenvolvimento da subjetividade e conseqüentemente, a linguagem do bebê.

Tratou-se de um estudo observacional, descritivo, longitudinal, do tipo estudo de caso, visando melhor compreender as trocas interativas da díade. A intenção foi identificar o caminho traçado pela díade quanto ao desenvolvimento comunicativo-linguístico do bebê.

Os dados e análises apresentados aqui provêm do trabalho sobre um corpus audiovisual com 05 horas, 06 minutos e 24 segundos de registros videográficos realizados no período de agosto de 2007 a outubro de 2008 entre uma mãe e um bebê. A criança é portadora da síndrome de Möebius e começou a ser observada com idade de 11 semanas até 17 meses de vida.

3 As *aquisições lingueiras* seriam as aquisições orientadas para o domínio do uso da língua na comunicação, ou seja, o desenvolvimento das capacidades para: comunicar, conversar e produzir discursos monológicos; assim como desenvolver capacidades para adaptar e adequar suas condutas lingueiras ao contexto. Podemos resumir isso como a aquisição de competências pragmáticas e sociolingüísticas (COLLETTA, 2004).

O sistema de transcrição foi desenvolvido, buscando integrar o valor dessas condutas com a perspectiva dialógica do dialogismo. O sistema de transcrição está baseado nos trabalhos iniciais de Goodwin (1981), no qual ele prevê uma transcrição literal do texto verbal, sobre as quais se articulam códigos arbitrários para a identificação dos traços dos signos não verbais.

As convenções de transcrição adotadas nessa tese foram adaptadas e incrementadas de um sistema de convenções desenvolvidos pela Professora Lorenza Mondada e pela autora⁴, em sua dissertação de mestrado em ciências da linguagem na Université Lumière Lyon 2.

Alguns dados gestuais obtidos no corpus dessa tese foram acrescentados ao sistema de convenção adotado no estudo anterior e com isso, foi criado um sistema específico de convenção para os gestos da díade de maneira que pudesse prever as trajetórias, a temporalidade, assim como sua sincronização com a fala materna e as vocalizações do bebê. Os extratos analisados nesse estudo são constituídos de uma transcrição da fala (numa linha enumerada marcando um turno) e também descrições posturo-mimo-gestuais (na segunda linha abaixo e continuando em outras linhas, porém delimitados por sinais gráficos à linha precedente, referindo-se às falas, jogos/brincadeiras, às marcas visuais das convenções criadas, sem enumeração, pois está fazendo parte do turno, buscando marcar bem a multimodalidade dos enunciados). Ver um breve exemplo abaixo:

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

M: Mãe

B: Bebê

R (M)

indicação do olhar do bebê para a mãe

4 Corpus extraído de uma interação pai-bebê com síndrome de Moëbius. O sistema de transcrição adotado atendeu, de forma bem estruturante às perspectivas teórico-metodológicas adotadas nesse estudo. Tese de mestrado da autora defendida no “Master en Sciences du Langage”, menção pesquisa, pela Université Lumière Lyon 2, França e orientada pela Prof^a. Lorenza Mondada. Título: Le développement de la communication au début de la vie: Les apports des perspectives dynamiques et socioculturelles aux études de l’interaction. Lyon, 2006, 138p.

DELIMITAÇÃO DO GESTO:

* * indicação do início/fim dos gestos/ações da mãe

≠ ≠ indicação do início/fim dos gesto/ações do bebê

O sublinhado marca todo tipo de vocalização do bebê (choro, riso, grito, balbucio...)

DESCRIÇÃO DOS GESTOS:

[☺☺] para os beijos

[☺☺] para os sor(risos) da mãe/do bebê em **negrito**

[ε ε] para os cheirinhos

[👏👏] para o bater palmas da mãe/do bebê em **negrito**

TRANSCRIÇÃO DOS TURNOS: (EXEMPLO)

15 M #&*ta reclamando de que minha vida*/*hein mãezinha/hein
°mãezinha°\[☺ε ε]/[☺☺☺☺☺]/#[☺☺☺☺☺]/*[☺]/*hhhh*
#[☺☺☺☺☺]/*#é:mainha ta mandando um beijo/[☺☺☺☺☺]/*#hum:: ta
olhando pra mamãe é coisa linda*/*#[☺☺☺]/* é mamãe#/&
passa a mão E no rosto do bebê *mão E no queixo do bebê*
sorri *da um cheiro na testa do bebê* *segura a mão E do bebê*
passa a mão E no rosto do bebê *segura a mão E do bebê* *passa
a mão E no rosto do bebê*

16 B #>R(M)-> #vocaliza# #vocaliza# #vocaliza#

Sistemas de transcrição como este estão sempre em construção no laboratório ICAR – Lyon 2 por Mondada (2003; 2004; 2006; 2008).

As convenções criadas para este estudo foram tentativas de fidelizar, como foi dito anteriormente, tornando pertinentes as condutas dos participantes dessa díade em particular. Desenvolvemos assim, convenções que dessem conta o mais precisamente possível das ações da díade. Um exemplo interessante é a convenção [ð] que marca uma prática comum e particular da região nordeste do Brasil, além de ser o resultado de um processo histórico-cultural, que é a de sentir o outro dando um cheiro. Esse “cheiro” (ação) é frequente nas relações mais íntimas (pessoas muito próximas e familiares) e, sobretudo nas interações adulto-criança.

A CO-CONSTRUÇÃO/ORQUESTRAÇÃO DIALÓGICA NA DÍADE MÃE-BEBÊ

Vamos nos concentrar nas ações coordenadas da díade, na dinâmica dialógica, os movimentos de sincronização entre a mãe e o bebê, mais especificamente, mostrar alguns exemplos da orquestração e afinação de suas condutas quanto à posturo-mimo-gestualidade, ou seja, na aquisição de linguagem baseada no uso.

Nós argumentamos que nas experiências vividas nas instâncias dialógicas: os corpos coexistem em relação a outros corpos. Eles se engajam ao vivo (*co-presença*) e no ‘tempo’ na comunicação com outros corpos, e eles co-regulam seus movimentos com os movimentos dos outros. Vemos isso como: o processo de entrar em ressonância com o outro.

Concebemos que uma estratégia produtiva para estudar como as crianças desenvolvem seu senso de “self” é através do exame das suas ações nos contextos dialógicos co-criados entre os bebês e suas mães.

As análises que se seguem sobre a *posturo-mimo-gestualidade* da díade são influenciadas pelos fundamentos teóricos apresentados sobre o dialogismo Bakhtiniano e os defendidos por Markova, a multimodalidade fundamentada nos trabalhos de Goodwin e “gestualistas” como McNeill e Kendon e as habilidades de compreensão da ação intencional da díade segundo a visão de Tomasello.

Bakhtin enfatizou que os indivíduos se situam (posição/*proxémias*) e se sentem em relação aos outros, no próprio ato de se comunicar com os outros. É importante notar que a filosofia de Bakhtin do diálogo não deve ser simplificada para a análise somente do discurso interpessoal. O diálogo representa uma visão de mundo na qual a existência de um senso de individualidade, não é divorciada da experiência de estar com os outros (MARKOVA, 2006). É nossa afirmação, então, que cada

- 5 Edward T. Hall (1986) se utilizou do termo proxémia (neologismo) para designar o mundo sensorio em que estamos envolvidos e que moldam nossa forma de sentir o mundo. A proxêmica é o estudo das distâncias físicas que as pessoas estabelecem espontaneamente entre si no convívio social, e das variações dessas distâncias de acordo com as condições ambientais e os diversos grupos ou situações sociais e culturais em que se encontram. HALL, Edward T. - A Dimensão Oculta. Lisboa: Relógio D'Água, 1986.

experiência é uma experiência dialógica e afetiva, em que o diálogo se dá no contexto de uma comunicação inter e intrapessoal.

Este ponto de vista da individualidade vivida e situada no diálogo não nega o “eu” como distinto do outro. Bakhtin escreveu frequentemente sobre as experiências de individualidade vividas como um “evento único e unificado do ser,” um ser cujo único corpo, cuja única existência é vivida dialogicamente através de movimentos mútuos de comunicação com os outros (Bakhtin, 1984). Mas como é que nesta posição única o self emerge através do diálogo? Parte da resposta é a noção de Bakhtin de simultaneidade no espaço e no tempo. Quando envolvido em encontros de comunicação com o outro, o “eu” e o “outro” simultaneamente ocupam diferentes corpos localizados em espaços diferentes, o que circunscreve a posição de cada indivíduo em relação um ao outro. A individualidade, portanto, envolve pelo menos três parâmetros que colaboram de forma contínua e ativamente um com o outro: “eu”, “outros”, e as relações entre o “eu” e o “outro”.

Para melhor ilustrar essa noção de simultaneidade, vamos considerar uma ocorrência hipotética comumente observada na vida de muitos bebês. Quando uma criança move o braço em direção a um objeto que está fora de seu alcance, a realização (ou não) deste movimento vai depender da possibilidade ou não desse objeto ser colocado dentro de seu alcance visual por outra pessoa (digamos a sua mãe). Neste caso, para a criança ter experiências corporais de atingir com sucesso o objeto, vai depender do suporte fornecido por sua mãe enquanto ela coloca o objeto mais próximo ao alcance de seu bebê. Se a mãe, no entanto, não colocar o objeto mais próximo enquanto ele move o braço em direção ao objeto e continua a olhar para seu bebê em vez disso, diferentes posições do “eu” são ocupadas por ambos, mãe e bebê, influenciadas pelo insucesso de chegar ao objeto.

Com esse exemplo, podemos testemunhar a dinâmica de dois corpos simultaneamente em duas posições espaciais diferentes, coparticipando nas experiências cinéticas de chegar ou não a um objeto. E ao mesmo tempo ocupando diferentes corpos que estão tendo percepções e compreensões diferentes em relação um ao outro. A mãe e o bebê estão dialogicamente circunscrevendo a posição de cada um e do outro. Essas mudanças corporais são essenciais também para as nossas

experiências emocionais do “eu” e do “outro” ao longo do tempo.

Observamos que dessa forma ao circunscrever seus espaços no diálogo, com a ajuda do outro, o bebê aprende a se situar no tempo e no espaço, ou seja, “na” dinâmica dialógica e com isso podemos inferir que dessa forma ele está ‘esboçando’ e expressando através de suas ações (refletidas no outro) seus primeiros ‘julgamentos’ no sentido de que «perceber é fazer distinções» (MARKOVA, 2006, p.55). Concebemos esse processo como respostas compreensivas ativas do bebê enquanto configura as suas percepções com o adulto.

Ao considerarmos isso, o desenvolvimento do “*self*” é visto aqui como um processo ativo e contínuo de “co-estar”: “co-estar” nos diálogos linguisticamente dominados, nos diálogos cinestésicamente dominados, ou ambos. Esse “co-estar” se passa dentro de uma dinâmica comunicativa multimodal que vai ganhando significação ao longo do tempo. Consideramos que é também importante ver a comunicação enquanto uma atividade multimodal, portanto, de ver a atividade que envolve a língua mais do que se centrar na fala.

Numa interação adulto-bebê as trocas estão baseadas sobre aspectos verbais e não verbais, ou seja, multicanais em plena dinâmica de estruturação dos seus significados. Segundo Mondada (2002) a interação é o lugar social no qual não somente a ordem social é ratificada, mantida e transformada, mas também ela é apropriada pela criança nas suas tentativas de participação. Para Goodwin (2003) é importante a descrição e a análise das práticas através das quais as partes constroem juntas suas participações.

A empatia parece ser hoje um mecanismo cognitivo-afetivo essencial nas comunicações humanas, na qual a linguagem e o corpo têm um papel de suporte fundamental. As interações face a face são na verdade interações corpo-a-corpo e a intersubjetividade seria fortemente baseada nos mecanismos de “*intercorporalidade*” (COSNIER, 2008).

Vemos então como são extremamente diversas as funções que podem assumir os gestos, em sinergia com a entonação na estruturação enunciativa dos discursos. Para de Chanay (2005; 2010) os gestos aumentam os «graus de doxalidade» (DE CHANAY, 2005, p.245, tradução nossa) do oral, em relação ao discurso escrito, no sentido do viés englobante do gesto: “a fala unifica o que o escrito desune”. Ainda segundo ele, a

própria noção de 'ato', retomando a retórica antiga, é a última fase da elaboração discursiva. Por fim, o dialogismo enquanto incorporado ao oral, inclui também a gestualidade quando procuramos investigar o «sucesso discursivo» (DE CHANAY, 2005, p.245, tradução nossa).

Com essas ideias em mente voltamos nossa atenção para as dinâmicas dialógicas da díade em questão envolvendo a *posturo-mimo-gestualidade*.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA EMOÇÃO: A CO-CONSTRUÇÃO DO SORRISO

Trataremos a emoção enquanto emergente de um processo de co-construção na dinâmica dialógica e multimodal.

Consideramos a emoção como emergente das dinâmicas dos participantes na sequencialidade da interação (GOODWIN; GOODWIN, 2000) e como um fenômeno social emergente do processo relacional da dinâmica da interação mãe-bebê (LYRA, 2007; BERTAU, 2007). A emoção sendo co-construída através das dinâmicas dialógicas envolvendo o «eu» e o «outro» que envolve a díade quanto à afetividade.

Fazendo parte de uma dinâmica construída dentro das atividades multimodais situadas (GOODWIN, 2000), a emoção não precisa de um «vocabulário» (WIERZBICKA, 2000) para ser manifestada. Ela vai ganhando sentido na dinâmica dialógica da díade adulto-bebê (NOBREGA, 2006).

Através de um trabalho melódico-afetivo que envolve a interação mãe-bebê, este último vai ganhando, via discurso melódico-afetivo materno, sua própria subjetividade (CAVALCANTE, 1999).

Sabemos que comunicamos através da face e que esta é um veículo privilegiado para as trocas emocionais (ECKMAN, 1976; 1993). E que a comunicação não está presa somente a este canal. Podemos nos perguntar diante de uma díade mãe-bebê com síndrome de Möebius: como eles compartilham suas emoções?

Percebe-se então que desde muito cedo, sem o outro não haveria o «eu» e as emoções do «eu» e, paralelamente, sem o «eu», não haveria o outro e suas emoções (BAKHTIN, 1986).

As emoções são, portanto, um fenômeno único a ser examinado com cuidado, porque emoções informam às pessoas sobre as suas posições independentes em relação aos outros, assim como o significado das

suas relações com os outros (GARVEY; FOGEL, 2007).

Ao considerar Bakhtin a noção de desenvolvimento do self é concebida como um processo ativo e contínuo de «co-estar»: «é co-estar nos diálogos linguisticamente dominados, nos diálogos cinestésicamente dominados, ou ambos.

A individualidade envolve os três parâmetros que colaboram de forma contínua e ativamente um com o outro: «eu», «outro», e as relações entre o eu e o outro». De certa forma, as emoções integram os três parâmetros de uma visão dialógica da individualidade que envolve a tríade dialógica: “alter-ego-objeto” (MARKOVA, 2003).

Assumimos também, a visão das emoções como dinamicamente auto organizadas em padrões que emergem através do diálogo e que são singularmente vividas por cada indivíduo, cujo corpo está situado em diferentes locais em relação aos outros. Assim consideramos a face, as posturas e posições, os gestos, as vocalizações, as atividades do cérebro, e os contextos dialógicos em que os seres humanos estão envolvidos. Em outras palavras, as emoções são vividas dinamicamente através das ações, posturas, gestos, vocalizações, movimentos e os fluxos biológicos dentro do corpo e elas surgem através do diálogo com «eu» e o «outro». Vejamos então o sorriso no jogo de cócegas:

Extrato - 18

Data: 29/06/08	Tempo: 03:31:01~03:48:34
Idade do bebê: 13 meses	Proxémia: mãe e bebê estão frente a frente. O bebê está sentado na cadeirinha e a mãe sentada no chão.

- 11 M #*oh teteu/oh/o pé*/*vo'/fazê cosquinha no pé de::le#/#vô fazê cosquinha no [☺]pé dele [☺]/hh*#/#*o:::lha:::/oa teteu/ qu'eh ixo/. hum/[☹]*/*pé . pé . pé . pé pé pé pé/ fala mamãe/. pé#/hh.. #como é o nome mamãe hh*/*segula/segula teu pé *mateus*/ segula teu pé/segula*#/#segulah não/ segulah não/ segulah não/ *****/#*hein mãezinha/hh hum/. [☹]*#
- *mãe pega no pé do bebê e faz carinho** mãe faz cócegas no pé do bebê**a mãe levanta o pé do bebê e fica olhando para ele**mãe pronuncia a palavra pé em frente ao bebê** a mãe leva a mão do bebê para segurar seu pé**mãe faz cócegas nos pés do bebê** a mãe ajeita o bebê na cadeira e dá um beijo*
- 12 B #R([M])# #R(D e mexe os pés)# #R(D)# #R(E)# #R(mexe os pés)# #R(segura nas mãos e olha para E)#

Observamos nessa brincadeira de fazer cócegas que a mãe não faz somente cócegas no bebê como também sorri das reações dele a isso. A ação dela se repete no mesmo princípio de agir e reagir dentro do contexto.

Extrato – 20

Data: 02/08/08	Tempo: 04:06:27~04:19:46
Idade do bebê: 15 meses	Proxemia: mãe e bebê estão sentados no sofá. Iniciam jogos em face a face e depois bebê sentado no sofá.

- 11 M ***/#** hora brinca..(2s) batendo palma [👏👏👏]👏👏/ batendo o pé::/cosquinha.. cosquinha/ cosquinha em teteu cosquinha::/cosquinha:: [😊)]*/#[👉] uuuuuuu#/#(11s)fica em pé/em pé..#/#em pé..*/#*(3s) deita::do/ xa:::u..(1s)/ xa:::u.. #/# a mão de mamãe/mã:::o*/#*(08s)[😊]/ta fazendo índio com a mão de mamãe é/é meu amo:: hum [̃] #/# é meu amo::/tu ta fazendo índio com a mão de mamãe é/ aqui oh mamãe oh/muahmuahmuahmuah [👉] #/#
* pega as mãos do bebê para ele bater, faz cosquinha no pé do bebê**dá beijo e coloca o bebê em pé no sofá segurando no braço e na perna do bebê**segura na cabeça do bebê encostando no sofá, coloca sua mão na frente do rosto do bebê e depois fica encostando sua mão na boca do bebê**segura o bebê e da um cheiro no pé do bebê, coloca a mão do bebê na sua boca*
- 12 B #R(M) (olha para a mão da mãe) (👏bate palma) (segura suas mãos e mexe os pés) (B) # # (vocalizações) # #R(B) # #R(F) (mão da mãe) # # (segura na mão da mãe) (vocalizações) # #R(B) (mexe os pés) # #R(E) (B) #

Nesses turnos, vemos dois momentos em que a mãe ri por razões distintas (11). No primeiro momento ela ri das reações do bebê às cócegas e no segundo momento da exibição do bebê que faz o índio: «***/#(08s)[😊]/ta fazendo índio com a mão de mamãe é/**».

O bebê pode não estar expressando aparentemente um sorriso, mas suas reações “vocogestuais” expressam sua satisfação na atividade que estão compartilhando, assim como ele exhibe isso quando faz o gesto e a onomatopéia do índio.

Observamos mais adiante na evolução dessas trocas que o sorriso agora passa a ser compartilhado pela díade.

Extrato - 22

Data: 12/09/08	Tempo: 26:44~44:44
Idade do bebê: 16 meses	Proxémia: mãe e bebê estão sentados no sofá.

Identificamos pela primeira vez no corpus as respostas do bebê que configuram mais precisamente um sor(riso). Veremos que ela necessariamente está imbricada ao contexto do que eles estão trocando. No turno 9 notamos a mãe simular um espirro e obtém como resposta um riso do bebê (vocal) a cada vez que «espirra». Isso mostra o quanto os dois estão afinados, sendo isso fruto das suas co-construções. Segundo Goodwin (2000) é importante se considerar a relação causa e efeito do evento porque isso mostra que a resposta é muito mais uma questão de organização evidente do que de uma eventualidade aleatória.

Podemos ser isso que motiva a mãe a continuar a repetir a ação por mais 6 vezes e em 3 delas eles estiveram bem alinhados compartilhando o riso. Em seguida (11) a mãe ajeita o bebê e o chama para que este olhe para ela e repete o «espirro». O bebê olha para a mãe e não mais ri, desviando em seguida o olhar para baixo. Porém faz uma vocalização prolongada. A mãe chama a atenção do bebê mais uma vez para olhar para ela e quando ele olha ela faz um novo «espirro». O bebê não ri e ela interpreta com uma prosódia melódica: « *tu num que mais rir de mamãe não é/ hein nego safado/ hein/(1s) hein meu amor tu num que mais rir de mamãe mais não é...(2s)*≠* ». Na sequência (13) a mãe outra vez faz o «espirro» e também o bebê não ri. Mais uma vez ela contextualiza dizendo: «(2s)/**que não** [—] **ri com mamãe mais não*** ». E quando o bebê vocaliza ela completa: «(1s) **hum faz não...(2s)*≠** ».

Talvez o fato da mãe sempre procurar configurar as vocalizações do bebê em diferentes contextos trazendo-o para o diálogo, eles foram co-construindo, através da orquestração desses harmônicos, uma semântica para chegar até esse nível de compartilhar o sorriso. A expressão de prazer do bebê diante de suas possibilidades de expressão foi sendo assim modalizada pela mãe. Segundo Goodwin (2000) a exposição às emoções de um participante deve ser analisada dentro de um contexto maior da ação.

Vejamos outro momento:

Extrato - 23

Data: 09/10/08	Tempo: 44:47~01:02:31
Idade do bebê: 17 meses	Proxímia: mãe e bebê estão sentados no sofá.

No turno 17, após chamar o bebê, a mãe «espirra» e os dois sorriem. A mãe repete assim por mais duas vezes essa ação e também sorriem juntos. A mãe ainda acrescenta entre uma repetição e outra: «**mamãe g'ipada hh**». Uma referência importante mesmo que colocada de forma lúdica e também precoce, porém com um conteúdo associativo para a ação de espirrar porque está gripada (causa e efeito; previsibilidade). Vemos assim a mãe modalizando o 'tempo' nesse compartilhar o sorriso. No seu próximo turno (19) a mãe diferencia a ação modalizando agora de outra forma, fazendo uma pausa antes de «espirrar» chama-o e emite um som: «**(2s) han::**». Ela repete o «espirro», em seguida faz a relação causa e efeito do espirro referindo-se a estar gripada e «espirra» outra vez. O bebê ri em todas as vezes e na última vez eles riem juntos. A mãe utiliza novos harmônicos na brincadeira e assim consegue a participação do bebê. Após sorrirem juntos no último espirro ainda nesse turno, o bebê balança as pernas e obtém a interpretação materna de que está «esperneando». Assim, a mãe especula que o bebê possa estar se irritando. Ela repete o «espirro», mas antes disso faz a antecipação de que está gripada como se quisesse dizer: «lá vem espirro» e «espirra». Os dois riem juntos.

Essas novas modalizações dadas pela mãe nos mostram a importância desses harmônicos na dinâmica dialógica para a apreensão do bebê dos ritmos e conteúdos que formam as diferentes nuances existentes num diálogo (neste caso, para a noção de causalidade e previsibilidade do sorriso). As repetições diferenciadas ajudam ao bebê na noção de previsibilidade. Ao antecipar o «espirro» dizendo: «**mamãe g'ipada te-teu oh a:::tchim:: [😊😊]**» faz com que a mãe obtenha o olhar receptivo do bebê e assim sua participação. A força social de uma diretiva, bem como seu valor emocional, também é fortemente moldada por meio da implantação de recursos como a prosódia e o corpo («embodiment»)

(GOODWIN; GOODWIN, 2000).

No turno 21 a mãe antes de espirrar faz uma pausa de dois segundos e prolonga o som do /a::tchim/. Isso chama a atenção do bebê que olha pra mãe e ri com seu «espirro». Depois ele desvia o olhar e com isso a mãe o chama, ele olha pra ela e ela «espirra» duas vezes seguidas, variando mais uma vez a maneira de fazer: «**a::tchim:: han a::tchim::** [😊] [😊] /U [😊] [😊] [😊]*≠». Os dois riem juntos. Assim eles estão afinados na atividade como mostra bem a transcrição desse momento: [😊] [😊] /U [😊] [😊] [😊].

Talvez por ter percebido em alguns movimentos corporais do bebê, o desvio do olhar dele para outras coisas e também possivelmente pela diminuição da intensidade do riso do bebê a mãe o questiona por duas vezes no seu próximo turno (23): «*** tem g'ũa, mas não neh/ mamãe g'ipada não né/mam' [ð] vai da cheiro [ð]**». Como se procurasse o respaldo dele para a sua especulação. Isso demonstra que a mãe não resta centrada em um tipo de resposta do bebê. O impedimento de expressão facial da parte dele deixa de ser figura na contextualização materna. Na verdade nada parece impedir o desenrolar da interação. Mãe e bebê estão bem engajados nas suas atividades e se divertem juntos sorrindo.

Nóbrega (2006; 2010) observa que o adulto opera em interação com o bebê numa forma de diálogo em curso atribuindo sentido tanto às ações do bebê quanto às suas próprias ações. Assim a expressividade do bebê é organizada e partilhada nas estruturas sequenciais do processo interativo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORQUESTRAÇÃO DO SORRISO

A co-construção da díade de momentos divertidos nos quais expressaram seus estados internos de humor, é o fato mais marcante para nós desse processo de orquestração, resultando de processos dinâmicos da relação «eu» e «outro»: a díade riu junta.

Fazendo uma pequena discussão sobre esse fato se tornar um evento afinado numa díade com um bebê com uma privação da mímica facial, trazemos um ponto importante em relação ao processo terapêutico de pessoas portadoras da síndrome de Möebius.

Sabemos da força ilocutória de um sorriso para a interação humana.

Muitos pais de crianças com a síndrome de Möebius desejariam ver o sorriso configurado no rosto de seus filhos. O fato deles não obterem esse tipo de resposta dos seus filhos pode implicar na maneira como eles interagem entre si. Na tentativa de minimizar as implicações psicoafetivas e sociais no processo interativo dos portadores da síndrome, uma cirurgia facial foi desenvolvida há alguns anos pelo Dr. Zuker⁶ e sua equipe em Toronto no Canadá. O pós-cirúrgico envolve uma relação estreita do cirurgião com a equipe multidisciplinar sendo o fonoaudiólogo na maioria dos casos, quem realiza as sessões de reeducação em que o sorrir (mímica), vai depender de o paciente aprender através de uma técnica de reabilitação a ser usada pelo fonoaudiólogo e equipe multidisciplinar. Também pode existir a participação do fisioterapeuta nessas sessões de reeducação motora do sorriso.

Em resumo, as técnicas de reabilitação levam o paciente a aprender a contrair as comissuras labiais para cima. Numa ação contrária ao que certos portadores da síndrome fazem, pois, em alguns casos, vê-se que eles conseguem uma contração de um ou dos lábios para baixo em certos momentos em que possivelmente estão expressando emoções de prazer ou desprazer.

Não vamos discutir quais seriam os critérios tomados pelo cirurgião e equipe terapêutica multidisciplinar para a adoção desse tratamento cirúrgico e conseqüentemente de “reeducação para o sorriso”. Podemos inferir que, ao menos, o paciente tenha condições de expressá-lo com autenticidade. Assim esperamos.

Uma co-construção dialógica do sorrir, a nosso ver, se faz necessária antes que ele possa ser expresso fisicamente. Imaginamos que ao adotar a cirurgia no processo de reabilitação de um paciente com Möebius, o sorrir será um processo inverso do que acontece normalmente, ao menos quanto à sua forma de expressão.

Vimos que mãe e bebê orquestraram juntos suas experiências sincronizando-se dialogicamente suas existências físicas, biológicas, psicológicas e conseqüentemente sociais. A importância de vermos a co-construção intersubjetiva do sorriso pela díade através do diálogo nos

6 Seguir link para mais detalhes sobre essa cirurgia : <http://www.moebiusyndrome.com/go/related-articles/a-smile-for-the-moebius-syndrome-patient> (consultado em 17/04/2011)

indica uma confirmação empírica do processo dialógico do «eu» e do «outro».

O aparecimento do riso do bebê exibe a emergência do «eu», ou seja, a sua habilidade de funcionar como o outro e em relação às coisas que importam entre eles. Os risos («vozes») do bebê durante as simulações de espirro de sua mãe foram autênticos. A autenticidade é «*uma expressão da dialogicidade do Alter-Ego*» (MARKOVA, 2006, p.155, grifo da autora).

Ainda essa autora afirma: «[...] a dialogicidade é essencial para a identidade pessoal e que a perda da dialogicidade significa também a perda da identidade pessoal» (MARKOVA, 2006, p.156-157).

Em suma, a identidade do bebê ficou configurada na autenticidade do seu riso como expressão da sua percepção às ações de sua mãe.

O estudo de caso apresentado acima é favorável a esta perspectiva dialógica como sugerimos que o “ser” é sempre e em todos os tempos um “ser-em-relação” em «co-existência». Quando nos relacionamos nos abrimos para uma multiplicidade de possibilidades, incluindo possibilidades de si mesmo, enquanto ao mesmo tempo, promovendo um sentido de conexão com os outros.

Fica para nós uma pergunta a ser feita sobre a relevância de certas abordagens terapêuticas que adotamos enquanto profissionais de ajuda: Qual é a dimensão do nosso papel nesse processo?

Assim com essas análises, constatamos a importância de se considerar a presença “discursiva” do bebê no diálogo. Defendemos a tese de que a orientação prospectiva do diálogo depende de suas reações-respostas. Mesmo que aparentemente apenas um contemplador, o bebê é um participante ativo. Vimos isso a todo o tempo nos enunciados maternos sempre moldados a essas respostas. A mãe que espera uma reação do bebê e conseqüentemente molda seu enunciado para ir à frente de um contra discurso eventual. Em outras palavras, eles se moldam no processo inicial (orquestração) visando a intercompreensão (processo de afinação).

Vimos que o bebê é dotado do que Bakhtin chama de “compreensão responsiva ativa”: “A compreensão responsiva ativa não é outra coisa que o estado inicial, preparatório para uma resposta (qualquer que seja sua forma de realização)” (BAKHTIN, 1984, p. 275, tradução nossa).

E uma vez que se expressa à sua maneira, o bebê demonstra dar conta do “fundo perceptivo” do diálogo. Um “espaço virtual” que é apreendido e orquestrado pela díade enquanto instanciados pelo diálogo.

Vemos os traços subliminares da constituição do *self* do bebê e a sua expressividade marcando esse seu lugar. Ou seja, não tem como ele não ser o sujeito de suas próprias ações.

O que propusemos até aqui foi que na conversa mãe-bebê eles são coautores de cada ação (MARKOVA, 2006), mesmo se externamente a vemos de maneira desordenada, ininterrupta ou buscando a sincronização. A coautoria dessas ações simultâneas, nesse «processo de ser-estar» acontece de forma situada no tempo imediato (orquestração) e de forma sequencial (afinação). Assim sendo, o significado interativo das dinâmicas dialógicas está intrinsecamente determinado pelas posições dos participantes no diálogo e pela compreensão advinda do compartilhamento da intencionalidade. Para as atividades terem sentido elas estão orientadas em relação às interpretações e aprendizados no ‘tempo’ do diálogo, ou seja, na sequencialidade. E essas interpretações também vão antecipar quais as possíveis direções que essa compreensão pode adotar (SALAZAR-ORVIG, 1999; MARKOVA, 2006).

Esse processo de afinação *linguageira* que defendemos trata-se de um encontro do «eu e do outro» no processo de orquestração e sincronização de suas ações e intenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo vimos de forma breve que é na primeira infância, e mais precisamente no primeiro ano de vida, que o bebê e sua mãe constroem um conhecimento partilhado e conjunto, um repertório, que permite diferenciar a intenção da mãe das ações específicas do bebê que os levam a atingir o conteúdo da comunicação. Neste contexto o conjunto das ações podem ser incluídas no diálogo. Esse conjunto de ações como vimos é rico em harmônicos voco-verbais e posturo-mimo-gestuais que vão sendo ajustados através de um fio condutor das ações mútuas compartilhadas visando à afinação. Uma afinação *linguageira*, pois comporta tal conjunto expressivo multimodal.

Assim nos damos conta de que ser capaz de orquestrar ajustando-se no diálogo significa a aquisição de um espaço funcional que permite a

manutenção e mudança no diálogo. Isso também significa que a participação individual do bebê como parceiro no diálogo começa a ser revelada. A qualidade dessa simultaneidade, construída e orquestrada, de conhecimento individual sugere uma totalidade organizada de possibilidades. Melhor dizendo, o aumento e a progressão da variabilidade e novidade desses harmônicos co-criados, orquestrados simultaneamente e sequencialmente no diálogo, indica o surgimento de um espaço diferente para o funcionamento da criança, no qual o posicionamento do bebê é marcado enquanto concomitante e inerente ao diálogo.

Nessa dinâmica dialógica, tanto a criança quanto o adulto compreendem as intenções do comportamento (compreensão da ação intencional) e do estado intencional um do outro (compreensão de intenções comunicativas).

O dialogismo aparece como uma noção importante. Seu campo de aplicação é vasto. O dialogismo é tanto a filosofia do ser humano, epistemologia das ciências humanas e sociais, teoria da linguagem e da literatura. Para nós, representou uma nova visão da natureza humana, uma visão que afirma o papel crucial do outro na construção do ser humano em um todo. Em efeito, a percepção física ou espiritual que o ser tem de si mesmo só se torna completa através e com ajuda do olhar do outro. O «outro» é então concebido como uma dimensão constitutiva do «eu» (BAKHTIN, 1984). As ideias de Bakhtin ressaltam o caráter primordial do social: a linguagem e o pensamento são necessariamente intersubjetivos.

Muito mais do que se interessar em determinar como as crianças em seus processos de aquisição de linguagem acessam e computam as suas percepções em seus cérebros (corticalização) (JEANNEROD, 2002) pudemos ver nesse estudo a importância do outro na constituição subjetiva do «eu». Neste caso, sem os movimentos especulativos de sua mãe, o bebê estaria privado de ter vivido suas experiências no 'tempo' e no espaço do diálogo.

Defendemos que o estudo que integre a multimodalidade existente no diálogo mãe-bebê pode ajudar a desvendar os primeiros sinais de subjetividade da criança, no seu processo de desenvolvimento padrão ou naqueles que apresentem alterações em seu desenvolvimento.

Acreditamos que o mais importante a ser considerado é que existem

necessidades fundamentais intersubjetivas nos seres humanos (TREVARTHEN, 2003). Essas necessidades são vividas através dos corpos e seus futuros dependem das interações interpessoais e intersubjetivas vividas e orquestradas «no» e «através» do diálogo: na afinação do «eu» com o «outro».

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Le marxisme et la philosophie du langage**, Paris: Editions de Minuit, 1977.

BAKHTIN, M. **Esthétique et théorie du roman**, Paris: Gallimard, 1978.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Ed. M. Holquist, Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. **Estétique de la creation verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BERTAU, M.-C. On The Notion of Voice: an exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implications. International. **Journal for Dialogical Science by Marie-Cécile Bertau**. Fall, 2007. v.2, n.1, p.133-161, 2007.

BRESS, J. Vous les entendez ? Des quelques marqueurs dialogiques. **Modèles Linguistiques**, 22, 2, p.71-86, 1999.

BRESS, J. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique : Dialogisme, Polyphonie. In: **Actes du colloque de Cerisy**. ORGs : Bress, J. et al. Dialogisme et Poliphonie : Approches Linguistiques. Ed. Duculot. Bruxelles, 2005

Bress, J. & Verine. Les bruissements des voix dans les discours : Dialogisme et discours rapporté. **Faits de Langue**, 19, p.159-170, 2002.

BRUNER J.S. **Child's Talk: Learning to Use Language**. New York: Norton, 1983.

COLLETA, J. M. Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. **Corps, langage et cognition**. Mardaga, Belgique, 2004.

COSNIER, J. Les gestes du dialogue. In: **La communication, état des savoirs**, Ed. Sciences Humaines. p.119-128, 2008.

DE CHANAY, H.C. . Associations et dissociations énonciatives entre gestes et paroles : polyphonie et dialodisme dans un interview de Jean-Claude Van Damme. In : Actes du colloque de Cerisy. ORGs : BRESS, J. et al. **Dialogisme et Poliphonie : Approches Linguistiques**. Ed. Duculot. Bruxelles. 2005

FRANÇOIS, F. **Ebauches d'une dialogique**. Connexions, 38, p.61-87, 1983

FRANÇOIS, F. Continuité et mouvements discursifs : un exemple chez des enfants de trois ans. **Modèles linguistiques**. Tome X (fase 2), p.17-36, 1988

GOODWIN, C. **Conversational Organization**. Interaction Between Speakers and Hearers. Academic Press. 1981

LYRA, M. C. D. P. On abbreviation : Dialogue in early life. **International Journal for Dialogical Science** 2, 15-44. Retrieved [29/10/2010] em "http://ijds.lemoyne.edu/journal/2_1/IJDS.2.1.02.Lyra.html" 2007

JEANNEROD, M. La nature de l'esprit. **Sciences Cognitives et Cerveau**. Ed. Odile Jacob. 2002.

MARKOVA, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas**

da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MCNEILL, D. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago IL: University of Chicago Press, 1992.

MILLER, M. T; Stromland, K. **The Möbius sequence: a relook**. J. AAPOS, v.3, n.4, pp. 199-208, Aug. 1999.

MONDADA, L. **Parler topical et organisation séquentielle: l'apport de l'analyse conversationnelle**. Verdum, 25/2, 193-219, 2003.

NEWSON, J. **Dialogue and Development**. In : Action, Gesture and Symbol. The Emergence of Language. Academic Pres, England, p.31-42, 1978.

NOBREGA, A.P.M. **Le développement de la communication au debut de la vie: Les apports des perspectives dynamiques et socioculturelles aux études de l'interaction** » Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade Lumière Lyon 2, França. Orientadora: Lorenza Mondada, 2006.

NOBREGA, A.P.M. **Multimodalidade na interação adulto-bebê**. In : Multimodalidade em aquisição da linguagem. Org. Cavalcante, M. C. B. Ed. Universitária da UFPB, p.69-118, 2010.

NOBREGA, A. P. M. **Subjetividade e Multimodalidade na orquestração dialógica mãe-bebê com Síndrome de Möebius**. Tese doutorado defendida no PROLING - Programa de pós-graduação em Linguística – UFPB / Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) e orientada pela Prof^{fa}. Marianne Cavalcante. João Pessoa-PB, 304p, 2011

SALAZAR ORVIG, A. Aléas de la continuité dialogique entre 18 et 24 mois. In **Actes des Journées Scientifiques du CIRLEP**, Presses Universitaires de Reims, n.11, 251-271, 1999.

TREVARTHEN C. Communication and cooperation in early infancy.

A description of primary intersubjectivity. In: M. BULLOWA (Ed.), **Before Speech: The Beginning of Human Communication**, p.321-347, London: Cambridge University Press, 1979.

TREVARTHEN C. Biodynamic structures, cognitive correlates of motive sets and development of motives in infants. In: W. PRINZ, A. F. SAUNDERS (Eds.), **Cognition and Motor Processes**, Berlin-Heidelberg-New York: Springer Verlag, p.327-350, 1984.

TREVARTHEN C. An infant's motives for speaking and thinking in the culture. In A.H. WOLD (Ed.), **The Dialogical Alternative** (Festschrift for Ragnar Rommetveit, p.99-137. Oslo/Oxford: Scandanavian University Press/Oxford University Press, 1992.

TREVARTHEN C. Intersubjectivity. In: R. WILSON, F. KEIL (General Eds.), **The MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences**, Cambridge, MA: MIT Press, p.413-416, 1999.

VENTURA, L. M. V. O. **Seqüência de Möebius: Estudo Comparativo das Anomalias e Distúrbios Funcionais em Crianças com ou sem Uso de Misoprostol durante a Gestação**. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2001.

VION, R. Du sujet en linguistique. In: R. Vion ( d) **Les sujets et leurs discours** :  nonciation et interaction. Aix-en-Provence, Publications de l'univers de Provence. p.189-202, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Thinking and speech**. New York: Plenum, 1987.

APÊNDICE

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO – DESENVOLVIDO POR LORENZA MONDADA (2006) E PELA AUTORA (2006, 2010).

GENERALIDADES

Transcrição em formato “lista”.

Enumeração das linhas dos turnos de fala (mas não há enumeração para as linhas que acompanham as descrições das ações e gestos sincronizados à fala).

Les locuteurs sont notés par une lettre correspondant au début de leur pseudonyme

B: Bebê

M: Mãe

ANOTAÇÃO DAS PAUSAS

a) Pausas não cronometradas:

e... e... marcam as pequenas pausas, médias, longas.

(3s) marcam as pausas mais longas, em segundos (a partir de 1 segundo) de forma não cronometrada.

FENÔMENOS SEGMENTAIS

: marcam os alongamentos silábicos (de forma icônica com relação à duração por exemplo:: ou :::

Prosódia

/ e \ marcam as subidas e as descidas entonativas.

CAIXA ALTA marcam a intensidade vocal forte.

□□□ segmento não audível

Pega itálico à voz agudizada/infantilizada/canto

° ° segmento de voz com pouca intensidade

DESCRIÇÕES E COMENTÁRIOS

come em **negrito** as falas da mãe

((ri)) entre dois parênteses as ações orais da mãe. Ex : vibrar lábios, estalar língua, etc.

() entre parênteses as ações do bebê

sem parênteses as ações da mãe

fig. 1 marca o momento exato que corresponde à figura ou comentário, de forma sincronizada com a fala/vocalização ou ação (o sinal fica alinhado pelo símbolo # correspondente no texto escrito). Quando tiver.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES (GESTOS, MOVIMENTOS, OLHARES, POSTURAS)

A transcrição dos gestos foi adaptada:

Delimitação do gesto:

* * indicação do início/fim dos gestos/ações da mãe

≠ ≠ indicação do início/fim dos gestos/ações do bebê

O sublinhado marca todo tipo de vocalização do bebê (choro, riso, grito, balbucio, gorjeios...)

DESCRIÇÃO DO GESTO DE UMA LINHA DE TRANSCRIÇÃO A OUTRA:

----> continuação dos gestos/movimentos nas linhas seguintes

---->12 continuação dos gestos/movimentos até a linha 12

---->> continuação do gesto/movimento até o fim da sequência/extrato

Descrição do olhar:

R (M) indicação do olhar do bebê para a mãe

R (chocalho) indicação do olhar do bebê para os objetos

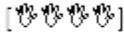
R (E) indicação da direção do olhar do bebê (E = esquerda; D = direita; A = acima;

B = embaixo F = frente)

& marca a continuação do turno pelo mesmo locutor, além da interrupção da linha de transcrição para a introdução de um entroncamento pelo outro locutor.

Descrição dos gestos:

Mãe

- [] para os beijos
- [] para os cheirinhos
- [] bater palmas
- [] balançar chocalho
- [] fazer funcionar um brinquedo musical
- ↑ ↓ baixar ou elevar um objeto diante do bebê

Bebê

-  bater palmas
-  beijo
-  balançar chocalho
-  fazer funcionar um objeto musical

CAPÍTULO 5

O PROCESSAMENTO DA METAFORICIDADE NA DOENÇA DE ALZHEIMER

Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A metaforicidade é uma propriedade sociocognitiva humana que integra o cotidiano (LAKOFF; JOHNSON, 1980) de nossas práticas na e com a significação, de modo a, em conjunto a determinados processos de construção de sentido, tais como metonímia, analogia e hipérbole, fazer parte dos fenômenos figurativos por meio dos quais conceptualizamos e categorizamos. Logo, esse princípio sociocognitivo é constitutivo das atividades de referenciação que construímos em nossas interações com o mundo em com os outros nas mais variadas situações discursivas.

A configuração da metaforicidade em expressões linguísticas é complexa, recrutando diferentes domínios sociocognitivos, operações conceptuais e mobilização de conhecimentos para ser processada (PIRES DE OLIVEIRA, 1997; MORATO, 2008; MOURA, 2003). O seu processamento requer o desenvolvimento de mecanismos de ordem linguístico-cognitiva, social e pragmática, características estas que a tornam um interessante expediente para compreendermos o funcionamento da linguagem e a sua relação com outras cognições.

Nesse prisma, o fenômeno metafórico consiste em terreno fértil para a investigação da conceptualização na Doença de Alzheimer, definida pela literatura neurolinguística tradicional como uma

neurodegenerescência de caráter fundamentalmente psicológico, mental (HERRERA, 1998; APA, 2013), em que há prejuízos mnêmicos e atencionais, bem como comprometimento da linguagem em suas diferentes dimensões. Tal concepção tem alicerçado a investigação da interpretação de provérbios, expressões idiomáticas – ambos figurativos – e metáforas nessa condição clínica por perspectivas cognitivistas, neurobiológicas e psicossociais.

Além disso, as expressões metafóricas, especialmente os provérbios, são comumente utilizados em baterias de avaliação neuropsicolinguísticas como parte dos procedimentos clínicos para o diagnóstico da Doença de Alzheimer. Logo, a metaforicidade figura tanto como um fenômeno sociocognitivo de fundamental importância para os processos de conceptualização, categorização e referenciação, de modo geral, quanto para a mensuração das condições linguístico-cognitivas em quadros de Doença de Alzheimer.

Considerando o estatuto da metaforicidade para a cognição humana e a sua relevância para a avaliação clínica da Doença de Alzheimer, neste texto, vamos tratar do processamento do fenômeno metafórico nessa neurodegenerescência. Nosso enfoque é ponderar sobre: os aspectos linguístico-cognitivos, pragmáticos e discursivos da metaforicidade, bem como o seu processamento; e o processamento da metaforicidade na Doença de Alzheimer, levando em conta as características neuropsicolinguísticas dessa patologia.

A METAFORICIDADE E O SEU PROCESSAMENTO

A METAFORICIDADE: ASPECTOS LINGUÍSTICO-COGNITIVOS, PRAGMÁTICOS E DISCURSIVOS

O fenômeno metafórico é fruto de uma articulação entre língua, cognição e discurso, instância esta em que se dá a sua criação, organização, reestruturação e mesmo convencionalização. É no uso da língua, em situações discursivas as mais variadas, que a metaforicidade emerge, estando diretamente associada a contingências pragmáticas, sociais e culturais, bem como à multidimensionalidade da significação, as quais caracterizam o funcionamento da linguagem. Portanto, trata-se de uma propriedade humana de ordem discursiva, linguístico-cognitiva

e pragmática.

De acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980), doravante TMC, a metáfora é um processo integrante do nosso sistema conceptual, ou seja, um modelo cognitivo que conduz a compreensão humana sobre o mundo. Segundo a teoria, esse sistema conceptual humano é, em grande parte, metafórico por natureza, de forma que a metáfora, evidente na língua, está presente na percepção de mundo e no processo interpretativo. Nosso sistema conceptual consiste em um produto do tipo de seres que somos e das formas como interagimos com nossos ambientes físico e natural (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Conforme Lakoff e Johnson (1980), à metáfora linguística subjaz uma metáfora conceptual que faz o mapeamento entre dois domínios distintos, resultando em um conceito metafórico específico. Por exemplo, na metáfora conceptual AMOR É VIAGEM, tem-se uma ligação entre o domínio do amor e o domínio da viagem, da qual advém o conceito metafórico de amor, responsável pela produção e compreensão de metáforas linguísticas como “até onde vai essa relação” e “estamos em direções opostas”. A metaforicidade dessas construções linguísticas torna-se patente em virtude de elas realizarem mapeamentos sistemáticos entre os domínios de amor e viagem, havendo diversas expressões que relacionam os dois de modo semelhante. A metáfora é, pois um conjunto de mapeamentos entre domínios (KOVECSES, 2005).

Na perspectiva da TMC, as metáforas conceptuais consistem em conjuntos de correspondências obtidas entre um domínio-fonte e um domínio-alvo, que, no caso do exemplo, são, respectivamente, VIAGEM e AMOR. Contudo, somente determinados aspectos do domínio-fonte ou do domínio-alvo participam do processo metafórico, de maneira que, ao sugerirmos que uma metáfora conceptual pode ser formalizada como A é B, apenas certos traços dos conceitos são selecionados e estão envolvidos. Assim, há mecanismos de destaque e de ocultação na focalização seletiva dos aspectos do domínio-alvo, bem como de uso na seleção de traços de um domínio-fonte (KOVECSES, 2005). Ademais, no mapeamento metafórico, é feita a inclusão de uma entidade, o tópico (entidade da qual se fala na metáfora), em uma categoria, o veículo (expressão linguística que predica algo sobre o tópico).

O processamento figurativo faz parte de uma estrutura complexa de sistemas dinâmicos nos quais as metáforas conceituais agem como uma força que, ao lado de outras forças de natureza linguística e pragmática, por exemplo, contribui para a emergência de metáforas linguísticas (DEIGNAN; CAMERON, 2013). De acordo com essa ótica, as metáforas linguísticas:

se estabilizam como formas idiomáticas ou preferenciais e características pragmáticas e semânticas associadas que emergem da interação. Dependendo da atividade comunicativa, elas podem continuar a mudar ou podem permanecer na forma estabilizada por um longo período de tempo (BOWDLE; GENTNER, 2005). A metáfora conceitual e a metáfora primária, como fenômeno cognitivo emergente, também se estabilizam através da interação social e linguística ao longo do tempo e permanecem abertas para mudança contínua (BARR, 2004; GIBBS; CAMERON, 2008) (CAMERON et al., 2009, p.9).

A metaforicidade ancora-se, portanto, em dimensões linguísticas, conceituais, pragmáticas e textual-discursivas, que, por sua vez, envolvem variados elementos e processos, demandando outras cognições além da linguagem e práticas socioculturais. Ainda que saibamos da impossibilidade real de isolar uns dos outros os fatores, instâncias e operações linguísticas, cognitivas/conceituais, pragmáticas e discursivas, o faremos apenas a fim de esquematizar a discussão a que nos propomos.

Na dimensão linguística, podemos elencar: seleção de traços semânticos pertinentes, reconhecimento de estruturas morfossintáticas – fixas ou não –, associação semântico-lexical e realização de operações metalinguísticas. Já, na dimensão cognitiva: reconhecimento de intenções, atribuição de relevância, perspectivação conceitual, associação entre categorias empregadas e (re)categorização do mundo. Fazem parte da dimensão pragmática: realização de inferência, contextualização, invocação de enquadres ou esquemas de ação (contextuais, situacionais) e

reconhecimento de convenções de uso da linguagem. E, na dimensão textual-discursiva, temos: identificação do gênero e do registro em que se dá a produção, conhecimento sobre o interlocutor e sobre as condições de enunciação, bem como referência a um tópico conversacional.

Denominamos de expressões metafóricas as construções linguísticas que envolvem algum tipo de cálculo da metaforicidade para que possam ser interpretadas. Em termos sociocognitivos, tratam-se de asserções categoriais (GLUCKSBERG, 2001) que realizam categorizações (MOURA, 2007). Uma das características básicas das expressões metafóricas é que o seu significado não está explícito na sua forma linguística, sendo necessário chegar até ele através de um cálculo, que se dá por processos inferenciais – cuja profundidade dependerá, em grande medida, do grau de convencionalidade da construção. De acordo com Koch (2014), o processo inferencial constitui uma parte – essencial – do processo interpretativo e tem alta complexidade:

O processamento se dá simultaneamente em diversos níveis (proposições atômicas, proposições complexas, coerência local, macroestrutura e superestrutura), ocorrendo, ainda, o processamento estratégico nos níveis estilístico, retórico e não-verbal. Além disso, o processamento se dá sobre pequenas porções da informação global disponível – a memória ativa (working memory) [a memória de trabalho], onde têm lugar os processos inferenciais (KOCH, 2014, p.144).

Portanto, interpretar uma expressão metafórica requer a realização de operações que recrutam diferentes habilidades cognitivas e variados tipos de conhecimentos, o que indica que o processamento figurativo não estaria associado a uma competência metafórica responsável pela identificação da metaforicidade, mas a processos linguístico-cognitivos comuns relativos à linguagem “literal”. O fenômeno metafórico, para ser interpretado, demanda o preenchimento de lacunas deixadas pela sua expressão linguística, que nada ou muito pouco refere sobre o seu significado figurativo.

O processamento inferencial que é desencadeado durante a

interpretação de uma expressão metafórica gera inferências, ou seja, “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em certo contexto” (RICKHEIT; STROHNER, 1985, p.8 *apud* KOCH, 2014, p.143). Assim, a construção de um significado metafórico requer que o interlocutor jogue as suas fichas para atribuir o sentido apropriado à expressão, usando as informações contextuais, os dados da interação em curso e os conhecimentos de diversas ordens de que dispõe.

As expressões metafóricas de interesse neste texto são os provérbios, os idiomáticos e as metáforas – ditas copulativas ou isoladas –, ambos os tipos considerados como sintagmas metafóricos, em sentido amplo (LAKOFF, 1997), fenômeno cuja natureza metaenunciativa convoca nossas ações reflexivas na medida em que evoca variados conhecimentos linguístico-cognitivos e socioculturais. Há entre esses três tipos de locuções especificidades estruturais, linguístico-cognitivas e sociopragmáticas que requerem diferentes percursos interpretativos.

De acordo com Cacciari e Papagno (2012), essas expressões figurativas têm diferentes representações cognitivas e substratos neurais que modulam os processos de produção e compreensão de modos potencialmente diferentes. Cacciari (2014, p.269) aborda algumas das principais diferenças entre idiomáticos, metáforas e provérbios:

As expressões idiomáticas são diferentes das metáforas [...] uma vez que os idiomáticos têm um significado convencionalizado que pode ser especializado, mas não modificado pelo contexto. Em contraste, uma mesma metáfora [...] pode transmitir diferentes significados dependendo do contexto. Não podemos recuperar e combinar de maneira produtiva palavras on-line para criar uma expressão idiomática (KONOPKA & BOCK, 2009), pois a idiomatização é um processo: para alcançar o status de idiomático, uma expressão deve ser convencionalizada (CACCIARI, 1993). [...] Podemos criar uma metáfora na hora. Metáforas nominais (por exemplo, o advogado é um tubarão) podem produzir novas categorias (indivíduos que são

agressivos, têm comportamentos predatórios, atacam repentinamente, etc.) (GLUCKSBERG, 2001), enquanto os idiomáticos não podem. Finalmente os idiomáticos diferem dos provérbios, que [...] são sentenças completas [...], temporariamente indefinidas, sinalizadas por padrões gramaticais, fonéticos e/ou retóricos específicos. ou por uma estrutura binária (tema/comentário) (FERRETTI; SCHWINT; KATZ, 2007).

As expressões metafóricas têm variados graus de metaforicidade, ou seja, são diferentes com relação ao nível de ativação do significado figurativo, que, por sua vez, será reconhecido pelo interlocutor (MULLER, 2008). Essa gradação metafórica envolve a atuação de operações e elementos conceituais, semânticos, pragmáticos e textuais, estando diretamente associada à configuração linguístico-cognitiva da construção figurativa e a processos de convencionalização em uma determinada comunidade linguística.

Além do grau de metaforicidade, o tipo de interação entre tópico e veículo, a aptidão, a configuração metafórica, a familiaridade, a convencionalidade, o grau de transparência e a ambiguidade/não ambiguidade das expressões atuam sobre o seu processamento. O tipo de interação entre tópico e veículo diz respeito à forma como esses elementos se combinam na superfície linguística – se explícita ou implicitamente. A aptidão refere-se às propriedades salientes ativadas pelo tópico e veículo das expressões, consistindo em um reflexo do grau em que o veículo capta propriedades salientes do tópico (MCCABE, 1983; CHIAPPE et al., 2003). A configuração metafórica concerne à estruturação das expressões metafóricas a partir de tipologias de metáforas constituintes – estruturais, ontológicas e orientacionais (LAKOFF; JOHNSON, 1980), primárias e compostas (GRADY, 1997), primárias e congruentes (KOVECSES, 2005), corporificadas e culturais etc.

A familiaridade diz respeito ao (re)conhecimento do significado da expressão (BLASKO; BRIHL, 1997; THIBODEAU; DURGIN, 2011). A convencionalidade concerne ao nível de cristalização de um uso figurativo, ao passo que o grau de transparência de uma expressão

– notadamente os idiomáticos – refere-se à medida que é possível recuperar a sua motivação estrutural (NUNBERG; SAG; WASOW, 1994). O binômio ambiguidade/não-ambiguidade associa-se ao caráter polisêmico/monossêmico dos provérbios e idiomáticos, haja vista a figuratividade que está em jogo no processo de significação (PAPAGNO; ROMERO LAURO, 2010).

O PROCESSAMENTO DA METAFORICIDADE

As teses de processamento da metaforicidade são, em grande medida, tributárias da distinção entre linguagem literal e linguagem figurativa. Como assinalam Gibbs e Colston (2012), o termo linguagem figurativa, em geral, é usado para se referir às construções linguísticas por meio das quais os usuários da língua significam algo diferente do que elas literalmente dizem. Os modelos teóricos formulados para explicar o processamento dos significados metafóricos refletem não só o modo como a metaforicidade é concebida, mas também como ela se relaciona com aspectos semânticos, cognitivos e pragmáticos relativos à significação.

Entre as teorizações que buscam explicar a maneira como ocorre o processamento metafórico em relação ao processamento dito literal, podemos elencar três perspectivas principais: a que postula que o processamento da informação literal ocorre anteriormente ao processamento da metáfora percebida (SEARLE, 1979); a que defende que o processamento da metáfora se dá independentemente da percepção do literal (GIBBS, 1994; 2002; KINTSCH; BOWLES, 2002; GLUCKSBERG; KEYSAR, 1990; GLUCKSBERG, 2003); e iii) a que preconiza que o processamento figurativo pode ocorrer tanto direta quanto indiretamente a depender de aspectos sociocognitivos e pragmáticos (GIORA, 1997, BOWDLE; GENTNER, 2005).

Pertencente à primeira vertente está o modelo pragmático padrão da compreensão de metáforas (SEARLE, 1979), cujo alicerce é a concepção de que a metáfora representa um afastamento do normal, isto é, do literal, sendo, assim, do domínio da pragmática, uma vez que está ligada ao uso. O modelo possui três estágios: o primeiro implica na percepção do sentido literal do enunciado; no segundo, há a verificação da interpretação do sentido literal dentro do contexto da enunciação; havendo percepção de incoerência, no terceiro estágio, ocorre a busca por

um sentido alternativo não literal, com base em informações pragmáticas. Nessa perspectiva, inicialmente, a metáfora é reconhecida como uma asserção categórica falsa, devendo ser convertida em uma asserção categórica verdadeira através de comparação ou símile, o que levaria o processamento literal a ser mais fácil e rápido do que o processamento da linguagem metafórica.

A perspectiva que advoga pelo acesso direto ou paralelo (GIBBS, 2002; KINTSCH; BOWLES, 2002; GLUCKSBERG; KEYSAR, 1990; GLUCKSBERG, 2003) assume que há interação entre a informação contextual e os processos lexicais, nos estágios iniciais de compreensão, de modo que sentidos contextualmente compatíveis seriam acessados desde o início do processo. Logo, não existiria diferença entre o processamento de enunciados literais e figurados, do que resulta o mesmo empenho cognitivo para a compreensão da metáfora e dos sentidos denotativos. Entretanto, no caso de metáforas não familiares, o processamento pode levar mais tempo do que o demandado no sentido literal, já que haveria dificuldade de integração da linguagem figurada com o contexto (GIBBS, 2002).

Com base na hipótese do processamento direto da linguagem figurativa, Glucksberg (2003), propõe um modelo de compreensão metafórica fundamentado na noção de inclusão de classe. Segundo o autor, as metáforas não são comparações implícitas ou indiretas, mas consistem em declarações categóricas de inclusão de classe que vão muito além da similaridade. Assim, as expressões metafóricas são processadas diretamente, uma vez que, de acordo com essa abordagem teórica, compreendemos as construções figurativas como literalmente falsas, a partir de uma rota interpretativa direta.

Fazem parte do terceiro tipo de abordagem a hipótese da trajetória da metáfora e a hipótese do grau de saliência. Desenvolvida por Bowdle e Gentner (2005), a hipótese de trajetória da metáfora considera que o tipo de processamento figurativo – se direto ou indireto – depende do grau de convencionalização. Dessa maneira, quando as construções metafóricas são novas, a sua interpretação é feita indiretamente, como comparações implícitas, e, se já forem convencionalizadas, a compreensão é processada diretamente, por meio de uma operação de categorização, configurando, assim, um espectro de progressão das expressões

metafóricas.

A hipótese do grau de saliência (GIORA, 1997) sugere que sentidos proeminentes são processados em primeiro plano, podendo, imediatamente, o contexto interferir na compreensão, embora não seja eficaz no bloqueio de sentidos salientes, mas, incompatíveis. São salientes os sentidos de palavras ou frases codificados no léxico mental em razão da convencionalidade, frequência, familiaridade ou prototipicidade. A compreensão dessas expressões ocorreria automaticamente, antes de qualquer inferência contextual, sendo os graus de saliência determinados pela frequência de exposição e pela familiaridade com o sentido em foco. Em contextos similares, enunciados literais e metafóricos envolveriam o mesmo processo inicial, desde que eles fossem igualmente salientes.

Esse modelo é interessante porque em vez de assentir a distinção entre significado literal e significado figurativo, sugere a existência de sentidos mais e menos salientes. Segundo Giora (1997), a compreensão da linguagem, de modo geral, seria mais plausivelmente explicada a partir de um princípio geral de saliência dos significados, de modo que sentidos mais salientes, frequentes, familiares, convencionalizados e permitidos por um contexto prévio seriam processados direta e prioritariamente. Por outro lado, os sentidos de menor saliência seriam processados de forma indireta, enquanto significados igualmente salientes teriam processamento em paralelo.

Outro aspecto positivo da hipótese do grau de saliência é a especificação do funcionamento dos fatores de familiaridade, convencionalidade, frequência, prototipicidade e contexto. Giora (1997) sugere que a maior parte das palavras apresenta mais de um sentido, cuja variação ocorre em termos da sua saliência relativa, de modo que se um significado metafórico é altamente saliente, será acessado primeiro e a metafóricidade rapidamente compreendida, enquanto que se ele for pouco saliente será compreendido mais lentamente. A determinação do grau de saliência de uma palavra ou expressão se daria em função da sua convencionalidade, familiaridade, frequência e prototipicidade, ou seja, se uma construção linguística possui dois significados recuperáveis do léxico, o que for mais popular, comum, regular, conhecido, será o mais saliente.

Além disso, o significado ativado pelo contexto prévio, isto é, aquele dotado de maior previsibilidade, terá condições de ser o mais saliente se combinado com os outros fatores determinantes (GIORA, 1997), mencionados acima. Portanto, de acordo com esse modelo, é preciso haver uma combinação de elementos e processos de ordem linguística, sociocognitiva e pragmática para que o grau de saliência de uma construção linguística seja estabelecido, e, em consequência disso, sua metaforicidade seja compreendida.

Ao compararmos os apontamentos sintéticos feitos sobre as perspectivas de processamento metafórico, verificamos que ambos admitem a onipresença de, pelo menos, dois sentidos possíveis a partir de uma estrutura linguística e a necessidade de suprimir um deles durante o processo interpretativo. A tese do modelo pragmático padrão supõe que a supressão do significado literal só é feita quando há a percepção de uma incongruência contextual, ao passo que a concepção de acesso direto ou paralelo, a hipótese da trajetória da metáfora e a hipótese do grau de saliência preveem que o sentido contextualmente incompatível ou não saliente é suprimido instantaneamente.

Ambas as teses concebem os dados contextuais como elementos fundamentais à interpretação figurativa, mas, concedem papéis diferentes a eles. Enquanto o modelo pragmático padrão atribui ao contexto uma função externa, de adequação de interpretação em conformidade a um padrão de compatibilidade, a perspectiva de acesso direto ou paralelo admite que as informações contextuais estão integradas aos processos semânticos já no início da interpretação da construção linguística. A hipótese da trajetória da metáfora confere ao contexto uma função cognitiva que atua no mecanismo de convencionalização. Já na hipótese do grau de saliência, o contexto é decisivo para a especificação de aspectos relativos à frequência, convencionalidade, prototipicidade e familiaridade.

A partir do emprego de tarefas que contrastam potenciais evocados relacionados a eventos (ERPs) – método não invasivo de investigação cerebral – de metáforas familiares e não familiares, Pynte, Besson, Robichon e Poli (1996) testaram a validade de hipóteses sobre o processamento metafórico, observando que, ao contrário do modelo pragmático padrão da compreensão da metáfora, significados metafóricos estão

disponíveis já no início do processamento. Verificaram ainda que a técnica eletrofisiológica não indicou a existência de diferenças qualitativas na atividade cerebral associada à compreensão da linguagem figurativa e literal, assim como apontou a irrelevância da familiaridade metafórica para o desempenho na interpretação.

Coulson (2007) traçou um panorama de estudos experimentais da atividade cerebral de construções complexas, entre elas a metáfora, realizados principalmente por meio de métodos não invasivos, tais como potenciais evocados relacionados a eventos (ERPs), ressonância magnética funcional e eletroencefalograma. Ao analisar a metáfora com base em investigações que empregam ERPs, Coulson identificou que diferenças descritas quanto a tempo de reação em tarefas de interpretação têm sido associadas à complexidade envolvida no sentido metafórico, podendo haver, tempos de processamento de sentido literal e de sentido metafórico semelhantes.

De acordo com Coulson (2007), diferentemente do que postulam teorias clássicas sobre a figuratividade, como o modelo pragmático padrão, o sentido metafórico não seria resultante do sentido literal, de modo que as diferenças observadas entre a interpretação do sentido literal e do sentido metafórico seriam derivadas da complexidade deste, que demandaria um maior número de recursos para o processamento neural. O emprego de técnicas eletrofisiológicas para avaliar o processamento em tempo real de metáforas sugere que, embora a compreensão de metáforas frequentemente demande aumento dos recursos de processamento, o processo é influenciado por muitas das mesmas variáveis implicadas na compreensão da linguagem literal (COULSON, 2007).

Ademais, Gibbs e Colston (2012) afirmam que os processos envolvidos na compreensão do que se denomina de linguagem figurativa são os mesmos que estão presentes na interpretação de qualquer instância da linguagem humana. Os autores argumentam que estabelecer um princípio de distinção entre significado literal e significado figurativo que possa ser aplicado a todas as facetas da linguagem é provavelmente impossível, assinalando que distintos tipos de expressões figurativas refletem diferentes relações entre o que é dito e o que é comunicado.

A DOENÇA DE ALZHEIMER E O PROCESSAMENTO DA METAFORICIDADE

A DOENÇA DE ALZHEIMER: CARACTERIZAÇÃO NEUROPSICOLINGÜÍSTICA

A Doença de Alzheimer é clinicamente definida como o resultado de uma afecção cerebral de ordem neuropsiquiátrica e degenerativa irreversível, caracterizando-se por múltiplos déficits de curso progressivo que comprometem o funcionamento mental e social do indivíduo, acarretando incapacitação (HERRERA, 1998). Em termos histopatológicos, ocorre considerável perda sináptica e morte neuronal nas regiões cerebrais responsáveis pelas funções cognitivas (SERENIKI; VITAL, 2008). Seu decurso ocasiona severas alterações cognitivas e comportamentais que constituem uma síndrome demencial, de modo a consistir no tipo mais comum entre as demências, já que atinge mais da metade das que são diagnosticadas (SERENIKI; VITAL, 2008).

De acordo com DSM V, são considerados provavelmente acometidos pela Doença de Alzheimer os indivíduos que apresentam deterioração cognitiva, necessariamente, da memória, além de alteração em, pelo menos, dois dos sintomas secundários, sendo elas: apraxia (alteração da atividade gestual simbólica), agnosia (alteração nas associações e sínteses de imagens sensoriais – táteis, visuais e auditivas), transtornos das funções executivas e afasia (alteração da linguagem). O seu diagnóstico é probabilístico, já que sua confirmação é realizada apenas *post-mortem*.

Na área neurocognitiva, reconhecem-se três fases de evolução da doença: o estágio inicial, quando os problemas de memória são constantes; o estágio moderado, em que os déficits mnésicos já chegam a ser incapacitantes, com desorientação têmporo-espacial e linguística (nessa fase, os prejuízos de linguagem, ainda não claramente observáveis na fase anterior, passariam a ser frequentes e perceptíveis. Somados a eles, os problemas práxicos e gnósicos configurariam o que é chamado por muitos autores de síndrome afásico-aprático-agnósica); e o estágio avançado, na qual a memória se encontra gravemente alterada e a linguagem apresenta-se sensivelmente comprometida. No estágio mais avançado da doença, as habilidades linguísticas gerais do indivíduo estariam gravemente comprometidas, o qual chega, por vezes, ao

mutismo (MORATO, 2008).

Segundo Charchat et al. (2001), o primeiro e também mais proeminente sintoma da Doença de Alzheimer é o déficit de memória episódica anterógrada, definida como recordação de eventos e fatos recentes marcados espacial e temporalmente (TULVING, 1995), os quais ocorreriam em razão de falhas na codificação de informações novas. Com a evolução neuropatológica da doença, inicialmente, há prejuízos na memória episódica associada ao sistema mnêmico de longo prazo, e, em um momento posterior, esse comprometimento passa a envolver a memória semântica (CAMELLI et al., 1998).

Desde o início da neurodegenerescência, ocorrem déficits de memória operacional, sistema que é subdividido nos subcomponentes executivo-central, alça visuoespacial e alça fonológica (BADDELEY et al., 1986). O subcomponente executivo-central controla o sistema atencional de acesso à memória de longo-prazo e estabelece conexão com os outros dois subcomponentes subordinados – visuoespacial e fonológico –, de modo a selecionar e coordenar a análise dos estímulos relevantes que advêm de diferentes fontes, sendo, portanto, essencial para executar qualquer tarefa cognitiva (MORRIS; BADDELEY, 1988). O déficit no controle do executivo-central é um dos principais marcadores cognitivos da Doença de Alzheimer (BECKER, 1988; MORRIS; BADDELEY, 1988).

No estágio inicial, em termos mnêmicos, são observados prejuízos quanto à memória recente e à memória de trabalho (BADDELEY, 1986), principalmente, com relação a sua sobrecarga durante a manipulação de dados (MANSUR *et al.*, 2005) e na realização de tarefas que demandam sua alça fonológica (GRIMES, 1995). No que se refere à linguagem, há alterações nos aspectos semântico-lexicais-pragmáticos (CHAPMAN *et al.*, 2002), bem como predominam dificuldades para a realização de inferências linguísticas e cognitivas com vistas à compreensão do significado de textos, bem como sua expressão (MANSUR *et al.*, 2005, CHAPMAN *et al.*, 2002). Ortiz e Bertolucci (2005) apontam a existência de dificuldades na compreensão discursiva, que decorrem do prejuízo na habilidade de interpretar subentendidos, assim como do comprometimento da capacidade para fazer inferência, pressupor e entender sentenças ambíguas.

Damasceno (2001) afirma que, na fase inicial, ocorrem dificuldades semântico-discursivas durante a interpretação de sentidos figurados ou implícitos em provérbios, metáforas, moral de histórias e material humorístico, sendo que o avanço da doença acentua as referidas alterações. Quanto a aspectos preservados, Sé (2011) ressalta que, no estágio inicial, é mantida a função epilinguística, ou organizadora, da linguagem. Segundo Chapman e colaboradores (2002) há, nessa fase, uma relativa preservação dos aspectos fonológico-sintáticos.

De acordo com Azevedo et al. (2010), no estágio moderado da Doença de Alzheimer, os déficits de sistemas de memória – de trabalho e recente – prevalentes na fase inicial são acentuados. Com relação à linguagem, as autoras relatam as seguintes características: embora haja fluência de fala, ela é menos coerente do que na fase inicial, havendo tremores no sistema motor e a presença de cacoetes; em termos do seu conteúdo, a comunicação tende a ser desorganizada, com prejuízos que interferem na sua coerência; as construções sintáticas têm menor complexidade.

De acordo com Brandão et al. (2010), no que se refere ao discurso, as habilidades de trocas de turnos se mantêm preservadas até o final do estágio moderado. Além disso, determinadas propriedades discursivas, antes concebidas como déficits, consistem em estratégias compensatórias que estão presentes nos estágios iniciais. De acordo com as autoras, na medida em que a doença avança, ocorrem mudanças qualitativas no uso dessas estratégias – que dependem da memória explícita –, de modo que, inicialmente, os indivíduos as utilizam mais, já que preservam a consciência acerca das suas dificuldades de produção discursiva, o que não ocorre no curso mais avançado da neurodegenerescência.

Na Doença de Alzheimer, uma vez comprometido o sistema executivo central (BADDELEY et al., 1997) e danificado o mecanismo de supressão, haveria dificuldades para a inibição da interpretação literal (PAPAGNO, 2003; RASSIGA et al., 2009). A presença de déficits de memória episódica verbal⁷ explicaria dificuldades interpretativas de metáforas novas (BOTINNI et al., 1994). As desordens de memória semântica, precoces e consistentes na Doença de Alzheimer

7 A memória episódica verbal, cumpre observar, é considerada um marcador neuropatológico da Doença de Alzheimer (COLLIE; MARUFF, 2000).

(MCKHANN et al., 1984), estariam relacionadas a déficits interpretativos de expressões idiomáticas e provérbios. A convencionalidade (PAPAGNO, 2001; AMANZIO et al., 2008;) e a ambiguidade influenciariam a capacidade de interpretação de idiomáticos (PAPAGNO, 2003; RASSIGA et al., 2009). Os traços de familiaridade e de convencionalidade estariam impactados na compreensão proverbial (KEMPLER et al., 1988; CHAPMAN et al., 1997). A convencionalidade incidiria na compreensão de metáforas (PAPAGNO, 2001; AMANZIO et al., 2008).

Podemos depreender que, segundo tais perspectivas biomédicas, o que estaria na base dos déficits cognitivos característicos da Doença de Alzheimer seria a deterioração do funcionamento dos sistemas de memória, especificamente da memória de trabalho, memória episódica e memória semântica, logo, uma questão relativa a um domínio cognitivo circunscrito. Contudo, a partir de uma concepção mais funcionalista integrativa e sociodiscursiva, a Doença de Alzheimer é compreendida como uma condição em que as cognições – memória, linguagem, atenção, raciocínio etc. – são indissociáveis umas das outras, de forma que aquilo que é mantido, prejudicado ou reorganizado resulta da interação entre os processos cognitivos e as práticas sociais.

Isso posto, nos situamos em uma abordagem que compreende a Doença de Alzheimer em termos de integração, interrelação, interconexão, que associa, a um só tempo, as funções cognitivas, a vida em sociedade, os sistemas neurocognitivos de memória, a memória enquanto construção coletiva e socio-histórica e a função reguladora da linguagem. Para entender o funcionamento interpretativo, especialmente o metafórico, nessa neurodegenerescência, não podemos limitá-lo às operações mnêmicas de codificação e decodificação de informações, mas termos como pressuposto que a interpretação é uma atividade pragmático-discursiva perpassada totalmente pela linguagem.

A concepção de indissociabilidade entre linguagem, memória, atenção, competência pragmática, práticas sociais, bem como atividades interacionais e discursivas é essencial para a investigação da interpretação da metaforicidade, tendo em vista o que a compreensão do fenômeno metafórico requer, aspectos estes associados à conceptualização e à referenciação. Isso porque, ao interpretarmos uma expressão metafórica,

relacionamos conceitos, mesclamos diferentes categorias linguístico-cognitivas para formar outra, trabalhamos com a linguagem junto a outras funções cognitivas, processos contextuais e variados tipos de conhecimento – históricos, sociais, pragmáticos, semânticos.

Nessa ótica, todos esses processos, operações e tipos de conhecimento atuam na constituição da metaforicidade. Contudo, o papel de cada um deles tenderá a ser diferente a depender da configuração da expressão metafórica, que varia em termos de grau de metaforicidade, fixidez, ambiguidade, convencionalidade etc. Logo, é possível aventarmos que provérbios exigiriam menor grau de funcionamento das memórias operacional e episódica, enquanto as memórias semântica e coletiva, bem como os conhecimentos pragmáticos e sociais relativos ao uso de formulaicos seriam mais demandados. Já os idiomáticos demandariam os mesmos recursos que o provérbio, embora a memória operacional também sofreria maior sobrecarga, sobretudo, nas expressões mais variáveis. Nas metáforas, seriam requeridas, em maior grau, as memórias operacional, episódica e semântica, além de conhecimentos de uso das categorias linguísticas e expressões, se mais convencionais.

O PROCESSAMENTO DA METAFORICIDADE NA DOENÇA DE ALZHEIMER

O processamento da metaforicidade na Doença de Alzheimer tem sido investigado a partir do emprego de tarefas cuja composição dos itens varia, principalmente, entre provérbios, idiomáticos e metáforas. A configuração dos instrumentos de testagem também é variada, com predominância de testes de múltipla escolha com estímulos pictóricos, orais e/ou escritos, assim como tarefas de explicação verbal. Geralmente, as análises são desenvolvidas comparativamente a populações controles, tendo como ferramentas fórmulas estatísticas que visam a assinalar diferenças entre os grupos. Em algumas pesquisas, há o interesse por variáveis que constituem a metaforicidade das expressões, tais como ambiguidade, familiaridade e aptidão. As teses de processamento sucintamente apresentadas na subseção anterior normalmente não são objetos de discussão das investigações sobre a linguagem figurativa na Doença de Alzheimer.

Em testes de múltipla escolha, dados da literatura indicam que o

desempenho de pessoas com Doença de Alzheimer está significativamente prejudicado. Kempler et al. (1988), em uma amostra de 29 indivíduos com Doença de Alzheimer e 43 controles, identificaram que o desempenho do grupo clínico foi significativamente pior. Chapman et al. (1997) sugerem que o prejuízo em tarefas de explicação de provérbios é menos grave em comparação a tarefas de múltipla escolha. Elmore e Gorham (1957), utilizando um teste de explicação verbal, identificaram um prejuízo significativo de compreensão proverbial no grupo clínico. No entanto, o grupo controle não foi especificado. Treves e colaboradores (1990) aplicaram uma tarefa de explicação de provérbio a um grupo clínico de 89 indivíduos e seus respectivos controles, relatando desempenho significativamente inferior dos participantes com demência, para a qual, entretanto, não foi realizada a diferenciação entre Alzheimer e vascular.

Campanha et al. (2008) investigaram, com base em uma tarefa de explicação verbal, a compreensão de provérbios brasileiros ambíguos em uma amostra de 120 participantes subdivididos igualmente em grupo clínico e grupo controle. Os resultados encontrados indicam desempenho inferior do grupo Doença de Alzheimer. Santos e colaboradores (2008, 2009), também no Brasil, averiguaram o desempenho significativamente baixo de pessoas com Doença de Alzheimer comparativamente a um grupo controle por meio do Teste de Rastreamento da Doença de Alzheimer com Provérbios, construído a partir de um jogo de memória no qual é solicitada explicação verbal, sendo necessário reconhecer, interpretar e recordar significados de provérbios.

Com relação à familiaridade dos provérbios, tanto nos casos de Doença de Alzheimer, quanto nos grupos não patológicos, pesquisas indicam que as expressões conhecidas são mais fáceis de interpretar, sendo a competência para compreendê-las dependente do conhecimento que se tem delas (PENN; JACOB; BROWN, 1988; NIPPOLD; HAQ, 1996; UEKERMANN; THOMA; DAUM, 2008). Essa interdependência resultaria do fato de que o reconhecimento de expressões figurativas familiares envolveria a percepção de um padrão global (GIBBS, 1980), ao passo que a compreensão de provérbios não literais novos demandaria um extenso processo de associação semântica referente ao conhecimento geral de mundo.

Estudos mostram que pessoas com Doença de Alzheimer exibem desempenhos interpretativos literais na compreensão de provérbios, ou seja, interpretações “concretas” em vez de figurativas, “abstratas” (CODE; LODGE, 1987) assim como tendem a proceder a interpretações adequadas de provérbios familiares (KEMPLER et al., 1988). Brundage (1996) sugere que a dificuldade relaciona-se à sua familiaridade, já que para haver a compreensão, é necessária a recuperação de um sentido associado na memória, em vez de um processo de abstração das palavras. Chapman et al. (1997) argumentam que indivíduos com Doença de Alzheimer poderiam fornecer informações precisas sobre interpretações de provérbios conhecidos, apesar de apresentarem habilidades de pensamento abstrato prejudicadas. No mesmo estudo, quando os participantes receberam uma tarefa de múltipla escolha, com quatro alternativas, incluindo “concreto” e “abstrato”, o efeito de familiaridade desapareceu para os indivíduos que têm dificuldade em escolher a interpretação figurativa. Portanto, as diferentes condições (explicação verbal x múltipla escolha) parecem ter demandas cognitivas distintas, já que os participantes com Doença de Alzheimer exibiram pior desempenho na condição de múltipla escolha.

Sé (2011) investigou, por meio do emprego de uma tarefa de explicação verbal composta por um procedimento metalinguístico e outro contextual, os processos de significação na interpretação de provérbios mais metafóricos e menos metafóricos por indivíduos com Doença de Alzheimer, comparados a controles. No que se refere à metaforicidade, a autora assinala que os indivíduos com Doença de Alzheimer foram capazes de identificá-la, embora tenham exibido melhor desempenho na interpretação dos provérbios menos metafóricos. Segundo a estudiosa, isso se deve à maior familiaridade dos participantes com as propriedades léxico-semânticas e pragmáticas dessas expressões, que seriam a chave interpretativa para os provérbios. Quanto às interpretações ditas literais, os sujeitos com Doença de Alzheimer as realizaram predominantemente frente aos provérbios mais metafóricos. Sé resalta que, mesmo não acessando o sentido dos provérbios conforme as categorias de relevância pragmática, os indivíduos com Doença de Alzheimer apresentaram interpretações apropriadas em relação ao léxico usado na expressão, o que leva à consideração de que alguns dos conceitos

metafóricos veiculados pelos provérbios não estejam no repertório de pressupostos ou pré-construídos dessas pessoas.

Papagno (2003) e colaboradores investigaram em um grupo Doença de Alzheimer e outro controle à compreensão de expressões idiomáticas não ambíguas por meio da apresentação de duas imagens relativas a cada uma delas, sendo uma representando a linguagem literal e outra a figurativa. Os participantes com Doença de Alzheimer obtiveram desempenho significativamente prejudicado nessa tarefa, contudo, ao serem solicitados a escolherem entre uma imagem que representava o significado da expressão idiomática e uma imagem cuja representação não possuía relação com ela, o grupo clínico obteve melhora nos resultados. O estudo sugere que indivíduos com Doença de Alzheimer são capazes de interpretar expressões figurativas, mas, têm dificuldades de suprimir de forma eficiente a interpretação literal quando é apresentada como alternativa. O desempenho em descrições verbais é superior ao desempenho em tarefas de seleção de imagem de múltipla escolha, assim como há variação quanto à natureza das imagens apresentadas como alternativas.

Rassiga et al. (2009), visando testar a hipótese de que há dificuldades de supressão de interpretação literal, investigaram a compreensão de expressões idiomáticas ambíguas em 15 pessoas com Doença de Alzheimer por meio do emprego de duas tarefas. Na primeira, os participantes deveriam selecionar o significado correto em cada quatro imagens, enquanto que, na segunda, eles tinham que escolher entre quatro palavras. Para ambas as tarefas, as alternativas eram a imagem/palavra correspondente ao sentido figurado, uma associação semântica (imagem/texto) para a última palavra da expressão idiomática e duas alternativas não relacionadas. A compreensão foi significativamente prejudicada em ambas as tarefas, especialmente, na tarefa de correspondência com imagem. Os autores sugerem que a dificuldade para interpretar expressões idiomáticas pode advir de uma falha de inibição da interpretação literal, ao passo que o grau de inibição necessário pode ser afetado pela modalidade de teste: a correspondência de imagem requer mais inibição do que a correspondência de uma única palavra, possivelmente, porque alternativas com cenas envolvem mais recursos de memória de trabalho para associarem-se a uma sentença apropriada.

Tratando de metáforas e de expressões idiomáticas, Papagno (2001) investigou a compreensão de metáforas convencionais e não convencionais e de idiomáticas considerados altamente familiares por estarem dicionarizados, através de tarefas de explicação verbal, durante um período de tempo de 6 a 8 meses. Sua amostra foi constituída apenas por participantes com Doença de Alzheimer, cujo número variou de 39, inicialmente, a 23 sujeitos, ao final do estudo. Verificou-se que expressões idiomáticas e metáforas diferem-se quando considerados os tipo de erros interpretativos produzidos, já que, naquelas houve muitas interpretações literais, e nestas a predominância de não produção de respostas. O decréscimo no desempenho da compreensão de metáforas, especialmente de metáforas novas, mas não da compreensão de expressões idiomáticas, foi significativo após o decorrer do período supracitado. A linguagem não literal foi relativamente preservada ao longo do estágio inicial da doença.

Amanzio e colaboradores (2008) procederam a um estudo comparativo da compreensão de metáforas convencionais, metáforas novas e expressões idiomáticas, a partir das tarefas de Papagno (2001), em uma amostra de 20 indivíduos e 20 controles. Em relação aos controles, os participantes com Doença de Alzheimer exibiram prejuízo significativo apenas na compreensão de metáforas novas, sendo capazes de compreender metáforas convencionais e expressões idiomáticas. Segundo os autores, a razão principal para o prejuízo na compreensão de metáforas novas na Doença de Alzheimer é o déficit nas funções executivas, tratadas por eles de raciocínio verbal, as quais são consideradas necessárias para calcular as relações nas combinações entre tópico e veículo das metáforas não convencionais. Por outro lado, metáforas convencionais e expressões idiomáticas demandam menos esforços das funções executivas, já que sua compreensão envolve a recuperação de um significado associado a partir da memória semântica.

Com relação a metáforas, Roncero e de Almeida (2014) investigaram o efeito da aptidão, controlando a variável familiaridade, na compreensão de metáforas copulares (por exemplo, os advogados são tubarões). O grupo Doença de Alzheimer de 11 participantes forneceu interpretações que variaram tanto em aptidão quanto em familiaridade, exibindo resultados inferiores comparados aos do grupo controle. A capacidade

de interpretação metafórica foi relacionada à aptidão em detrimento do nível de familiaridade, de forma que indivíduos com Doença de Alzheimer são capazes de compreender uma metáfora quando podem realizar abstrações – ao interpretarem além do significado dito literal – no caso de tais metáforas terem um nível suficiente de aptidão. Assim, a capacidade para construir interpretações figuradas para metáfora nem sempre seria diminuída em pessoas com Doença de Alzheimer, pois não é dependente apenas do nível novidade da expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos estudos que se ocupa da compreensão da metaforicidade na Doença de Alzheimer filia-se a uma perspectiva teórico-metodológica neurocognitiva que concebe a linguagem figurativa como sendo parte do domínio do mental, cabendo à língua o papel instrumental de fornecer indícios, por meio das respostas indicadas pelos participantes da pesquisa, do estado cognitivo dos indivíduos no que se refere à interpretação da figuratividade. De modo geral, a literatura neurolinguística tradicional identifica problemas linguísticos de acordo com as sintomatologias dessas condições, porém, não ponderam sobre o papel que a linguagem tem nelas, o que, entre outras conseqüências, acentua uma postura que ainda permite reconhecer a vigência da dicotomia linguagem/cognição. Soma-se a isso o fato de que essas perspectivas, normalmente, desconsideram a metaforicidade como um processo sociocognitivo que se configura no uso, usando as expressões metafóricas como um mero instrumento avaliativo do estado linguístico-cognitivo na Doença de Alzheimer.

Á exceção da pesquisa de Sé (2011), os estudos ora assinalados corroboram o pensamento dicotômico que separa as habilidades linguísticas das habilidades cognitivas, indicando que a compreensão de provérbios, expressões idiomáticas e metáforas convencionais estaria mais ou menos preservada na Doença de Alzheimer, já que demandam recuperação semântica, ao passo que as metáforas novas não seriam interpretadas, pois dependeriam da acurácia das funções executivas centrais, comprometidas na neurodegenerescência. Contrariamente, acreditamos que em situações mais contextualizadas de uso da língua, é possível que o comprometimento na interpretação de metáforas novas seja

diminuído, haja vista o trabalho linguístico-cognitivo a ser realizado e a própria configuração linguístico-cognitiva da metaforicidade.

Pesquisas que se ocupam da Doença de Alzheimer desenvolvidas no âmbito de modelos explicativos psicossociais têm considerado não somente os biomarcadores patológicos, mas também a linguagem e a interação como processos cuja influência é decisiva no ritmo e na intensidade do declínio cognitivo (MORATO, 2012). No entanto, maioria dos estudos sobre a metaforicidade na Doença de Alzheimer está alicerçada em perspectivas teórico-metodológicas que empregam a testagem neuropsicolinguística como instrumento e modelo de análise para compreender os fenômenos linguístico-cognitivos envolvidos na figuratividade. Seus métodos parecem intervir nos resultados apresentados, podendo haver a subestimação da capacidade de pessoas com Doença de Alzheimer quanto à interpretação metafórica (PAPAGNO et al., 2004; RASSIGA et al., 2009).

Tratam-se de testes que, em sua maioria são baseados em uma perspectiva estruturalista e normativa da linguagem, de modo a inviabilizarem a metaforicidade como um fenômeno constitutivo da linguagem em uso. Morato (2001, p. 6 *apud* GANDOLFO, 2006) pondera sobre a função atribuída à linguagem em estudos de patologias neuropsicológicas:

[...] no campo dos estudos neuropsicológicos e neurolinguísticos é forte ainda o entendimento de que nas patologias neuropsicológicas (cerebrais, cognitivas) se encontram – senão a língua enquanto sistema abstrato – os processos lógico-perceptivos (isto é, não linguísticos) responsáveis pela identificação e controle da referência. Nessa perspectiva, o que estaria perdido ou alterado nas patologias linguístico-cognitivas seria o caráter metalinguístico e referencial da linguagem, a capacidade que a linguagem teria de representar ou autorizar as representações lógico-perceptivas do mundo. De uma só vez, reduz-se aí a metalinguagem às operações metalinguísticas, e o componente “meta” a uma ordem da qual se exclui a linguagem e

Além de se tratar de um enfoque que não considera a linguagem em sua natureza sociocognitiva, os próprios métodos da testagem neuropsicolinguística comumente empregada nos estudos comentados parecem intervir nos resultados apresentados. Sobre isso Papagno (et al 2004) afirmam que, embora o teste de correspondência de imagem seja uma metodologia popular e bastante empregada, pode levar a uma grande subestimação da capacidade das pessoas com Doença de Alzheimer quanto à interpretação de expressões idiomáticas.

Outro ponto que merece ser destacado é a relação dos resultados relatados nos estudos abordados com as teses de processamento da metaforicidade, de modo geral, e, na Doença de Alzheimer, especificamente. Ainda que não ocorra a filiação deliberada ou a confirmação de um modelo de processamento metafórico, as investigações desenvolvidas oferecem indícios favoráveis à hipótese do grau de saliência (GIORA, 1997), indicando que a interpretação da metaforicidade depende do acesso a sentidos proeminentes que, por sua vez, estão associados a elementos contextuais, bem como à convencionalidade, frequência, familiaridade ou prototipicidade.

O déficit no mecanismo de supressão, provável substrato neurocognitivo que explicaria prejuízos no processamento da metaforicidade na Doença de Alzheimer, também contribui para confirmar a hipótese do grau de saliência, sobretudo no que diz respeito aos estudos que preocupam-se com a variável ambiguidade. Em decorrência de tal déficit, o sistema executivo central – componente dos circuitos operacionais de gerenciamento de informações pela memória de trabalho (BAD-DELEY, 1986) – interfere significativamente no processamento da metaforicidade. Esse sistema é formado por elementos e mecanismos de ordem linguística – haja vista a alça fonológica –, atencional e mnêmica que funcionam em conjunto, características que evidenciam a impossibilidade de, efetivamente, separar linguagem de cognição – cognições não-linguísticas.

Ademais, memória e linguagem são sistemas multiconstitutivos, amalgamados. Essa indissociabilidade constitutiva fica evidente nas “múltiplas atividades psicossociais [que dizem respeito], de alguma

forma, à linguagem e suas várias funções (interacionais, sociais, pragmáticas, cognitivas, discursivas etc.)” (MORATO; CRUZ, 2005, p.30). A construção interativa e compartilhada da significação metafórica aponta para o almagamento, em detrimento da dicotomia, entre memória, linguagem e outras formas de ser da cognição.

REFERÊNCIAS

AMANZIO, M.; GEMINIANI, G.; LEOTTA, D.; CAPPÀ, S. Metaphor comprehension in Alzheimer's disease: Novelty matters. **Brain and Language**, 107, 1-10, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

AZEVEDO, P. G.; LANDIM, M. E.; FÁVERO, G. P.; CHIAPPETTA, A. L. M. L. Linguagem e memória na doença de Alzheimer em fase moderada. **Rev. CEFAC**; 12(3): 393-399, 2010.

BADDELEY, A. **Working Memory**. Oxford: Clarendon Press, 1986.

BADDELEY, A. D.; DELLA SALA, S.; GRAY, C.; PAPAGNO, C.; SPINNLERS, H. Testing central executive function with a pencil-and-paper test. In P. Rabbitt (Ed.), **Methodology of frontal and executive function** (p.61-80). Hove: Psychology Press, 1997.

BECKER, J. T. Working memory and secondary memory deficits in Alzheimer's disease. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 10, 739-753, 1988.

BLASKO, D. G.; BRIHL, D. S. Reading and recall of metaphorical sentences: effects of familiarity and context. **Metaphor Symbol** 12, 261-285, 1997.

BOTTINI, G.; CORCORAN, R.; STERZI, R.; PAULESU, E.;

SCHENONE, P.; SCARPA, P. et al. The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language. A positron tomography activation study. **BRAIN** 117, p.1241-1253, 1994.

BOWDLE, B.; GENTNER, D. The career of metaphor. **Psychological Review**, 112, 193-216, 2005.

BRANDÃO, L.; PARENTE, M. A. M. P; PEÑA-CASANOVA, J. Estratégias Comunicativas de Pessoas com Doença de Alzheimer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v.23, n.2, p.308-316, 2010.

BRUNDAGE. Comparison of proverb interpretations provided by non-brain-damaged adults, aphasic adults, right-hemisphere-damaged adults, and adults with probable dementia. **Clin. Aphasiol.** 24, 215-231, 1996.

CACCIARI, C. Processing multiword idiomatic strings: Many words in one? **Mental Lexicon**, 9, 267-293, 2014.

CACCIARI, C.; PAPAGNO, C. Neuropsychological correlates of idiom understanding: How many hemispheres are involved? In: M. Faust (Ed.). **Neuropsychology of language: Advances in the neural substrates of language. Toward a synthesis of basic science and clinical research** (v.1, p.368-384). Chicester, UK: Wiley Blackwell, 2012.

CAMPANHA, A. C.; LIRA, J. O.; DINIZ, A.; ORTIZ, K. Z.; BERTOLUCCI, P. H. F.; MINNET, T. IC-P1-007: Performance comparison of Alzheimer disease and healthy subjects in interpretation of popular proverbs. **Alzheimer's & Dementia**, 4 (Suppl.), T12, 2008.

CARAMELLI, P. *et al.* Structural correlates of cognitive deficits in a selected group of patients with Alzheimer's disease. **Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology**, v.11, p.184-190, 1998.

CHAPMAN, S. B; ZIENTZ, J.; WEINER, M. et al. Discourse changes in early Alzheimer disease, mild cognitive impairment, and normal

- aging. **Alzheimer Dis Assoc Disord.** 16: 177-186, 2002.
- CHAPMAN, S. B.; ULATOWSKA, H. K.; FRANKLIN, L. R.; SHOBEH, A. E.; THOMPSON, J. L.; MCINTIRE, D. D. Proverb interpretation in fluent aphasia and Alzheimer's disease: Implications beyond abstract thinking. **Aphasiology**, 11(4-5), 337-350, 1997.
- CHIAPPE, D.; KENNEDY, J. M.; CHIAPPE, P. Aptness is more important than comprehensibility in predicting recognition bias and preference for metaphors and similes. **Poetics**, 31, 51-68, 2003.
- CODE, C.; LODGE, B. Language in dementia of recent referral. **Age Ageing** 16, 366-372, 1987.
- COLLIE, A.; MARUFF, P. The neuropsychology of preclinical Alzheimer's disease and mild cognitive impairment. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, 24, 365-374, 2008.
- COULSON, S. Electrifying Results: ERP Data and Cognitive Linguistics. In: GONZALEZ MARQUEZ, M.; MITTELBERG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. (Eds.). **Methods in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- DAMASCENO, B. P. Trajetórias do envelhecimento cerebral: o normal e o patológico. In: NERI, A. L. **Desenvolvimento e Envelhecimento**. Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- DEIGNAN, A.; CAMERON, L. A Re-examination of UNDERSTANDING IS SEEING. **Journal of Cognitive Semiotics** Vol. V No. 1-2 Conceptual Metaphor Theory: 2013.
- ELMORE, C. M.; GORHAM, D. R. Measuring the impairment of the abstracting function with the proverbs test. **Journal of Clinical Psychology**, 13, 263-266, 1957.

GANDOLFO, Monica Cristina – **A classificação das Afasia em questão:** lugares de institucionalização e de questionamento. 2006. 180f. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

GIBBS, R. A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. **Journal of Pragmatics**, v.34, p.457-486, 2002.

GIBBS, R. W. Spilling the beans on understanding and memory for idioms. **Memory & Cognition**, 8, 449-456, 1980.

GIBBS; COLSTON, H. **Interpreting figurative meaning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GIORA, R. Understanding figurative and literal language: the graded salience hypothesis. **Cognitive Linguistics** 8, 183-206, 1997.

GLUCKSBERG, S. The Psycholinguistics of metaphor. **Trends in Cognitive Sciences**, 7(2), 92-6, 2003.

GLUCKSBERG, S. **Understanding figurative language:** from metaphors to idioms. Oxford: Oxford Press, 2001.

GLUCKSBERG, S.; KEYSAR, B. Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. **Psychological Review**, 97, 3-18, 1990.

GRADY, J.. “Theories are buildings” revisited,’ **Cognitive Linguistics** 8/3: 267-90, 1997.

HERRERA, Jr. E. **Estudo epidemiológico populacional de demência na cidade de Catanduva, SP.** Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, 1998.

GRIMES, A. Auditory Changes. In: LUBINSKI, R (Org.). **Dementia and Communication.** San Diego: Singular, 1995.

KEMPLER, D.; VAN LANCKER, D.; READ, S. Proverb and idiom comprehension in Alzheimer disease. **Alzheimer Disease and Associated Disorders**, 2(1), 38-49, 1988.

KINTSCH, W.; BOWLES, A. R. Metaphor comprehension: what makes a metaphor difficult to understand? **Met. Symb. Act.** 17, 249-262, 2002.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

KOVECSES, Z. **Metaphor in Culture: Universality and Variation**, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press: 1980.

MANSUR, L. L.; CARTHERY, M.T.; CARAMELLI, P.; NITRINI, R. Linguagem e Cognição na Doença de Alzheimer. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v.18, n.3, p.300-307, 2005.

MCCABE, A., 1983. Conceptual similarity and the quality of metaphor in isolated sentences vs. Extended contexts. **Journal of Psycholinguistic Research** 12, 41-68.

MCKHAAN G; DRACHMAN, D; FOLSTEIN, M; et al. Clinical diagnosis of Alzheimer's disease: report of the NINCDS-ADRDA work group under the auspices of department of health and human services task force on Alzheimer's disease. **Neurology** 34:939-944, 1984.

MORATO, E. M. O estudo da metaforicidade no campo da Neurolinguística? velhas questões, novos desafios. In: MOURA, H.M.;

GABRIEL, R. (Org.). **Cognição na Linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012.

MORATO, E. M. O caráter sociocognitivo da metaforicidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com Doença de Alzheimer. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.157-177, jan./jun. 2008.

MORATO, E. M.; CRUZ, F. M. Os embates da memória. **Horizontes**, v.23, n.1, p.29-38, jan.-jun. 2005.

MORRIS, R. G.; BADDELEY, A. Primary and working memory functioning in Alzheimer-type dementia. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 10, 279-296, 1988.

MOURA, H. M. Linguagem e cognição na interpretação de metáforas. **Veredas** 10, p.153-161, 2003.

MOURA, H. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. **Linguagem em (Dis)curso** 7-3, p.417-452, 2007.

MULLER, C. **Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view**, Chicago, London: University Of Chicago Press, 2008.

NIPPOLD, M. A.; HAQ, F. S. Proverb comprehension in youth: The role of concreteness and familiarity. **Journal of Speech and Hearing Research**, 39, 166-176, 1996.

NUNBERG, G.; SAG, I. A.; WASOW, T. Idioms. **Language**, 70: 491-538, 1994.

ORTIZ, K. Z.; P. H. F. BERTOLUCCI. Alterações de linguagem nas fases iniciais da Demência de Alzheimer. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v.63, n.2, p.311-317, 2005.

PAPAGNO, C. Comprehension of metaphors and idioms in patients

with Alzheimer's disease – A Longitudinal study. **Brain** 124, p.1450-1460, 2001.

PAPAGNO, C.; LUCCHELLI, F.; MUGGIA, S; RIZZO, S. Idiom comprehension in Alzheimer's disease: The role of the central executive. **Brain**, 126, 2419-2430, 2003.

PAPAGNO, C.; L. ROMERO LAURO. "The neural basis of idiom processing: Neuropsychological, neurophysiological and neuroimaging evidence." **Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica** 22: 21-40, 2010.

PENN, N. E.; JACOB, T. C.; BROWN, M. Familiarity with proverbs and performance of a black population on Gorham's Proverbs Test. **Perceptual and Motor Skills**,66(3), 847-854, 1988.

PIRES DE OLIVEIRA, R. 'A Manhã é uma esponja': Um estudo sobre a engeniosidade semântica. **DELTA** (13) 2, 1997.

PYNTE, J.; BESSON, M.; ROBICHON; F., & POLI, J. The time-course of metaphor comprehension: An event-related potential study. **Brain & Language** 55, 293-316, 1996.

RASSIGA, C.; LUCCHELLI, F.; CRIPPA, F.; PAPAGNO, C. Ambiguous idiom comprehension in Alzheimer's disease. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 31(4), 402-411, 2009.

RONCERO, C.; DE ALMEIDA, R. G. Semantic properties, aptness, familiarity, conventionality, and interpretive diversity scores for 84 metaphors and similes. **Behav. Res. Methods**, 2014.

SÉ, E. V. G. **Interpretação de provérbios por sujeitos com Doença de Alzheimer**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SANTOS, M. T. F.; GUERRA ,G.; MENEZES, T. L.; CARVALHO,

T. L.; ALCHIERI, J. C.; SOUGEY, E. B. Preliminary data on a mnemonic instrument with proverbs for tracking Alzheimer's disease. **Dementia & Neuropsychologia**, 2, 333-338, 2008.

SANTOS, M. T. F.; SOUGEY, E. B.; ALCHIERI, J. C. Validity and reliability of the Screening Test for Alzheimer's disease with Proverbs for the elderly. **Arquivos de Neuro-psiquiatria**, 67(3-B), 836-842, 2009.

SEARLE, J. **Expression and Meaning**. Cambridge University Press, 1979.

SERENIKI, A.; VITAL, M. A. B. F. A doença de Alzheimer: aspectos fisiopatológicos e farmacológicos. **Rev. Psiquiatr**, Rio Grande do Sul, vol.30, n.1, p.1-17, 2008.

THIBODEAU, P. H.; DURGIN, F. H. Metaphor aptness and conventionality: a processing fluency account. **Metaphor Symbol** 26, 206-226, 2011.

TREVES, T. A.; RAGOLSK; M.; GELERNTER, I.; KORCZYN, A. D. Evaluation of a short mental test for the diagnosis of dementia. **Dementia**, 1, 102-108, 1990.

TULVING, E. Organization of memory: Quo vadis? In: S. Gazzaniga (Org.). **The cognitive neurosciences** (p.839-847). Massachusetts: MIT, 1995.

UEKERMANN, J.; THOMA, P.; DAUM, I. Proverb interpretation changes in aging. **Brain and Cognition**, 67(1), 51-57, 2008.

CAPÍTULO 6

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOTERAPIA NA QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS

Sarah Caroline Milanez Santos (FAESPI)
Karolyne Pessoa Teixeira Carlos (UniFacid)
Ludgleydson Fernandes de Araújo (UFDPAR)

INTRODUÇÃO

Transformações socioculturais e suas implicações ocasionaram mudanças no processo de envelhecimento. E, devido ao crescente número de idosos, em uma reunião para discutir os desafios sociais trazidos acerca do envelhecimento populacional nos Países BRICS, de acordo com o Fundo de População da Organizações das Nações Unidas -ONU-, em 2015, Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul tinham lares com mais de 380 milhões de idosos com 60 anos ou mais. E até 2050, esse contingente chegará acerca de 940 milhões (ONUBR, 2017).

Conforme esses dados haverá também um aumento no que se refere à procura de serviços que beneficie os idosos e a uma melhor qualidade de vida, e para isso se faz necessário que haja políticas públicas onde as mesmas ofereçam serviços com equipe multidisciplinar ao atendimento desse público, ainda dentro dessa equipe é primordial a atuação de um profissional da psicologia, onde o mesmo através da psicoterapia visa proporcionar qualidade de vida no que se refere à saúde mental desse idoso.

Uma vez que cuidar da saúde mental e das emoções não é coisa

de quem sofre de patologias específicas, e sim, mais uma maneira de manter o organismo equilibrado e viver melhor, a psicoterapia é um dos tratamentos disponíveis para que o indivíduo conheça a si mesmo profundamente e possa se desenvolver melhor consigo e com o meio em que vive.

O idoso pode perceber a psicoterapia como mais uma forma de ser acolhido e manter um bom contato e relacionamento uma vez que necessita ter alguém com quem possa expressar e dividir seus temores, angústias, ansiedades, ainda sabendo que o mesmo pode ter dúvidas sobre seu estado físico e psicológico, em níveis que precisam ser detectados, observados, analisados e respeitados, e ainda seguindo a ética no lidar com seu corpo, seus aspectos emocionais. Ao psicólogo é de práxis a observância do cumprimento adequado destas necessidades.

Sabendo-se de tal realidade é importante enfatizar que com o processo de envelhecimento o corpo sofre transformações e em decorrência disso conseqüentemente o diferenciam e o afastam do padrão jovem, surgindo assim, um jogo de contrastes sociais. Surgem aliados às transformações históricas ocorridas com o processo de modernização que provocam mudanças sobre a vida, suas etapas, seus estágios e no curso de vida.

Reis e Bellini (2011) enfatizam que representação social é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Tais coisas que nos parecem estranhas e perturbadoras têm também algo a nos ensinar sobre a maneira e o que as pessoas pensam.

As Representações Sociais sobre a importância da Psicoterapia na Qualidade de vida de pessoas idosas é um tema desafiador na área da Psicologia, devido à velhice ser uma demanda negligenciada e por conseqüência acaba sendo esquecida. A psicoterapia tem um papel peculiar no que diz respeito ao público idoso, pois visa a promoção da saúde mental, uma vez que busca de forma acolhedora entender as diversas alterações biopsicossociais vivenciadas pelo idoso dessa fase.

De acordo com Dronwin (2009), a psicoterapia é um processo científico de compreensão, análise e intervenção que se realiza através da aplicação sistematizada e controlada de métodos e técnicas psicológicas reconhecidos pela ciência, pela prática e pela ética profissional,

promovendo a saúde mental e propiciando condições para o enfrentamento de conflitos e ou transtornos psíquicos seja de cunho individual ou grupal.

É pertinente pesquisar sobre a psicoterapia como qualidade de vida na velhice, pois a mesma engloba questões de extrema relevância, como: a cultura, a religiosidade, a educação, a etnia, o gênero, o nível socioeconômico, dimensões pelas quais os indivíduos se estruturam perante a sociedade, base para o desenvolvimento humano. Diante disso surgiu a necessidade de pesquisar quais as representações sociais sobre a importância da psicoterapia na qualidade de vida dos idosos?

Para isto, estabeleceu-se como objetivo geral descrever as representações sociais sobre a importância da psicoterapia na qualidade de vida de idosos que participavam de um programa voltado para terceira idade em uma Instituição de Ensino Superior Pública, na cidade de Teresina-PI. E como objetivos específicos: conhecer o perfil sociodemográfico dos idosos, identificar as demandas dos idosos na busca por psicoterapia.

MÉTODO

TIPO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo exploratório, quanti-qualitativo, com corte transversal.

PARTICIPANTES

Contou-se com a participação de 98 idosos participantes de um Programa voltado para a terceira idade de uma instituição de Ensino Superior Pública. Os participantes da pesquisa eram de ambos os sexos, com idades entre 52 e 88 anos, apresentando média de idade de 66,21 anos (DP=7,868), sendo que a maioria dos participantes entrevistados são mulheres e casadas. Sobre qual o nível de instrução, a maioria sinalizou que é de nível superior, apontando para diferentes áreas bem como, odontologia, ciências contábeis, serviço social, pedagogia, engenharia. Apenas uma minoria corresponde a nível fundamental. Outros dados podem ser visualizados na tabela 1.

INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram uma carta de apresentação à instituição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a instituição e os participantes, com cópias assinadas sob responsabilidade do pesquisador. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário sociodemográfico e a entrevista. O uso do questionário sociodemográfico teve a finalidade de fazer um levantamento do perfil dos participantes da pesquisa, em que se incluem informações sobre idade, sexo, estado civil, raça, grau de instrução, ocupação.

TABELA 1 – DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS N = 98

Participantes	Frequência	Porcentagem
Sexo		
Homens	13	13,27%
Mulheres	85	86,73%
Idade		
Idade Mínima	52 anos	
Idade Máxima	88 anos	
Média	66,21%	
Desvio Padrão	7,868%	
Estado Civil		
Solteiro	17	17,3%
Casado	52	53,1%
Separado / Divorciado	9	9,2%
Viúvo	20	20,4%
Grau de Instrução		

Fundamental	8	8,2%
Médio	41	41,8%
Superior	48	49,0%
Outro	1	1%

Cor ou Raça

Asiática	1	1%
Branco	23	23,5%
Caucasiano	1	1%
Morena	10	10,2%
Moreno	1	1%
Negra	8	8,2%
Negro	3	3,1%
Parda	51	52%

Ocupação

Sim	36	36,7%
Não	29	29,59%
Aposentado(a)	33	33,7%

O roteiro de entrevista, utilizado com os idosos pesquisados, apresentou quatro questões norteadoras: O que o (a) Senhor (a) entende por psicoterapia? O Senhor (a) já fez/faz psicoterapia? Se sim, o que o (a) levou a buscar a psicoterapia e por quanto tempo? Se não, em algum momento já sentiu vontade? Em que situação? O que o (a) Senhor (a) entende por qualidade de vida? O (a) Senhor (a) acredita que a psicoterapia pode oferecer qualidade de vida para os idosos? Vale ressaltar que estas questões foram elaboradas tendo por base os objetivos da presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, orientado pelas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Após a aprovação foi contatada a Instituição de Ensino Superior privada onde a pesquisa foi realizada, para solicitar autorização para início da coleta de dados.

A composição da amostra se deu de forma não probabilística, sendo aplicados os instrumentos em todos os idosos que se dispuseram a participar da pesquisa. A aplicação dos instrumentos se deu de forma coletiva, em sala de aula com a autorização do coordenador do programa e do professor, ressaltando que o preenchimento dos instrumentos deveriam ser realizados de forma individual, em que era necessário cerca de 40 minutos para o preenchimento. Ao responder, os participantes assinam um TCLE, que continha as informações sobre a pesquisa e as implicações que a participação do idoso acarretava, o qual foi lido e assinado por cada um dos participantes e pelo pesquisador responsável antes dos entrevistados responderem aos instrumentos.

Os idosos também foram informados sobre as questões do sigilo, risco e benefícios da pesquisa, sobre o livre arbítrio em participar ou não e até mesmo desistir de sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados sociodemográficos foram analisados através das estatísticas descritivas, como média, percentil e desvio padrão, pelo software IBM SPSS versão 22. Para análise dos dados obtidos através da entrevista, utilizou-se o software gratuito IRAMUTEQ, que permite fazer análises estatísticas de dados textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013). Desse modo, foi elaborado banco de dados em formato de bloco de notas (formato que o programa suporta), de maneira que cada resposta foi associada a uma linha de comando, fazendo assim uma alusão do texto ao participante. As linhas de comando apresentam os dados sóciodemográficos dos entrevistados, separando cada dado por asteriscos, indicando o participante (n), o sexo, a idade, se já teve contato com algum psicólogo e se já teve intenção em fazer psicoterapia.

Cada entrevista é composta por conteúdos semânticos que formaram o banco de dados ou corpus analisado pelo Iramuteq. Foi realizada uma Análise Hierárquica Descendente, que permite a formação de classes de segmentos de textos que, ao tempo em que apresentam vocabulário semelhante entre si, diferem dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO & JUSTO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

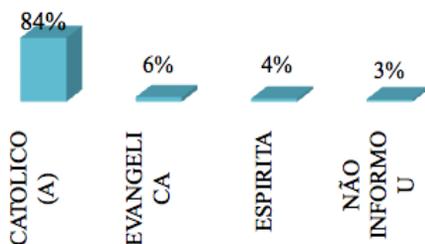
Observou-se que os de nível superior, tiveram mais facilidade em compreender os questionários, partindo-se do pressuposto de que o bom funcionamento cognitivo é responsável, entre outros aspectos, pela adequação do comportamento e pela resolução de situações cotidianas. Segundo Dominicano (2014), uma pesquisa feita com idosos com nível de escolaridade distintos, aponta que aqueles com nível de escolaridade superior tendem a ter uma velocidade de processamento, atenção, memória e inteligência, apresentando melhor desempenho tornando o cérebro mais resistente e flexível diante dos efeitos de doenças ou das alterações comuns causadas pelo envelhecimento. Dominicano (2014), enfatiza que idosos com baixa escolaridade tem maiores chances de apresentar e desenvolver déficits cognitivos.

Em relação se tinham alguma ocupação, observou-se uma maioria que corresponde que sim, e dentre as diversificadas ocupações encontram-se atividades bem como, fazer natação, costurar, cozinhar e atividades no PTIA. Identificou-se um número significativo de idosos que se declarou serem aposentados. A aposentadoria implica no rompimento com a identidade, a saída do mundo do trabalho e conseqüentemente diversas mudanças na vida que sempre vêm acompanhadas de perdas de estratégias devido ao afastamento de comportamentos habituais já organizados e conhecidos pelas pessoas; como perdas de poder e reconhecimento; e perdas da identidade socioprofissional (SOARES; COSTA, 2011).

Ressalta-se a importância de discutir alguns dados, visto que estes podem apresentar uma relação mais próxima com as representações sociais dos idosos pesquisados, dentre eles a religião, se já teve contato com psicólogo, bem como se já teve intenção em fazer psicoterapia em algum momento da vida.

No que se refere à religião, a Figura (1) a prevalência é da religião católica onde a mesma revela-se através de um percentual significativo de 84%. Todavia ressalta-se que a conexão com Deus é considerada uma componente chave da espiritualidade, dessa forma, entende-se que a espiritualidade contribui para o bem-estar na velhice, favorecendo a resiliência e o envelhecimento bem-sucedido pois certos comportamentos e crenças religiosas estão diretamente relacionados com a felicidade geral e saúde física, uma vez que desestimulam o engajamento em comportamentos pouco saudáveis (GUTZ; CAMARGO, 2013).

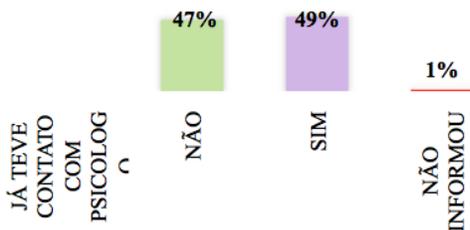
FIGURA 1 – Religião dos idosos



Fonte: os autores

Quando questionados se já tiveram contato com Psicólogo, observou-se uma amostra equilibrada no sentido de afirmarem se tiveram ou não contato com um profissional de Psicologia, conforme a Figura (2).

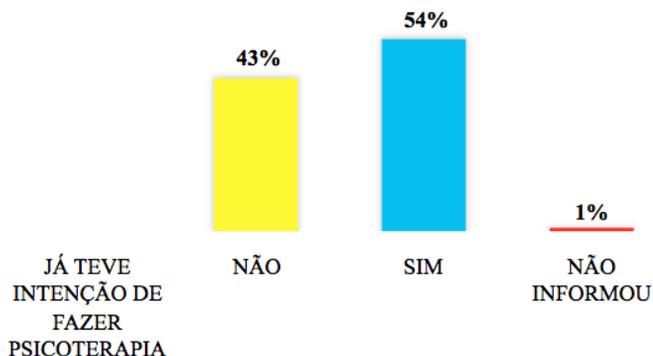
FIGURA 2 – Contato com psicólogo



Fonte: os autores

Sobre a intenção de fazer psicoterapia, percebeu-se também um equilíbrio entre a intenção de fazer psicoterapia ou não, prevalecendo o desejo de buscar a psicoterapia conforme se apresenta na Figura (3).

FIGURA 3 – JÁ TEVE INTENÇÃO DE FAZER PSICOTERAPIA

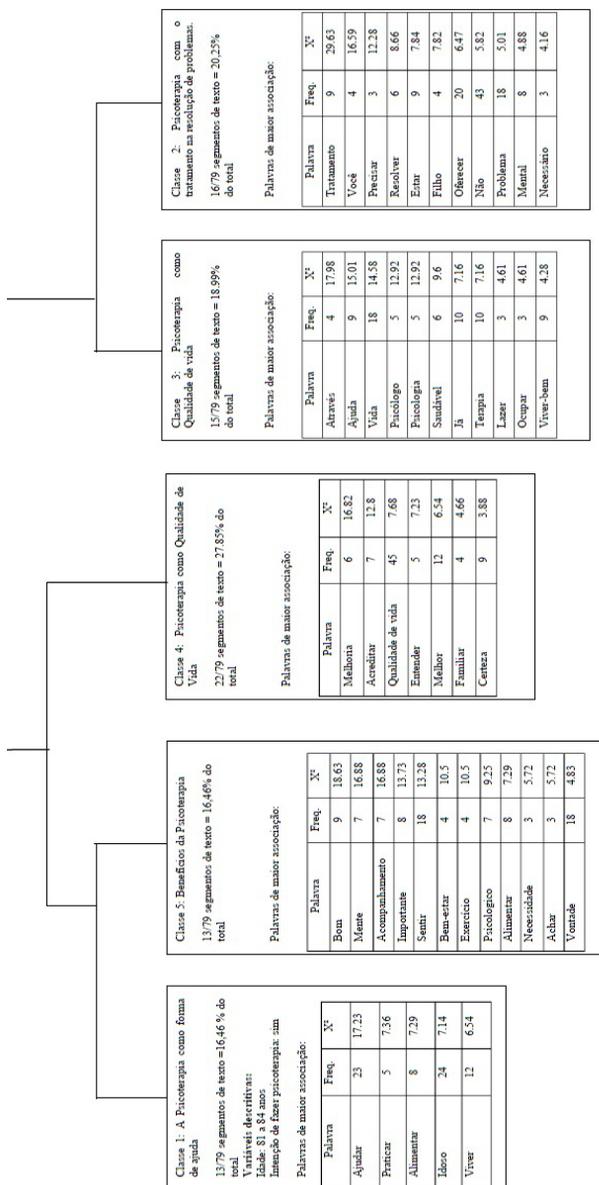


Fonte: os autores

A classificação hierárquica descendente do *Corpus*, obtida mediante as respostas fornecidas à entrevista, refere-se às representações dos idosos sobre psicoterapia e qualidade de vida. Este corpus foi constituído por 98 UCIs e dividido em 117 UCEs, em que 702 palavras, que ocorreram 3.466 vezes, foram analisadas com média de 29,62 em termos de ocorrência, sendo 67,52% consideradas na classificação hierárquica descendente.

No dendograma Figura (4), observou-se que o corpus se dividiu em cinco classes, com título e a descrição de cada uma delas, o número de UCEs ou segmentos de textos que a compõe, as variáveis descritivas e as palavras com maior associação com a classe relatada, considerando o coeficiente alcançado no teste de associação qui-quadrado (X^2). A primeira divisão do *corpus* deu origem a dois subcorpus, o primeiro composto pelas classes 1, 5, 4 e o segundo subcorpus constituído pelas classes 3 e 2.

Figura 5: Nuvem de Palavras – Representações Sociais da Psicoterapia



No primeiro subcorpus intitulado *A importância da Psicoterapia*, observou-se uma subdivisão, em que as classes 1 e 5, estão atreladas à classe 4. A classe 1 intitulada *A Psicoterapia como forma de ajuda*, com 13 UCEs e com 16,46% do total classificado no qual refere-se às palavras ajudar, praticar, alimentar, idoso e viver, manteve relação com a classe 5, *Benefícios da Psicoterapia*, a qual apresentou a mesma quantidade de UCEs da classe anterior e que teve como conteúdo, bom, mente, acompanhamento, importante, sentir, bem estar, exercício, psicológico, alimentar, necessidade, achar, vontade. Deste modo, os discursos abaixo corroboram os resultados supracitados para as referidas classes:

Classe 1: A psicoterapia como forma de ajuda

“É uma maneira do profissional ajudar as emoções, pois ajuda ter bons pensamentos e alegria de viver. Nessa idade ficamos carentes de certas limitações”.

(Participante 04, sexo feminino, 68 anos, casada, católica, aposentada).

“Ciência que estuda o bom desenvolvimento da mente, bem como o seu equilíbrio e melhor acompanhamento. Pode ajudar o idoso tendo em vista que proporciona a ter mais saúde e vida longa com alegria”.

Participante 23, sexo feminino, 58 anos, casada, católica, professora).

“É a atividade que ajuda pessoas com problemas a serem tratados por um psicólogo através de terapia. Gostaria de fazer para tratar da minha timidez, e sei que pode oferecer ajuda nas atividades de interrelação pessoal e tratar da saúde mental”.

(Participante 25, sexo feminino, 64 anos, casada, espírita, dona de casa).

Classe 5: Benefícios da Psicoterapia

“É muito bom, pois traz benefícios para si. A pessoa vive bem com a família e tem o suficiente para viver tranquilo. É muito importante para

o idoso fazer psicoterapia”.

(Participante 33, sexo masculino, 82 anos, casado, católico, aposentado).

“O psicólogo vai ajudar na autoestima e no pensamento da pessoa, a ter benefícios na vida. A pessoa tem que andar de bem com a vida e sorrir sempre. E pode ajudar muito na saúde mental emocional do idoso”.

(Participante 34, sexo feminino, 65 anos, casada, católica, aposentada).

“Ajuda a tranquilizar a mente e a saúde emocional. Trata momentos de angústia, nervosismo e impaciência que o idoso sofre muito e a psicoterapia pode tratar isso”.

(Participante 37, sexo feminino, 74 anos, casada, católica, aposentada).

Classe 4: Psicoterapia como Qualidade de Vida

“É um tratamento voltado para a cabeça, voltado para a saúde mental e é importante ter qualidade de vida para ter uma boa alimentação, cuidar da saúde física e mental, praticar atividades físicas”.

(Participante 51, sexo feminino, 87 anos, viúva, católica, aposentada).

“Ajuda no desenvolvimento emocional da pessoa, fiz psicoterapia quando meu pai faleceu. Ter qualidade de vida é ter uma vida boa, saudável e ainda ir para o forró e tomar uma cerveja”.

(Participante 52, sexo feminino, 63 anos, solteira, católica, aposentada).

“Tratamento de orientação para resolver problemas comportamentais e relacionamentos. Senti vontade de fazer quando tive problemas conjugais. Pode oferecer qualidade de vida, viver melhor, buscar mais tempo de vida, proporcionar bem-estar e apoio”.

(Participante 66, sexo feminino, 61 anos, casada, católica, aposentada).

Já a classe 4 intitulada *Psicoterapia como processo de melhorias* com 27.85% das UCEs classificadas, complementando-se com as classes 1 e 5 que destacaram as palavras melhoria, acreditar, qualidade de vida, entender, melhor, familiar e certeza como pode ser exemplificado pelos trechos a seguir:

Psicoterapia também está relacionada a ter uma qualidade de vida melhor. Percebe-se diante dos achados que a psicoterapia se revela como um processo que pode gerar bem-estar e conseqüentemente qualidade de vida no que diz respeito ao público da terceira idade.

Para isso, é importante frisar que existem psicoterapias específicas que são utilizadas com idosos são as psicoterapias de apoio, psicoterapias de orientação analítica, porém é importante ressaltar as mais utilizadas, como a psicoterapia breve dinâmica por ser dentro de um período breve de tempo, outro tipo de terapia eficaz para trabalhar com os idosos é a psicoterapia de grupo, pois vai trabalhar o isolamento e a perda da identidade social que ocorre nessa fase da vida e estão associados à depressão e pode oferecer ao grupo um espaço de convívio que auxilia o trabalho dessas dificuldades, por fim, a psicoterapia cognitiva que tem se revelado eficaz, no que se refere especialmente em pacientes idosos cognitivamente prejudicados (CORDIOLI, 2012).

O segundo subcorpus, intitulado *Psicoterapia e Qualidade de Vida* foi composto pelas classes 3 e 2. A classe 3 intitulada *A Psicoterapia como qualidade de vida*, com 15 UCEs e com 18.99% do total classificado no qual referem-se as palavras, através, ajuda, vida, psicólogo, psicologia, saudável, terapia, lazer, ocupar, viver-bem. Pois de acordo com Cordioli (2012), no processo psicoterapêutico com idosos tem-se como objetivos, que podem ser atingidos na busca de uma melhor qualidade de vida, o desenvolvimento da capacidade de falar sobre si mesmo e sobre seus problemas, alívio de sentimento de insegurança, melhora na autoestima, aceitação de uma situação de maior dependência, adaptação para alterações na situação de vida.

Observou-se que mantém relação com a classe 2, *Psicoterapia como tratamento na resolução de problemas*, a qual apresentou a quantidade de 16 UCEs e com 20,25% da classe anterior e que teve como conteúdo tratamento, você, precisar, resolver, estar, filho, oferecer, não, problema,

mental, necessário. Deste modo, os discursos abaixo corroboram os resultados supracitados para as referidas classes:

Classe 3: A Psicoterapia como Qualidade de Vida

“A psicoterapia melhora a qualidade de vida, a saúde mental, e é uma forma de tratamento muito boa para qualidade de vida, para saúde mental e conviver em sociedade. Faço psicoterapia e acho muito importante independente da ocasião”.

(Participante 30, sexo feminino, 65 anos, divorciada, evangélica, aposentada).

“É uma coisa muito boa para a saúde mental da pessoa, ajuda a viver bem com saúde e sempre animado. E pode oferecer qualidade de vida para o idoso”.

(Participante 19, sexo masculino, 67 anos, casado, católico, aposentado).

“É de suma importância para as pessoas pois ajuda a se conhecer melhor e no autoconhecimento para ter qualidade de vida. Ajuda a ter uma boa saúde, boa alimentação e interagir melhor com os amigos e com sua família”.

(Participante 31, sexo feminino, casada, católica, autônoma).

Classe 2: Psicoterapia como Tratamento na Resolução de Problemas.

“O tratamento das pessoas com problemas no psicológico. Senti vontade quando estava com problemas familiares e acredito que pode oferecer ajuda pois a maioria dos idosos necessitam conversar pois se sentem sozinhos”.

(Participante 11, sexo feminino, 72 anos, solteira, católica, aposentada).

“É um tratamento para resolver problemas de relacionamento e alguém

que pode ter confiança. Senti vontade de fazer psicoterapia porque sinto momentos de tristeza e sinto que preciso. Pode ajudar o idoso que precisa expor suas dificuldades de vida para o profissional”.

(Participante 13, sexo masculino, 67 anos, solteiro, evangélico, aposentado).

“É um tratamento físico e mental, emocional que tenho vontade de fazer para trabalhar questões do passado. E pode ajudar a mudar os sentimentos, ter alegria, vontade de viver e sentir-se útil”.

(Participante 16, sexo feminino, 59 anos, casada, católica, aposentada).

Outra forma gráfica de apresentação dos dados provenientes do corpus obtidos através das entrevistas com os idosos é a nuvem de palavras, que trabalha com a representação gráfica em função da frequência de palavras (Figura 5), ou seja, agrupa as palavras que aparecem com mais frequência no corpus textual, possibilitando a identificação das palavras chave do *corpus*. Percebe-se que a representação dos idosos ancoram-se nas palavras centrais: psicoterapia, qualidade de vida, saúde, viver bem, problemas, ajuda, onde aponta para uma definição no que se refere à psicoterapia como uma perspectiva que pode oferecer uma melhor qualidade de vida do idoso, e assim manter-se com boa saúde e viver bem.

No processo psicoterapêutico com idosos tem-se como objetivos, que podem ser atingidos na busca de uma melhor qualidade de vida, o desenvolvimento da capacidade de falar sobre si mesmo e sobre seus problemas, alívio de sentimento de insegurança, melhora na autoestima, aceitação de uma situação de maior dependência, adaptação para alterações na situação de vida e alívio sintomático (CORDIOLI, 2012).

Na velhice, aumentam as ocorrências de eventos estressantes, bem como a perda de familiares e amigos próximos, também o surgimento de doenças crônicas, distanciamento da família e a própria perda da independência. Devido a isso a psicoterapia é de extrema importância na qualidade de vida nessa fase da vida (RIBEIRO; FREITAS; SOUZA, 2016).

Busca nas bases eletrônicas

também de trazer melhorias que vão gerar desde a saúde, bem-estar, autonomia, aceitação da própria velhice e suas mudanças o que de fato é consequentemente englobada a uma melhor qualidade de vida.

E o psicólogo pode trabalhar através de intervenções psicoterápicas afim de facilitar, orientar, e modificar desde comportamentos a possíveis pensamentos que muitas vezes são de cunho negativo devido a estigmas que o próprio idoso sofre.

Através dessa pesquisa, foi possível identificar a representação social dos idosos diante da importância de se fazer psicoterapia como qualidade de vida, na cidade de Teresina-PI, no Programa Terceira Idade em Ação – PTIA. Para tanto, diante dos resultados analisados e obtidos acerca dessas representações, as respostas são semelhantes, uma vez que estas tiveram uma frequência significativa de representações similares ao que se buscava identificar.

É pertinente destacar que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, mas que em alguns momentos mostrou-se surpreendente, pois superaram-se as expectativas diante dos relatos apresentados pelos entrevistados, o que de fato contribuiu para o desejo regado de determinação em prosseguir com o desenvolvimento de pesquisas nessa área.

Ainda em relação aos dados desse estudo, identificou-se uma busca incessante em melhorias de se manter com qualidade de vida na velhice e que a psicoterapia surge como mais uma opção de ajuda afim de oferecer e promover o alívio da ansiedade, do sofrimento, e no equilíbrio da saúde mental desses idosos em questão.

A psicoterapia revela-se como forma de tratamento no enfrentamento de demandas bem como, o autoconhecimento, viver bem, orientar-se e como uma forma de externar suas experiências, traumas, dificuldades, manter-se em equilíbrio constante com suas emoções e no entendimento de mudanças a nível cognitivo e social.

É relevante enfatizar que, ao se tratar da temática velhice, a maioria dos entrevistados mostrou percebê-la de forma negativa, todavia a temática psicoterapia surge como uma representação positiva.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEC. **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, LACCOS**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CORDIOLI, A. V. (Org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Ano da Psicoterapia – Textos Geradores**. Disponível em: < <http://site.cfp.org.br/publicacao/ano-da-psicoterapia-textos-geradores/>>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

DOMINICIANO, B. R. Escolaridade, idade e perdas cognitivas de idosas residentes em instituições de longa permanência. **Revista Neurociências**. Fortaleza, v.22, n.3, p.01-07. agosto de 2014.

DOURADO, M. C. N.; SOUSA, M. F. B.; SANTOS, R. L. Ensinando psicoterapia com idosos: desafios e impasses. **Revista Brasileira de Psicoterapia**. Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.92-102. 2012.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, **Países dos BRICS terão 940 milhões de idosos até 2050**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/paises-dos-brics-terao-940-milhoes-de-idosos-ate-2050/> . Acesso em 04 de abril de 2018.

NERI, A. L. (org.). **Qualidade de Vida na Velhice: enfoque multidisciplinar**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2011.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.33, n.2, p.149-159, junho. 2011.

RIBEIRO, P. C. C.; FREITAS, V. J.; SOUZA, J. A busca pelo atendimento psicológico na meia-idade e na velhice. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v.19, n.2, p.65-83, junho. 2016.

CAPÍTULO 7

LINGUAGEM E AUTISMO: A RELAÇÃO DO TEMPO LINGUÍSTICO NA ECOLALIA

Larissa Maranhão Castro (Université Sorbonne Nouvelle - Paris III)
Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

OS SUJEITOS COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO COSTUMAM APRESENTAR certas peculiaridades em sua linguagem oral. Uma delas, a ecolalia, corresponde à reutilização imediata ou posterior de uma sentença anteriormente citada por um sujeito, diferente do autista. Esse fato reforça o caráter repetitivo, atemporal e descontextualizado da linguagem do autista, levando alguns autores, a exemplo de Orrú (2012), destacarem a ausência de espontaneidade na fala, a pouca expressão comunicativa e a tendência ao monólogo. No entanto, não se sabe o que desencadeia a ecolalia e que parâmetros são tomados para que ela se efetive.

Tantos questionamentos sobre esse fenômeno da linguagem nos levaram à Linguística, mais precisamente à Teoria da Enunciação fundamentada em Émile Benveniste (BENVENISTE, 2005; 2006), uma vez que esse estudioso da linguagem considera a fala e aquele que fala em sua fala.

De acordo com Flores e Endruweit (2012), Émile Benveniste foi um linguista influenciado pelo comparativismo de Antoine Meillet e pela linguística de Ferdinand de Saussure. Desde a publicação do primeiro volume de *Problemas de Linguística Geral*, em 1966, e do segundo volume, em 1974, “Benveniste é considerado o grande expoente da linguística da enunciação e, conseqüentemente, o principal representante

do que se convencionou chamar de teoria da enunciação” (idem, p.197).

Ao analisar a obra do linguista francês algumas discussões nos chamaram atenção, a exemplo do tempo linguístico, uma vez que ao lidar com a ecolalia, estamos tratando de um discurso passado que se faz presente.

Analisar a ecolalia da pessoa autista sob a consideração benvenistiana do tempo linguístico propõe uma nova perspectiva para um objeto de estudo já conhecido – a fala –, no instante em que tentamos perceber a ecolalia como marca enunciativa do sujeito. Desse modo, fomentamos discussões que apontam para a compreensão do funcionamento da linguagem no autismo.

AUTISMO E LINGUAGEM

O autismo é um transtorno do comportamento que compromete a interação social, o desenvolvimento da linguagem, o uso da imaginação e funcional dos objetos.

As primeiras descrições sobre o que atualmente denominamos autismo foram publicadas no artigo “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, de autoria do psiquiatra infantil Leo Kanner, em 1943, sob a égide de Autismo Infantil Precoce (KANNER, 1966). Refere-se a um grupo de distúrbios da socialização que, em comum, apresentam: início precoce e insidioso, curso crônico, que possuem um impacto variável em múltiplas áreas e nucleares do desenvolvimento, desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas.

A mais marcante característica autística é a dificuldade extrema na comunicação verbal e não verbal, ao ponto de muitas crianças não identificarem em si e no seu interlocutor os papéis do “eu” e do “tu” no estabelecimento do discurso. Acreditamos que a inversão pronominal entre “eu” e “tu”, comum à fala autista, pode desenhar um modo de enunciação a partir do ponto de vista do outro, tomando o discurso alheio como próprio e estabelecendo seu enunciado. A ecolalia poderia ser considerada como uma forma do sujeito autista se enunciar através de um enunciado recortado e reutilizado.

Com o estudo de Baltaxe (1977), ratificamos a dificuldade dos autistas em relação à alternância de papéis num diálogo. Partindo de uma

ótica pragmática do uso linguístico, a autora explica a confusão pronominal entre primeira e segunda pessoas como estreitamente relacionada à alternância de papéis:

(...) veremos que os pronomes de primeira e segunda pessoa seguem regras pragmáticas diferentes dos pronomes de terceira pessoa. Enquanto os pronomes de terceira pessoa tendem ter um referente estável no mundo real que se mantém fixo durante uma conversação, não é este o caso dos pronomes de primeira e segunda pessoas, cujos referentes alternam constantemente, dado que os papéis de locutor e auditor alternam continuamente numa conversação. O referente no mundo real do pronome “eu” depende de quem está no papel de locutor. O referente no mundo real do pronome “tu” depende de quem está no papel de auditor (BALTAHE, 1977, p.178)

Ora, existe uma diferença linguística entre os pronomes que naturalmente atribui aos de primeira e segunda pessoa um degrau de dificuldade maior. A referência feita por cada pronome é ligada a estratégias linguísticas distintas, que demandam dos locutores diferentes habilidades. O fato do “eu” e do “tu” terem referentes instáveis e dependentes da estratégia de alternância de papéis (*role taking*) contribui para que sujeitos com certos desvios de linguagem apresentem com maior frequência inversões pronominais das primeira e segunda pessoas.

Podemos fazer também um paralelo com a discussão sobre os movimentos discursivos, discutidos por Salazar Orvig (1999). A autora levanta a questão do “lugar ocupado pelo locutor/enunciador na construção da referência e, particularmente, a relação que ele mantém com os objetos que são fruto de seu trabalho linguageiro” (ORVIG, 1999, p.58), o que nos leva diretamente a pensar na relação que o autista mantém com seu objeto de discurso numa fala ecológica. Como se dá a construção da referência na fala ecológica do sujeito autista?

Primeiro fazemos a diferenciação entre locutor e enunciador, pois tais papéis não necessariamente coincidem. O autista, quando produz uma ecolalia, é locutor de uma sentença de outro enunciador. Ele re-enuncia o outro, quando reaplica em sua fala o discurso “alheio”. Porém, essa análise superficial tende a mostrar o autista como um mero repetidor de enunciados que não lhe pertencem, o que não é o caso. Mesmo se o enunciado ecolálico do autista tenha partido de outro enunciador em outra situação discursiva, o que o autista-locutor faz não é a simples repetição, mas a apropriação daquele discurso para servir à sua própria enunciação. Podemos considerar que a ecolalia é uma estratégia usada para tornar acessível ao interlocutor um referente cuja referência o locutor não consegue construir sozinho.

Sabemos que a construção de um conhecimento compartilhado entre interlocutores de um diálogo nem sempre é algo simples e espontâneo. Encontramos locutores sem desvios de linguagem que performam situações discursivas de mal-entendidos em que são necessárias clarificações para que a conversa prossiga. Se mesmo em diálogos entre sujeitos “padrão” identificamos casos em que o conhecimento compartilhado não corresponde ao necessário para um entendimento mútuo, no caso de locutores com desvios de linguagem, como os autistas, saber como formular um enunciado para que o interlocutor acesse o referente visado é um desafio. Mesmo que o autista queira expressar uma certa ideia, ele parece não possuir um suporte na linguagem para fazê-lo, e por isso recorre ao “empréstimo” de um enunciado que lhe pareça servir como referência.

O que postulamos é que a dificuldade do sujeito autista reside mais na formulação da referência que na concepção do referente. Em outras palavras, não podemos afirmar que os desvios de linguagem do autista indicam a ausência da formulação das ideias, mas uma dificuldade a nível linguístico: o locutor mantém uma relação com o objeto do qual ele fala, mesmo que para estabelecê-la ele recorra ao discurso de outrem.

Os desvios que marcam a fala de sujeitos autistas frequentemente tocam a construção do indivíduo enquanto sujeito na e pela linguagem. Se analisarmos essa tendência por seu caráter puramente linguístico, veremos que, na maioria dos casos, o enunciador faz uso de estratégias para se fazer enunciar que passam pelo discurso do outro. Se trata de

um desvio entre percepção/criação da mensagem e sua transmissão. A construção do enunciado, ao invés de transparecer a ideia do locutor, torna-a opaca.

No entanto, na fala de indivíduos que não apresentam desvios de linguagem também é possível identificar construções que tornam opacas as referências às ideias enunciadas, como por exemplo a ironia, o humor, a poesia, a metáfora e até mesmo o uso de pronomes ou nomes para se referir a um coletivo generalizado, e não a sujeitos específicos (ex: *a gente* faz o que pode > a gente = eu; *o cara* não pode mais falar nada hoje em dia que é crime > *o cara* = qualquer pessoa). Todavia, dada a desenvoltura linguisticamente menos favorecida do autista, essa opacidade se apresenta em construções não convencionais, e, portanto, pouco compreensíveis a nível social.

Alguns estudiosos discutem a origem da quebra na relação discursiva no autismo, a exemplo de Leo Kanner (1966) que, em seu artigo inaugural, já trazia o fenômeno da inversão pronominal entre o “eu” e o “tu”, como uma característica peculiar da linguagem do autista:

A falta de formação espontânea de frases e a reprodução ecológica originam um curioso fenômeno gramatical. Os pacientes repetem os pronomes pessoais tal com os escutam, sem ajustá-los a mudança de situação. A criança a quem a mãe diz: ‘Agora tu tomarás o leite que eu te darei’, expressa seu desejo de beber leite com as mesmas palavras, chamando-se a si mesmo ‘tu’ e dizendo a pessoa a quem se dirige ‘eu’. (...) Conservam a fixação pronominal mais ou menos até os seis anos, idade em que vão aprendendo gradualmente a falar em primeira pessoa e a referir-se ao interlocutor em segunda (KANNER, 1966, p.721).

Apesar de todas as discussões, ainda não se chegou a uma resposta sobre a causa desse desvio nem sobre a etiologia do autismo. Fernandes (1996, p.36) informa que

por exemplo, Fay (1979) discute a inversão pronominal

como um sintoma de não-diferenciação do *self*, enquanto Charney (1980) sugere que uma dificuldade social de auto-representação é responsável pela inversão pronominal, pois a criança reproduz a palavra em associação com sua própria existência quando ouviu.

Atualmente, se aceita que o autismo decorre de multifatores. No entanto, Silva et al. (2012) afirmam com base no Projeto Genoma do Autismo da Aliança Nacional para Pesquisa sobre o Autismo, estudo que envolve 19 países, que a causa fundamental do transtorno são as alterações genéticas resultantes da associação de quinze genes do genoma humano.

Dentre os desvios de linguagem encontrados nos autistas podemos identificar, além da inversão pronominal, pelo menos quatro principais: o mutismo, a vocalização, o neologismo e a ecolalia. O primeiro define-se pela ausência de fala e pela consequente falta de comunicação oral, enquanto o segundo se refere a sons estereotipados caracterizados pela ausência de consoantes e presença excessiva das vogais. O neologismo constitui em arranjos individuais do signo linguístico na fala dos autistas que resultam na criação de novos sintagmas que não são compartilhados por seus pares.

Já a ecolalia se designa, de acordo com Fernandes (1996) e Nicolosi et al. (1996), pela reprodução imediata ou tardia de palavras ou discursos executados anteriormente por outra pessoa, transpondo para a presente instância do discurso um recorte passado. É comum perceber a ecolalia ocorrendo imediatamente de forma automática ao discurso ouvido anteriormente (ecolalia imediata), ocorrer tardiamente podendo demorar minutos, horas ou dias (ecolalia mediata ou atrasada) ou, ainda, de forma alterada, voluntária ou não (ecolalia mitigada). Fernandes (1996) ainda destaca que as reproduções podem ou não serem acompanhadas pela mesma entoação e estarem mais ou menos relacionadas a contextos específicos, enquanto Nicolosi et al. (1996) afirmam que é comum ocorrer na criança durante a fase de aquisição de linguagem entre 18 e 24 meses de idade.

Entendida como “falar em eco”, o termo ecolalia foi utilizado pela primeira vez na literatura médica em 1825, como um sintoma de

desordem cerebral ou emocional, estando associada a diferentes quadros sindrômicos, afásicos e autísticos. A característica involuntária da ecolalia denota uma aparente correspondência com a inexistência de subjetividade na fala, uma vez que é cópia de um discurso. Parece haver tão somente um falante de uma língua, um executor da língua, que repete falas aleatoriamente sem quaisquer vínculos ou preocupação com o tempo da reprodução.

Esse caráter repetitivo, aparentemente descontextualizado e atemporal da ecolalia nos desperta interesse e nos conduz para encontrar explicações sobre o fenômeno nas discussões sobre o tempo linguístico trazidas por Benveniste.

ECOLALIA E TEMPO LINGUÍSTICO

O linguista francês Émile Benveniste apresenta como um dos pressupostos que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, a *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” ([1958] 2005, p.286). A linguagem é assim entendida como uma instância que vai além de instrumento de comunicação ou de organização do pensamento, pois é na e pela linguagem que se constitui o sujeito. Ela “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem” (BENVENISTE [1958], 2005, p.287).

A relação fundamental da enunciação é entre os sujeitos *eu* e *tu*, relacionados à condição de pessoa, ou seja, à identificação dos papéis dos sujeitos no discurso, que só é possível na instância exata em que o sujeito se enuncia. Para Benveniste, essa relação é a chave para a constituição dos papéis de sujeito no discurso, pois estabelece a função de cada locutor no momento em que cada um projeta seu enunciado no tempo.

Das formas linguísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o *tempo*, nenhuma é tão difícil de explorar, a tal ponto estão arraigadas as ideias preestabelecidas, as ilusões do “bom senso”, as armadilhas do

psicologismo. Queremos mostrar que este termo *tempo* recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, e queremos mostrar sobretudo que a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão (BENVENISTE, [1965] 2006, p.70).

Para o autor, o momento em que se efetiva a enunciação pertence a um tempo completamente distinto do tempo cronológico que costumamos tomar como parâmetro. Esse tempo é chamado de tempo linguístico e se refere ao momento em que a fala ocorre, “é o momento eternamente ‘presente’, embora não se refira jamais aos mesmos acontecimentos de uma cronologia ‘objetiva’ porque é determinado cada vez pelo locutor para cada uma das instâncias do discurso referidas” (BENVENISTE [1958] 2005, p.289). Desse modo, Benveniste ([1965] 2006) diferencia o tempo linguístico do tempo crônico e do tempo físico, sendo esse último caracterizado por uma passagem, é um contínuo uniforme mensurável pelo ritmo de vida. Já o tempo crônico refere-se aos acontecimentos que marcam uma época, a exemplo do nascimento de Cristo; é uma convenção social que dispõe os acontecimentos em sequência e tem como produto os diversos calendários existentes na história da humanidade (FLORES et al., 2009).

Reforçando a unidade do “presente” como instância geradora do conceito de tempo linguístico, no caso em oposição aos demais tempos, Flores et al. (2009, p.227) esclarecem que

por sua característica de contemporaneidade ao discurso, diz-se que o único tempo da língua é o presente, em que passado e futuro surgem como projeções, visões sobre o tempo, a partir do presente da enunciação. Diz-se que o presente é implícito, pois liga-se antes ao todo da situação de discurso comum a “eu” e “tu” e não as marcas formais do enunciado, como, por exemplo, a flexão do presente gramatical.

Ao destacar o tempo linguístico como referência para a enunciação,

Benveniste explica que a instância do discurso pertence a um presente contínuo, único e irrepitível. Mesmo que sejam identificadas características comuns a duas ou mais instâncias do discurso, elas dificilmente coincidirão de forma absoluta umas com as outras, pois o tempo e o espaço enunciativo diferem.

Esses, tempo e espaço, correspondem aos indicadores da *deíxis* que determinam, ao lado do indicador de pessoa (“eu” e “tu”), a subjetividade na linguagem por serem parâmetros “espaciais” e “temporais” sobre o sujeito que se enuncia, cuja referência é o “aqui” e o “agora”.

Segundo o autor, “*aqui* e *agora* delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. [...] A *deíxis* é contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa” (BENVENISTE, [1956] 2005, p.279-280).

Para Benveniste os dêiticos representam signos vazios, ou seja, signos cuja referência está na situação única e irrepitível da enunciação e que se tornam plenos assim que um locutor os assume na instância do seu discurso. Representam um espaço singular ocupado por um “eu” na linguagem (FLORES, 2009).

Desse modo, discordamos em considerar a ecolalia apenas como uma mera repetição de um discurso passado produzido por outrem, uma vez que para Benveniste a enunciação é única e irrepitível. O autor define como enunciação a colocação da língua em funcionamento por um ato individual de utilização. Nesse momento, podemos inferir que o autista ao reproduzir um discurso, o faz em lugar, tempo e espaço diferente do inicial, logo o sujeito autista se enuncia na ecolalia.

Durante sua estadia na instituição não-governamental em que passava as manhãs sendo acompanhado por psicólogo, fonoaudiólogo e pedagogo na cidade de Olinda, Pernambuco, era comum a Estênio, uma criança de sete anos diagnosticada como autista, repetir enfaticamente a frase ‘quero água’. Para os interlocutores essa frase, na maioria das vezes ignorada, representava uma ecolalia, tendo em vista sua incidência e a recusa infantil em beber água.

No entanto, o discurso repetitivo, aparentemente descontextualizado da ecolalia trazia marcas de um sujeito e poderia mascarar a insatisfação infantil em estar diante de algumas situações que lhes eram

impostas pelos profissionais da instituição. Em uma sessão fonoaudiológica, a criança apresentou a ecolalia ‘quero água’ como de costume. Porém a profissional não permitiu a saída de Estênio da sala de atendimento e lhe ofereceu um copo com a água que trouxera em uma garrafa, aguardando o momento em que a ecolalia surgisse. Estênio recusou o copo e continuou a emitir a ecolalia. A fonoaudióloga percebeu a reação infantil e verbalizou que o deixaria sair para beber água. Abriu a porta e acompanhou a criança que foi até próximo ao bebedouro da instituição e não bebeu água, ficou olhando para a terapeuta. Esta disse a criança que ela não queria água, queria sair do ambiente em que estava. A ecolalia ‘quero água’, um recorte de um discurso passado que se fazia presente, poderia mascarar a vontade infantil de sair do lugar, de não fazer o que lhe era solicitado.

Dessa forma, a ecolalia na linguagem do autista que outrora poderia ser percebida como vazia de sentido por representar repetição do discurso de outrem, aqui é assumida por nós como aspectos enunciativos de um sujeito que age sobre a língua e atua na linguagem.

Em seu livro “Problemas de Linguística Geral II”, Benveniste discorre sobre o tema do tempo do discurso do sujeito informando que a temporalidade é produzida na e pela enunciação, focando, assim, na necessidade do homem em se estabelecer no momento presente através da efetivação de seu discurso. “Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo” (BENVENISTE, [1970], 2006, p.85).

O autor propõe que a ideia de tempo é fruto da enunciação do homem. Uma vez que todo discurso se efetiva no momento “eternamente presente”, e que do discurso parte a ideia de sujeito: “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, [1970], 2006, p.85). Para ele, o homem sentiu a necessidade de criar o presente para que pudesse se enunciar como sujeito, e da ideia de “presente” derivaram os demais tempos, os que já foram presente (o passado) e os que ainda o serão (o futuro).

Partindo das discussões sobre o tempo linguístico, não consideramos a ecolalia uma fala atemporal, uma simples repetição ou um retorno ao

passado. Mas um ato enunciativo de um sujeito, que toma o recorte passado para se enunciar no presente. Acreditamos que a ecolalia é uma das formas encontradas pelo autista para se estabelecer no presente e participar do patrimônio humano da linguagem, corroborando com a premissa benvenistiana: o homem está na língua.

Sendo assim, podemos perceber que ao tomar o “presente” como momento gerador da ideia e de todas as outras formas de tempo, Benveniste possibilita uma discussão acerca da ecolalia. Ora, uma vez que se toma o presente como momento primário do tempo linguístico, como pode um discurso implantado no presente ser apenas uma cópia ou recorte proveniente de uma instância discursiva “passada”? Ao resgatar um recorte do discurso passado, o autista não está se referindo ao momento passado, ele apenas o utilizou e atualizou para se fazer enunciar no momento presente, trazendo como elementos novos ao discurso os sujeitos que estão agora em interlocução, o lugar e o tempo onde a ecolalia surge.

Assim, o autista inicia seu processo enunciativo no momento de origem, que é o presente, fazendo apenas uma ponte paradigmática com um discurso passado para compor seu atual enunciado. Portanto, a ponte com o momento passado não seria temporal, mas linguística, visando apenas o fornecimento de dados linguísticos para a confecção do discurso na instância presente.

Anteriormente, ao mencionarmos a irrepetibilidade do discurso apoiados nos indicadores déixis (tempo, espaço e pessoa), que o tornam singular, questionamos o destaque dado à definição da ecolalia apoiada no aspecto de repetição, encontrada em alguns dicionários médicos: “repetição por um alienado das palavras que ouviu” (RUIZ TORRES, 1987, p.139); “repetição automática (como papagaio) de palavras ou frases que acabam de ser pronunciadas por outra pessoa” (REY, 2003, p.286). Se o discurso não se repete jamais, de acordo com Benveniste, como pode a ecolalia ser tratada apenas como uma repetição de um discurso passado?

Esclarecemos que quando o autista traz um recorte de linguagem já dita para o presente, esse enunciado passa a significar apenas para o momento em que é “reutilizado”, não necessariamente possuindo vínculos com o primeiro momento em que foi inserido em um discurso.

Essa transposição é caracteristicamente fonológica e morfossintática, uma vez que, semanticamente, a linguagem ganha nova significação no discurso sem que se possa assegurar uma ligação de sentido entre as instâncias em que foi utilizada.

Nessa perspectiva, tanto as considerações sobre a origem do tempo proposta por Benveniste quanto a sua relação com a ecolalia parecem fazer sentido. Os autistas não fogem ao processo de construção do discurso no que diz respeito ao tempo, pois a ecolalia por eles apresentada pode ser entendida como uma forma particular de enunciação do sujeito, ao contrário de uma inversão temporal. Não podemos negar a clara relação entre a ecolalia e o tempo linguístico, levando-nos a crer que é nesse ambiente que também podemos encontrar as respostas para a compreensão de uma parte importante do universo autista: sua linguagem.

Diante das questões tratadas neste capítulo, é possível destacar a importância da discussão sobre o tempo linguístico trazida por Émile Benveniste, para a constituição da linguagem e do homem como sujeito. Mais além: ao relacionar os desvios de linguagem presentes no autismo com as considerações sobre o tempo linguístico, é possível entendê-los como uma forma de enunciação do sujeito. Desse modo, encontramos a Linguística como uma ciência que estuda, além da linguagem, o homem, pois, como visto anteriormente, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, [1958] 2005, p.286).

O tempo linguístico institui-se como a origem da complexa rede que é a linguagem, incluindo assim seu funcionamento e – principalmente – seus desvios. Considerando que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE [1967] 2006, p.222), a categoria dos desvios de linguagem, no qual a ecolalia se encontra, pode ser considerada como marcas enunciativas do sujeito, ampliando a sua compreensão para além de alterações comunicativas. A ecolalia não pode, assim, ser percebida apenas como uma repetição de um discurso passado ou um retorno ao passado. Ao se estabelecer na presente instância do discurso, em um provável contexto comunicativo, defendemos que a ecolalia representa um dos possíveis lugares do autista na linguagem.

Considerar o autista como interlocutor de um discurso em oposição à imagem estereotipada de reprodutor de falas é fundamental para uma análise justa de suas produções de linguagem. O que se deve tentar identificar é o sentido dado pelo sujeito à sua fala.

REFERÊNCIAS

BALTAXE, C. A. M. Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. **Journal of Pediatric Psychology**, 1977, v. 2, n.4, p.176-180.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo infantil**: repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação. São Paulo: Lovise, 1996.

FLORES, V. N. et al. (orgs.). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. ENDRUWEIT, M. L. A noção de *discurso* na teoria enunciativa de Émile Benveniste. **Revista MOARA** n.38, jul./dez., 2012, p.196-208.

KANNER, L. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Paidós e Psique, 1966.

NICOLOSI, L.; HARRYMAN, E.; KRESHECK, J. **Vocabulário dos distúrbios da comunicação**: fala, linguagem e audição. Trad. Sandra Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ÓRRU, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORVIG, Anne Salazar. **Les mouvements du discours**: style, référence

et dialogue dans des entretiens cliniques. Harmattan, 1999.

REY, L. **Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde**. 2.ed.
Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

RUIZ TORRES, F. **Dicionário de termos médicos inglês-português**.
Trad. Cássio Galvão Monteiro. São Paulo: Roca, 1987.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular:**
entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

CAPÍTULO 8

ECOLALIA E AUTISMO: DISCUSSÕES EM TORNO DA METÁFORA NA CLÍNICA DE LINGUAGEM

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

A LINGUAGEM ECOLÁLICA É UM DOS PRINCIPAIS SINTOMAS QUE, NO AUTISMO, revela algo desorganizado na trajetória linguística infantil. Caracterizada, sobretudo, por um discurso persistente e rígido, a linguagem do autista submetida à intervenção em algumas orientações terapêuticas na clínica fonoaudiológica, sobretudo as de base comportamental, é destituída de lugar de sentido em prol da instalação de rotinas e padrões linguísticos tomados como norteadores.

Esse modelo de intervenção pode ser compreendido se tomarmos como fundamento a concepção de linguagem como um comportamento aprendido, resultante da teoria behaviorista. Isso levaria alguns pesquisadores a entender a ecolalia, apenas, como um processo descontextualizado de repetição involuntária de palavras ou de um discurso proferido anteriormente. Não teria função comunicativa e seria, aparentemente, sem sentido. Pessoas com a fala ecolálica podem repetir uma palavra ou frases inteiras respeitando a entoação e o sotaque do orador.

Diferentemente, percebemos a ecolalia como um fenômeno linguístico em direção ao movimento de constituição enunciativa do sujeito, afinal, quando o sujeito faz uso da ecolalia, ele põe a língua

em funcionamento em uma ação individual de utilização do sistema linguístico.

Lemos (2002) demonstrou que a ecolalia também está presente na criança em processo de aquisição da linguagem sem que represente um sinal de algo desorganizado, mas como um movimento da criança em sua trajetória linguística conhecido como especularidade. A autora postulou a noção de especularidade quando esclareceu que a fala da criança não surge aleatoriamente, mas é determinada pela fala do outro. Consiste em uma dependência dialógica na qual a criança responde por meio de incorporações de partes do enunciado do seu interlocutor.

A autora considera a especularidade como necessária para o diálogo, por existir interação, ou seja, a fala da criança vem da fala do adulto e retorna para este. Nesse contexto, a criança se constitui falante e esse processo de entre falas, em que a criança se reconhece no espelho do outro, dá início à aquisição da linguagem e ao processo de subjetivação, à formação do outro.

A primeira impressão que se pode ter de uma criança autista com ecolalia é que esteja na fase especular de aquisição de linguagem, ou seja, as repetições que apresenta teriam intenção comunicativa. Entretanto, nas repetições características da ecolalia, a pessoa que repete a fala do outro, parece estar ausente, não há interação, não há diálogo, há um aparente monólogo. As repetições de palavras e frases quando se tornam persistentes tomam a forma de um discurso ecolálico.

Na estrutura ecolálica o problema não é morfossintático ou fonético-fonológico, mas há uma alteração semântica que distancia o sujeito da interlocução, tendo em vista que não compartilham o mesmo sentido do discurso.

Quando integrante de um quadro sintomático, a ecolalia pode ser identificada no discurso de esquizofrênicos, afásicos e nos quadros de Síndrome de Tourette, por exemplo. Porém, é no autismo que a ecolalia ganha destaque como característica da linguagem das pessoas acometidas pelo transtorno e assume, na concepção médico-assistencialista o lugar de uma não linguagem, um não dizer que distancia os interlocutores dos autistas.

De acordo com Fernandes (1995), a ecolalia pode ser classificada como: imediata, tardia ou mitigada. Sendo a primeira reproduzida de

imediatamente, após a fala que serve de padrão; a segunda, reproduzida após um tempo maior: horas ou, talvez, dias; e a terceira apresenta alguma modificação na repetição, implicando em intenção comunicativa.

No autismo, Kanner (1947) afirmou que as ecolalias seriam produções desprovidas de sentido, apenas como um eco, semelhante a fala de um papagaio: uma repetição sem intenção comunicativa, sem interlocutores. Para o autor, a ecolalia é uma repetição vazia, descontextualizada. As crianças teriam dificuldade para desenvolver a fala e poderiam apresentar uma fala incompreensível ou estereotipada que, de acordo com Wing (1985), pode significar uma linguagem metafórica.

A fala ecolálica, para Albano (1990), é a “repetição fora do contexto” e os enunciados ecolálicos infantis representam uma criança “quase sem a linguagem”, no entanto, ela pode elaborar falas com seus próprios meios, através da fala televisiva ou como um gravador. Mas, mesmo que consigam repetir falas inteiras de comerciais de televisão, não conseguem pronunciar por si só uma figura de som, apenas repetem.

Para Laznik-Penot (2004), a ecolalia não pertence ao campo das repetições, pois, do ponto de vista da psicanálise, a repetição de forma simbólica implica uma inovação. Segundo a autora, as falas ecolálicas estão para uma repetição estereotipada em que não existe o esforço humano, mas uma prévia de trabalho em que não enxergaríamos o simbólico ou uma novidade nesse tipo de fala.

Malta (2006, p.48) retoma algumas crenças sobre a fala ecolálica e questiona:

Será mesmo que se trata apenas de uma reprodução?
Ou seria possível algum movimento de transformação
ou de organização simbólica que permitisse a emergência
do novo nessa fala?

[...]

Conforme discutimos, a metáfora organiza-se sobre o eixo das seleções, ou seja, ela emerge, segundo Dor (1989), quando é possível haver um deslizamento do significado sob os significantes. Assim, **a metáfora é possível quando se pode, operando primeiramente uma seleção entre os diversos significantes**

disponíveis, fazer uma substituição de um significante pelo outro e tal substituição é possibilitada na medida em que significante e significado não estejam radicalmente e inseparavelmente ligados/colados [grifo nosso].

Apoiados nas observações de Malta (idem) haveria possibilidade de pensar a ecolalia dentro dos aspectos de uma metáfora, desde que houvesse um deslize, momento este em que significado e significante não estariam atados. Na concepção lacaniana, que fundamenta os estudos da autora, o inconsciente é uma linguagem e a fala ecolálica seria um sintoma e uma linguagem metafórica. Do mesmo modo, Oliveira compartilha da concepção da autora:

Mesmo que uma raridade no conjunto da fala dos pacientes, vislumbramos essa possibilidade de substituição, na qual um significante pode vir no lugar do outro e produzir um diferente. Vemos, nessas poucas vezes, se não a presença, ao menos a probabilidade de uma **dimensão metafórica** (OLIVEIRA, 2006, p.343, [grifo nosso]).

A ecolalia, enquanto sintoma na linguagem, configura uma fala diferenciada da fala da criança típica em processo de aquisição de linguagem. Apesar disto, não está para o erro, mas funciona como um movimento singular do sujeito na linguagem que, por meio de uma transferência analógica, tece seu discurso.

As lacunas existentes nos diferentes aspectos das ecolalias, em que um paciente muda o tom da voz que reproduz ou que, mesmo de modo mínimo, modifica a reprodução da fala do outro, pode indicar nessa “falha” ecolálica uma diferença que mostra a subjetividade do locutor (VORCARO, 1999).

Barros (2013) acredita que no autismo há uma inesperada relação em que um sujeito ‘seleciona’ as unidades que farão parte do seu discurso na linguagem de outrem, para em seguida usá-las igualmente ou parcialmente em contextos distintos. Haveria, inconscientemente, uma

apropriação total ou parcial do discurso do outro, tornando-o seu. O autista repete aquilo que foi falado mesmo que não tenha sido dirigido a ele.

Partimos da perspectiva de que para existir metáfora precisa existir um sujeito que se comunica. Então, como pensar na ecolalia enquanto metáfora no autismo dentro da clínica fonoaudiológica, tendo em vista a dificuldade de comunicação peculiar do transtorno? Perceber a ecolalia como metáfora pode favorecer o entendimento sobre os deslizes na linguagem?

Baseados no conceito de pessoa e de subjetividade em Benveniste, apontamos a ecolalia como um fenômeno de linguagem que pode ser percebido pela ordem metafórica ao considerar seus aspectos linguísticos.

METÁFORA: UMA TRANSFERÊNCIA ANALÓGICA DE SIGNIFICANTES

A metáfora é um fenômeno semântico reconhecido como a transposição de sentido de uma palavra através de uma relação subjetiva, quando se dá uma transferência de denominação entre dois significantes (HENRIQUES, 2011). As características da metáfora, segundo Cancado (2012) são:

- **Convencionalidade:** é o grau de novidade da metáfora e sua capacidade de renovação.
- **Sistematicidade:** refere-se à maneira como a metáfora estabelece um campo de comparações, associando vários conceitos participantes do mesmo campo semântico.
- **Assimetria:** as metáforas não estabelecem comparações simétricas entre dois conceitos; provoca no ouvinte uma transferência de propriedades da fonte para o alvo.
- **Abstração:** tendência de uma metáfora típica usar uma fonte concreta para descrever o alvo abstrato.

Muitos dos trabalhos sobre metáfora a vinculam aos estudos da gramática, da poética, da linguística cognitiva, todas com várias respostas teóricas e inúmeras abordagens sobre esse fenômeno linguístico. Abordaremos a metáfora pelo viés enunciativo a partir dos estudos de Émile Benveniste, percebendo-a pelo aspecto da linguagem subjetiva. Para

isso, este estudo propõe discutir a ecolalia enquanto metáfora e sua relação com o autismo.

Flores (2013) no seu artigo sobre ‘Enunciação e metáfora na linguagem da criança: um esboço de estudo’, cita ‘Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística’, texto publicado em 1963 por Émile Benveniste, para questionar a escassez de pesquisas que tratam da metáfora associada à enunciação, mas aborda a questão levantada por Benveniste de existir uma ‘transferência analógica que se constrói no discurso’, esta seria considerada uma linguagem metafórica (FLORES, 2013).

Segundo Benveniste (2005), o sujeito se constitui na e pela linguagem, em um espaço enunciativo marcado por relações dêiticas (pessoal, espacial e temporal). Dessa forma, todo indivíduo teria sua subjetividade revelada pelo processo enunciativo.

No artigo ‘O aparelho formal da enunciação’, publicado em 1970, Benveniste (2006) apresenta três definições de enunciação. Na primeira, aquela que norteará este trabalho, a enunciação é apresentada como a ação individual de colocar a língua em funcionamento e dela fazer uso. A segunda definição é a realização vocal de língua e a terceira o próprio aparelho formal de enunciação: as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização.

Na Teoria Enunciativa, a linguagem do sujeito é vista pela sua singularidade. Segundo Flores e Teixeira (2005), o relevante é como a enunciação distingue o sujeito, como este deixa suas marcas no enunciado.

De acordo com Benveniste “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (idem, p.83). Na enunciação, o locutor assume a língua e tem o outro diante de si. Portanto, no processo enunciativo, existe uma alocação que necessita de um alocutário. O ato individual de apropriação de que fala o autor acaba introduzindo aquele que fala em sua própria fala. Logo, o locutor na enunciação permite que dentro de um campo discursivo, ele mesmo crie dentro de si uma referência enquanto falante.

Benveniste (2005), através do processo da enunciação, concebe a língua dentro do plano da realidade, pois o autor defende que há subjetividade e singularidade em cada ato de discurso. A enunciação, segundo ele, está para esse “colocar a língua em funcionamento”, pelo processo individual de fala, no qual considera discurso. A língua, na perspectiva

benvenistiana, deve ser considerada, a partir do momento em que o sujeito que fala, através do ato enunciativo, se refere ao mundo.

Flores (2013) menciona duas citações de Benveniste em que observamos dentro do processo comunicativo a metáfora. A primeira que destaca está na obra “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, artigo de 1963. Nessa temos que

A linguagem oferece o modelo de uma estrutura relacional, no sentido mais literal e mais compreensivo ao mesmo tempo. **Ela coloca em relação, no discurso, palavras e conceitos e produz assim, na representação de objetos e de situações, signos que são distintos dos seus referentes materiais.** Institui essas **transferências analógicas** de denominações que chamamos **metáforas**, fator tão poderoso do enriquecimento conceptual. Encadeia as proposições no raciocínio e torna-se o instrumento do pensamento discursivo (BENVENISTE, 2005, p.30, [grifos nossos]).

Benveniste não destitui na linguagem a metáfora como lugar de representação de algo, atrelando-a às relações estabelecidas no discurso. Segundo Flores (2013), nessa citação, observamos aspectos relevantes que nos conduzem a entender uma metáfora enunciativa. Primeiro, Benveniste nos diz que há uma natureza relacional na linguagem, esta apresenta uma relação entre palavras (no campo do discurso) e conceitos, e, desta relação obtém-se signos dessemelhantes do seu referente material. Nesse interim, vemos, então, o surgimento de “transferências analógicas de denominação produzidas no discurso” (idem). Estas seriam as metáforas.

A segunda citação está na obra “Problemas de Linguística Geral”, no texto “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana”, de 1956, neste, inclusive, é esclarecido o conceito de transferência analógica:

O inconsciente emprega uma verdadeira “retórica” que, como o estilo, tem as suas “figuras” e o velho

catálogo dos tropos proporcionaria um inventário apropriado aos dois registros da expressão. Encontram-se aí num e noutra, todos os processos de substituição engendrada pelo tabu: o eufemismo, a alusão, a antífrase, a preterição, a litotes. A natureza do conteúdo evidenciará todas as modalidades da metáfora, pois é de uma conversão metafórica que os símbolos do inconsciente tiram o seu sentido e ao mesmo tempo a sua dificuldade (BENVENISTE, 2005, p.94).

Nesse texto, escrito para compor uma obra de Jacques Lacan: *La psychanalyse*, Benveniste analisa os estudos de Freud sobre a linguagem dos sonhos e as palavras primitivas, este pensava que tinha descoberto uma analogia entre o sonho e a semântica das línguas primitivas, em que se enunciaria algo e com a mesma expressão o seu oposto. Na obra, Benveniste considera o sonho, na esfera do inconsciente, e a subjetividade do discurso (BENVENISTE, 2005), e acredita na hipótese de uma aproximação, a qual estaria nas analogias “que se esboçariam entre os ditos *processos estilísticos do discurso* e as propriedades do sonho” (FLORES, 2013).

Portanto, podemos compreender existir uma metáfora que acontece por transferência analógica, ou seja, ocorre um deslocamento que comporta uma similaridade dentro do discurso. Compreendemos ser importante associar esse conceito de metáfora ao que diz Benveniste sobre a função da linguagem: “A linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 2005, p.27). O autor segue afirmando que a faculdade simbolizante possibilita a formação do conceito distinto do objeto concreto. O simbólico trazido aqui seria a capacidade do pensamento de se organizar em uma língua. Temos que

não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem. Fora da esfera biológica, a capacidade simbólica é a

capacidade mais específica do ser humano (BENVENISTE, 2005, p.31).

O autor considera a linguagem como sendo disseminante dentro de uma língua, a partir desse contexto é que **compreendemos a metáfora como uma transferência de similitude que ocorre no discurso** atribuindo outra denominação. No entanto, é necessário associarmos este conceito de metáfora à enunciação. Para isso não podemos nos distanciar do que é o processo enunciativo, no qual estão destacados o ato enunciativo em que temos locutor e alocutário, a situação (a cena enunciativa), o momento do discurso e os meios linguísticos.

A metáfora, nessa perspectiva (FLORES, 2013), ocorreria no momento da enunciação, quando um locutor enuncia ao alocutário sentidos que trazem novas designações ou novos usos.

Benveniste nos diz

O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo* da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação (BENVENISTE, 2006, p.87).

Inferimos que a analogia tratada por Benveniste acontece no momento da fala, no discurso, e torna claro a subjetividade na língua. Não seria uma transposição do real para o figurado, mas a criação de um novo sentido, constituído no instante da enunciação.

Considerando a noção de enunciação, que apresenta um locutor e um interlocutor, surge uma reflexão sobre a possibilidade da ecolalia, em determinadas cenas discursivas, representar papel análogo ao das metáforas. Uma ecolalia, produzida em um determinado momento

pode gerar novo sentido compreendido pelo outro, estabelecendo outra forma de dizer. Desse modo, essa ecolalia apresentaria, em nossa perspectiva, a existência de um sujeito constituído ou em constituição que se apropria da língua e a coloca em funcionamento de modo singular. Portanto, a ecolalia, outrora tida como rígida, encontra um sentido por meio de uma analogia, de uma metáfora.

OS DESLIZES METAFÓRICOS NA LINGUAGEM

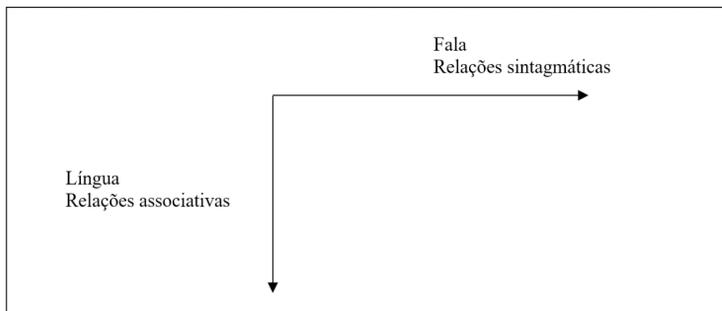
A criança participante deste estudo, doravante Estênio, tem sete anos de idade. Apresentava comportamento hiperativo, mas não agressivo. Inicialmente, sua linguagem era baseada no choro. Balbuciou aos quatro anos, as primeiras palavras foram ditas aos cinco. Os comportamentos estereotipados observados em Estênio se caracterizavam por olhar vago e rápido, movimento de mão (flapping), balanceio de corpo (rocking), fixação por pedaços de plástico ou papel e atividades de empilhar, gritos, ecolalia e vocalizações.

A linguagem da criança caracterizava-se pela presença marcante de duas ecolalias: ‘cadê vovô’ e a outra resultante da junção de duas canções: ‘o sapo não lava o pé, não lava porque não quer. Ele mora lá na lagoa não lava o pé porquê não quer, mas que chulé! Eu vi o sapo na beira do rio de camisa verde morrendo de frio, frio. Não era o sapo, nem perereca era Nando só de cueca’.

As situações em que a ecolalia ‘cadê vovô’ surgia eram constantes e as mais diversas desde que Estênio chegava à instituição onde submetia-se ao atendimento fonoaudiológico. Em virtude disto, Estênio era reconhecido no local por ‘vovô’. A primeira ação da fonoaudióloga que atendia a criança foi determinar que todos a reconhecessem e a chamassem pelo nome próprio. Essa ação foi importante para reconfigurar um lugar para a criança na linguagem a partir do olhar dos seus interlocutores, baseado no dizer de Benveniste: os sujeitos se constituem na e pela linguagem.

A linguagem dentro do plano sistêmico saussureano é discutida a partir das dicotomias língua e fala, sintagma e paradigma presentes em dois eixos que não estabelecem uma relação de oposição, mas, sim, uma reciprocidade.

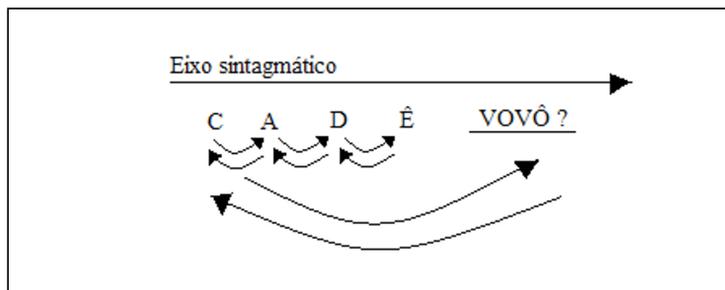
Figura 1 – Eixos da linguagem



Fonte: BARROS, 2013.

De acordo com Barros (2015), o eixo sintagmático corresponde ao plano da fala, no qual os termos da língua ocupam uma posição espacial e temporal determinada no discurso e se sucedem de maneira linear, relacionando-se com o elemento que o antecede e que o sucede. Há, o que podemos dizer, uma relação dêitica entre as pessoas que falam, o espaço e o tempo na ecolalia, conservando seu caráter enunciativo posto que o sujeito coloca a língua em funcionamento de modo individual, mesmo que o discurso se repita em outros contextos.

Figura 2 – Ecolalia ‘cadê vovô’



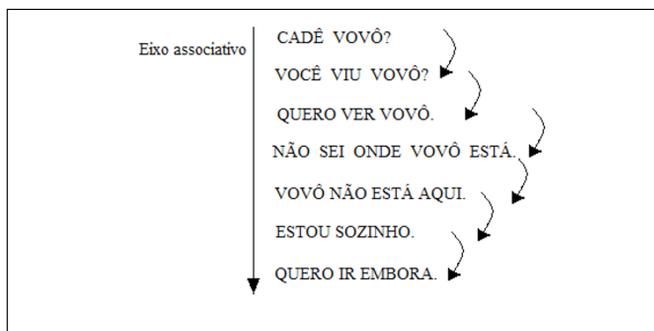
Fonte: BARROS, 2012.

O autista estaria preso ao eixo sintagmático marcado por um discurso ecolálico, por conter sempre as mesmas posições combinatórias de signos linguísticos. Não há uma alteração no deslize entre os eixos

paradigmático representado pela língua, e o sintagmático, representado no plano da fala.

Discutindo a ecolalia do ponto de vista de uma metáfora enunciativa, o discurso de Estênio passa por uma transferência analógica de sentido por conter outras possibilidades que podem ser compartilhadas por seus interlocutores, a partir do contexto de uso.

Figura 3 – Metáfora enunciativa decorrente da ecolalia ‘cadê vovô’



Fonte: adaptação de BARROS, 2012.

O avô é a pessoa que tem como função conduzir a criança à instituição. Dessa maneira e a partir deste dado, nos foi permitido pensar a ecolalia como uma metáfora que guardaria outros sentidos. Ao alterar a ecolalia ‘cadê vovô?’, pelo enunciado ‘quero ir embora’ o interlocutor, poderia compreender a intenção da criança em voltar para casa e, assim, contribuir para que a criança deslizesse na linguagem. Porém, uma das dificuldades no autismo é a obediência da propriedade da metáfora conhecida como sistematicidade.

Nossas discussões estão pautadas na defesa de uma relação com a linguagem própria ao autismo, isso torna possível atribuir à ecolalia uma fixação no eixo sintagmático que a coloca com propriedades de uma metáfora: a convencionalidade (tendo em vista o grau de novidade e a capacidade de se renovar como diferentes arranjos ecolálicos), a sistematicidade (a associação da ecolalia a um campo semântico, porém ocorre de modo extremamente individual, o que dificulta o estabelecimento da interação), a assimetria (a ecolalia assim como as metáforas não estabelecem comparações simétricas entre dois conceitos; provoca

no ouvinte uma transferência de propriedades da fonte para o alvo) e a abstração (assim como uma metáfora, a ecolalia usa uma fonte concreta, o discurso já dito, para descrever o alvo abstrato).

A metáfora ocorre no momento da enunciação, quando a criança, enquanto locutor, enuncia ao alocutário signos linguísticos já ditos, porém com novos sentidos no instante em que são postos em uso dentro de um contexto específico. Não há uma transposição do real para o figurado, mas a criação na ecolalia de um novo sentido que pode ser compartilhado pelos interlocutores, constituído no instante da enunciação.

No segundo trecho que trazemos para discussão, Estênio apresentava a união das canções ‘o sapo não lava o pé’ e ‘eu vi o sapo’ acompanhada de movimentos ritualísticos: sentado em frente à mesa de atividades da sala de fonoaudiologia, derrubava uma caixa com peças de jogo de encaixe, enchia as mãos em concha com as peças do jogo e as soltava delicadamente como se fossem grãos de areia escapando entre os dedos. Em seguida iniciava a canção. Essa ecolalia, tida, inicialmente, apenas como uma canção familiar, era constante nos atendimentos fonoaudiológicos.

Quadro 1 – Metáfora enunciativa – o sapo não lava o pé

ESTÊNIO	FONOAUDIÓLOGA	CENA
O sapo não lava o pé, não lava		Estênio inicia a canção
Porque não quer ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer, mas que chulé	Porque não quer ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer, mas que chulé	A fonoaudióloga acompanha a criança
Eu vi o sapo		A criança faz o encadeamento com outra canção.
Na beira do rio de camisa verde morrendo de frio frio frio. Não era o sapo nem perereca	Na beira do rio de camisa verde morrendo de frio frio frio. Não era o sapo nem perereca	
era Nando só de cueca eca eca. O sapo não lava o pé não lava porque não quer ele mora lá na lagoa não (3s) porque não quer, mas que chu posso guardar?		Mais uma vez a fonoaudióloga acompanha a canção da criança.

Fonte: Material adaptado da Tese *Da linguagem e sua relação com o autismo: Um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem* (BARROS, 2012).

Interrompemos o trecho para destacar a presença de uma outra ecolalia ‘posso guardar’, comum nos encontros com a criança. Chamamos atenção para esse fato, pois a presença desta ecolalia contribui no contexto para o aceite e entendimento da canção como metáfora enunciativa, por encerrar a ideia de finalização.

Na continuidade da sessão terapêutica, a fonoaudióloga dá sentido a essa nova ecolalia e comenta com a criança sobre sua possível insatisfação no ambiente terapêutico (última linha do trecho a seguir).

Quadro 2 - A enunciação na metáfora – parte 1

ESTÊNIO	FONOAUDIÓLOGA	CENA
	Tu queres guardar de novo? Tu <u>pode</u> falar, tu pode brincar...	<u>Estênio</u> apresenta a ecolalia "posso guardar?" no último trecho da tabela 1.
Posso guardar? (...)		
	Pode, você pode fazer o que quiser. Queres fazer uma linha? Faz uma linha.	A fonoaudióloga propõe que a criança interrompa o movimento estereotipado que traz em conjunto com a canção e coloque as peças em sequência.
O sapo não lava o pé não lava porque não quer		
	Hoje <u>tás</u> a fim de fazer <u>linha não, né?</u>	

Fonte: Material adaptado da Tese *Da linguagem e sua relação com o autismo: Um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem* (BARROS, 2012).

Desde então, há uma diminuição da presença da canção nos atendimentos até sua extinção nos demais encontros pela substituição do ‘eu não quero’, observada no quadro a seguir.

Quadro 2 – A enunciação na metáfora – parte 2

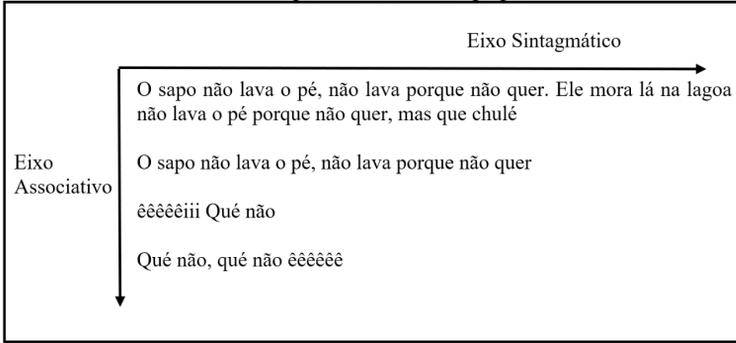
ESTÊNIO	FONOAUDIÓLOGA	CENA
	Vai guardar? Aqui ó	A fonoaudióloga pega uma caixa para que Estênio guarde os brinquedos.
êêêêêiii Qué não		
	Quer não?!	Acostumada com a presença da canção, há o estranhamento do interlocutor da criança.
êêêêêê		
	Quer esse? Quer esse?	A fonoaudióloga oferece outros brinquedos.
Não		Observamos a mudança no discurso da criança: a saída da ecolalia e o ingresso de um discurso próprio.
	Quer não?	
Qué não, qué não êêêêêê		

Fonte: Material adaptado da Tese *Da linguagem e sua relação com o autismo: Um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem* (BARROS, 2012).

Observamos no quadro anterior a presença do sintagma ‘qué não’. Benveniste, no texto ‘A natureza dos pronomes’, publicado em 1956, afirma que “é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como ‘sujeito’”. (BENVENISTE, 2005, p.280). O autor alerta que não é preciso que o pronome esteja visivelmente presente no sintagma para que ocorram os movimentos intersubjetivos, desde que os locutores se reconheçam e se apresentem como *eu* ou como *tu* no discurso.

Na sequência dos quadros anteriores (1 e 2), observamos um discurso totalmente colado à fala do outro e, em seguida, um discurso em que há presença de produções próprias da criança, que possivelmente, estariam mascaradas na ecolalia.

Figura 4 – Deslizes na linguagem



Fonte: As autoras

Estênio estaria deslizando nos eixos da linguagem, partindo de um discurso colado à fala de um interlocutor para a construção de um enunciado que lhe é próprio. Ou seja, atribuímos à canção o estatuto de uma metáfora enunciativa, pois a criança autista se enuncia, a partir do uso de sintagmas já ditos por outrem: a ecolalia. O reconhecimento disto na clínica fonoaudiológica permite que se tente, a partir do discurso rígido, desenovelar a linguagem e se perceba as pequenas alterações prosódicas ou estruturais na língua sugerindo a ação do autista em prol do seu desenvolvimento de linguagem.

Os sentidos que emanam da ecolalia, entendida como linguagem metaforizada, possibilitam a colocação de um lugar para a criança na linguagem, no instante em que o interlocutor reconhece um mesmo campo semântico entre os enunciados: aludimos à canção ecolálica como metáfora representativa de um eu e de uma recusa.

Figura 5 – Metáfora enunciativa na canção

O SAPO	NÃO	LAVA O PÉ	NÃO LAVA	PORQUE	NÃO QUER
↓	↓	↓	↓	↓	↓
EU	NÃO	FAÇO ISSO	NÃO FAÇO	PORQUE	NÃO QUERO

Fonte: As autoras

O interlocutor da criança parece perceber a possibilidade de a ecolalia significar algo que está no lugar de outro arranjo linguístico, tendo

em vista que propõe outras atividades à criança seguindo um deslize na linguagem. Seria o que Benveniste refere como transferência analógica de denominação produzidas no discurso. A analogia ocorre no instante da fala, no discurso, e evidencia a subjetividade na língua.

Nos dois episódios, através da ecolalia, a criança coloca a língua em funcionamento, instituindo para seu interlocutor as posições de eu e de tu no discurso, marcando a enunciação. Lembremos que para Benveniste a língua deve ser considerada no momento em que o sujeito que fala, através do ato enunciativo, se refere ao mundo e parece que o interlocutor atesta essa referência.

Ao discutir a ecolalia no autismo a partir de sua relação com contexto enunciativo, constatamos que seu efeito metafórico ocorreu por uma transferência analógica de denominação produzida no discurso. Desse modo, a ecolalia, tradicionalmente tratada como um sintoma da linguagem e como uma “repetição” sem sentido, poderá ser repensada como uma linguagem metafórica, sendo (re)significada na clínica fonoaudiológica de forma a favorecer os deslizes da criança autista nos eixos da linguagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, I. B. R. **Da linguagem e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem.** Tese (Doutorado). João Pessoa, 2011, 135f.

_____. Discussões acerca de uma possibilidade dicotômica da fala em Ferdinand de Saussure. **Nonada**. v.1. n.20, mai/set., 2013, p.103-118.

_____. O sistema saussureano: discussões em torno dos eixos linguísticos no autismo. In ACIOLI (e col.), **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso.** Curitiba, PR: CRV, 2015.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** São Paulo: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II.** Campinas:

Pontes, 2006.

CANÇADO, M. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, (42), 2002, p.41-69.

FLORES, V. Enunciação e metáfora na linguagem da criança: um esboço de estudo. **Revista Prolíngua**, 8(2), 2013, p.157-169.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MALTA, M. L. **Explorando a ecolalia como sintoma no autismo**: um estudo de caso. 123 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil, 2006.

OLIVEIRA, M. T. Reflexões sobre as falas ecolálicas e a interpretação fonoaudiológica a partir da discussão de dois casos de psicose infantil. **Distúrbios da Comunicação**, 14, 2006, p.335-344.

CAPÍTULO 9

HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Fernanda Aparecida Ferreira de Freitas (UFPB)
Ana Cristina de Albuquerque Montenegro (UFPE)
Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)
Isabelle Cahino Delgado (UFPB)
Giorvan Anderson dos Santos Alves (UFPB)

INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O termo “autismo” origina-se do termo grego *autós*, que significa “*de si mesmo*”. Foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, para caracterizar o retraimento e a fuga da realidade de pacientes adultos esquizofrênicos (CUNHA, 2015).

Atualmente o autismo é conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), descrito assim na mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, O DSM – V (2014), da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Com essa mudança o transtorno insere-se em um conjunto de condutas que se caracteriza por deficiências persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Desta forma, o autismo se insere em um espectro, ou seja, o transtorno passa a ser visto por um conjunto de condutas e deve ser caracterizado de acordo com a gravidade, leve, moderada e severa.

As alterações de linguagem estão presentes no TEA e muitas vezes são o aspecto central deste transtorno. De acordo com Assumpção

(2008), grande parte das ineficiências de cognições e linguagem destas crianças podem representar déficits que têm estreita relação com o desenvolvimento afetivo e social e/ou déficits sociais próprios das possibilidades de simbolização.

Os indivíduos com TEA apresentam trocas sócio-afetivas que são perceptíveis desde muito cedo, além de dificuldades em iniciar a comunicação através da atenção conjunta (WETHERBY, 2006). Possuem dificuldades que podem impedir uma fala comunicativa útil e podem exibir uma linguagem distinta de várias maneiras. A fala dos indivíduos com TEA destaca-se em termos de ecolalia, inversão pronominal, falta de cadência e entonação apropriadas, desenvolvimento semântico prejudicado, literalidade extrema e fracasso em usar a linguagem para a interação social (VOLKMAR, 1995).

Klin (2006) cita atrasos expressivos no desenvolvimento da linguagem, relatando que esta condição é uma característica predominante no TEA. O autor ainda sugere estimativas em que entre 20 e 30% destes indivíduos não desenvolvem, a linguagem verbal, para fins de comunicação.

Portanto, se observa que crianças com TEA podem ter desvios qualitativos na aquisição e desenvolvimento dos aspectos essenciais da comunicação. As falhas comunicacionais abrangem uma desordem que podem influenciar na aquisição das habilidades linguísticas, envolvendo os aspectos morfológicos, fonéticos, semânticos, sintáticos, prosódicos e pragmáticos.

Com o objetivo de melhor compreender e se situar dentro das pesquisas realizadas envolvendo a linguagem na criança com TEA, este estudo tem por objetivo apresentar um panorama de estudos realizados nesta perspectiva através de uma revisão integrativa, que consiste numa abordagem metodológica que permite a realização de revisões bibliográficas através da inclusão de estudos que combinam dados teóricos e experimentais. Através desta metodologia é possível uma compreensão completa do fenômeno investigado, revisando os objetivos e métodos dos estudos coletados, possibilitando assim uma análise crítica dos resultados das pesquisas e uma melhor explicação da existência de diferentes resultados nestes estudos.

Neste sentido, a fim de caracterizar os estudos acerca da linguagem

em crianças com TEA foi realizada uma revisão integrativa por meio de levantamento bibliográfico e análise crítica dos estudos selecionados. Para isso, foi feita uma busca eletrônica de trabalhos teóricos e empíricos sobre a linguagem no TEA realizados nos últimos 10 anos nas bases de dados SciELO-Brasil, Lilacs e Medline, com o intuito de apresentar as principais características destes estudos e tentar explicar, através da análise crítica, a existência de resultados diferentes e conflitantes.

Durante a fase de levantamento bibliográfico os critérios de inclusão adotados foram: estudos nacionais disponíveis na íntegra nas bases de dados pesquisadas; abordar as habilidades linguísticas de crianças com TEA; tratar da temática em língua portuguesa no período estabelecido.

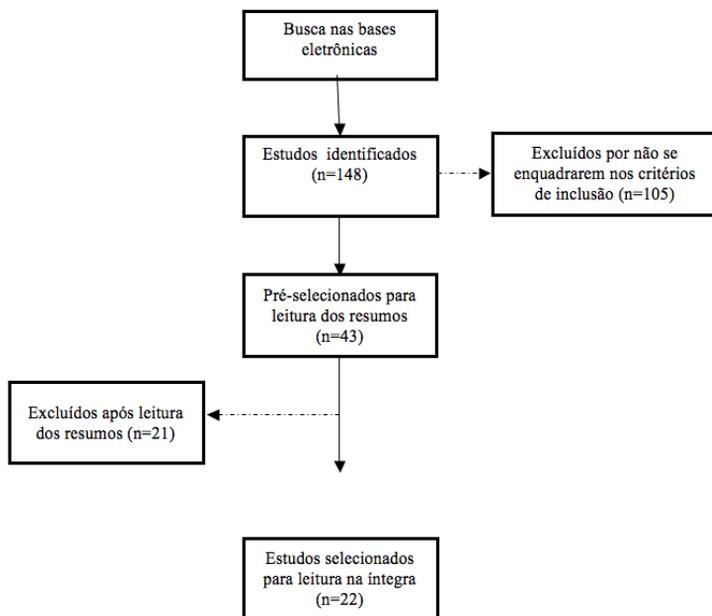
A busca nas bases eletrônicas utilizando todos os índices e todas as fontes resultou em 148 estudos (Figura 1), sendo utilizado o marcador booleano “*and*” e os seguintes descritores: *autismo, linguagem e comunicação*. O levantamento ocorreu durante o mês de novembro de 2018.

Com a filtragem mediante os critérios de inclusão definidos no método, foram obtidos 43 textos. Após a leitura dos resumos, foram excluídas as publicações que não apresentavam a proposta da pesquisa, às referências repetidas constantes em mais de uma base de dados e que não estavam disponíveis *online*, restando 22 artigos. Em seguida, realizou-se a leitura dos trabalhos selecionados na íntegra, sendo as informações sistematizadas e categorizadas, visando atender o objetivo da proposta. A apresentação dos resultados e a discussão dos dados obtidos foram realizadas de forma descritiva, possibilitando ao leitor a avaliação das etapas desta revisão.

Para avaliação dos resultados foi elaborado um instrumento (Quadro 1) e os artigos selecionados foram organizados quanto ao autor, local e ano de publicação; população estudada; métodos utilizados e principais resultados e conclusões encontrados.

A análise dos dados foi realizada de forma crítica, procurando explicações para os resultados diferentes ou conflitantes nos diferentes estudos.

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos artigos pesquisados. O número de artigos em cada etapa está indicado entre parênteses.



RESULTADOS

Mediante a metodologia adotada e a aplicação dos critérios de seleção, segue abaixo os 22 estudos que atendem à proposta desse trabalho.

Quadro 1. Distribuição dos estudos, segundo autores, ano de publicação, objetivo (s), amostra, método e resultados dos estudos selecionados.

AUTORES/ANO: TAMANAHA, A; MARTELETO, M; PERISSI-NOTO, J., 2014.

OBJETIVOS: Verificar a interferência do status da linguagem expressiva na pontuação do Autism Behavior Checklist (ABC), comparando crianças autistas não verbais e verbais.

AMOSTRA: 68 crianças com TEA, de ambos os gêneros, entre 3 e 12 anos divididas em dois grupos: 28 crianças não verbais (Grupo GNV) e 40 verbais (Grupo GV).

MÉTODOS: Foi utilizado o ABC, composto por 57 comportamentos não adaptativos, que foi respondido pelas mães, em forma de entrevista.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Os GNV e GV não diferiram entre si na pontuação média Total do ABC. Na área verbal, a pontuação média do GV foi maior que a do GNV. Quando se excluiu os comportamentos dessa área, a pontuação média total foi reduzida. No entanto, não houve diferença nas médias das outras áreas. As crianças verbais apresentaram maior prejuízo na área Linguagem do que as crianças não verbais. Ao excluírem todos os comportamentos não adaptativos dessa área, não observaram diferença significativa entre os grupos.

AUTORES/ANO: BACKES, B; ZANON, R; BOSA, C., 2013.

OBJETIVOS: Investigar a relação entre a ocorrência de regressão da linguagem e o desenvolvimento sociocomunicativo posterior de crianças pré-escolares com TEA.

AMOSTRA: 30 crianças com TEA, divididas em dois grupos.

MÉTODOS: A regressão da linguagem foi avaliada com base na Autism Diagnostic Interview-Revised e o desenvolvimento sociocomunicativo a partir do Autism Diagnostic Observation Schedule.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Das 30 crianças que preencheram os critérios para participação neste estudo, seis (20%) apresentaram regressão das habilidades de linguagem oral, com uma média de idade de 25 meses no início da perda. No que se refere ao desenvolvimento

sociocomunicativo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas, entre os grupos com e sem regressão da linguagem. Os resultados desta pesquisa parecem não confirmar a relação entre a ocorrência de regressão da linguagem e o comprometimento posterior do desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com TEA.

AUTORES/ANO: MIILHER, L; FERNANDES, F., 2013.

OBJETIVOS: Comparar o perfil pragmático das iniciativas de comunicação e o perfil bidimensional envolvendo os aspectos de iniciativa e responsividade. Além de analisar os tipos mais comuns de resposta apre-sentadas pelos indivíduos pesquisados.

AMOSTRA: Trinta gravações de terapia fonoaudiológica, nas quais as terapeutas interagem com crianças com TEA (média de idade: 9 anos e 6 meses).

MÉTODOS: As filmagens foram transcritas e os dados derivados foram analisados quanto ao número de atos comunicativos, à ocupação do espaço comunicativo e ao uso dos meios verbal, vocal e gestual nas iniciativas e no total de par-ticipações (iniciativas e respostas). As respostas apresentadas foram qualificadas como: não resposta, resposta adequada, resposta inadequada e resposta pragmaticamente inapropriada.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Houve diferença na comparação entre as iniciativas e o total de participações no que concerne à ocupação do espaço comunicativo e no total de atos. Quanto às respostas, houve diferença no número de respostas adequadas. Os resultados evidenciaram a necessidade de considerar o perfil bidimensional de comunicação e ressaltaram a necessidade de qualificar as respostas a fim de discriminar as habilidades comunicativas da criança.

AUTORES/ANO: SANTOS, T; FERNANDES, F., 2012.

OBJETIVOS: Caracterizar objetivamente as alterações de crianças e adolescentes incluídos no TEA de acordo com o grau de severidade definido a partir das respostas ao Functional Communication Profile – Revised (FCP-R)

AMOSTRA: 50 crianças (idade média 7 anos e 11 meses) com diagnóstico do TEA.

MÉTODOS: As crianças foram avaliadas segundo os critérios do

FCP-R. As respostas obtidas foram pontuadas e classificadas de acordo com a severidade e realizada análise estatística.

PRINCIPAIS RESULTADOS: A caracterização dessa população evidenciou dados concordantes com a literatura, mostrando prejuízos nas áreas de linguagem (expressiva e receptiva), comportamento e pragmática, principalmente. Os indivíduos que não possuem habilidades verbais evidenciaram, ainda, alterações referentes aos domínios fala e fluência. O FCP-R foi sensível para caracterizar a população estudada, mostrando-se ainda mais eficaz para a avaliação individualizada.

AUTORES/ANO: MIILHER, L., 2012 (TESE).

OBJETIVOS: Realizar uma microanálise pragmática, sintático-semântica e uma macroanálise conversacional, sendo a pesquisa subdividida em três estudos.

AMOSTRA: 10 indivíduos com diagnóstico do TEA com idades entre 5;6 a 16;8 anos

MÉTODOS: Foram realizados 3 estudos e a metodologia empregada incluiu uma amostra de análise de fala espontânea coletadas a partir de interações fonoaudiólogo- criança. Para análise foram transcritos os 05 minutos iniciais de cada filmagem e todos foram filmados em três situações com diferentes demandas.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Os resultados indicaram que, genericamente, os itens pragmáticos não se diferenciam nas três situações, mas alguns itens sintático-semânticos. Os indivíduos usam diferentes tipos de elementos de encadeamento e de engajamento, sendo que estes apresentam maior relação com a ocupação do espaço comunicativo e de funções regulatórias. Os resultados indicaram que as habilidades pragmáticas parecem ser um arcabouço sobre o qual habilidades mais refinadas de linguagem se desenvolvem.

AUTORES/ANO: AMATO, C; FERNANDES, F., 2010.

OBJETIVOS: Avaliar a funcionalidade da comunicação de crianças incluídas no TEA divididas em dois grupos (verbais e não verbais) e identificar as possíveis relações entre os grupos estudados.

AMOSTRA: 20 crianças com TEA, 10 verbais e 10 não verbais, com idade variando entre 2a e 10 m e 10a e 6m de vida.

MÉTODOS: Todos os sujeitos foram gravados durante 30 minutos, em situação de interação espontânea com a mãe. O corpus das gravações dos dois grupos foi analisado quanto ao desempenho do perfil funcional de comunicação de cada sujeito, de cada grupo e as possíveis relações existentes entre os dois grupos.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Quanto ao número de atos comunicativos produzidos por minuto, notou-se que há uma visível divisão entre as crianças, que coincide com a divisão de grupos proposta: crianças autistas verbais e crianças autistas não verbais. Com relação a utilização dos meios comunicativos pelas crianças autistas observou-se que tanto as crianças autistas não verbais como as verbais fazem grande uso do meio gestual para se comunicarem. Os dados correspondentes à utilização das funções comunicativas mais interpessoais apontam a dificuldade da criança autista em interagir com o outro. A caracterização do perfil funcional da comunicação realizada neste estudo confirmou a dificuldade destas crianças no estabelecimento de interações comunicativas e como essas dificuldades independem do meio comunicativo utilizado.

AUTORES/ANO: GAINO, S; SALGADO, M; FERNANDES, F, 2010.

OBJETIVOS: Avaliar as especificidades de dois grupos distintos: os transtornos do espectro do autismo e outras alterações de desenvolvimento da linguagem. Através da Lista de Verificação em Comunicação e Linguagem.

AMOSTRA: 60 participantes, divididos em dois grupos: 20 indivíduos com TEA (M=7, 11) e 40 portadores de outras alterações de desenvolvimento da linguagem (M= 4, 10).

MÉTODOS: Foi utilizado o teste do Qui-Quadrado para avaliar a validade do conteúdo e determinar quais questões deveriam ser retiradas do instrumento por não serem significativas. Os outros testes utilizados foram o Índice de Concordância Kappa e o teste de Mann-Whitney.

PRINCIPAIS RESULTADOS: A Lista de Verificação em Comunicação e Linguagem apresentou uma sensibilidade de 90% e uma especificidade de 97,5%, o que demonstra a viabilidade de sua utilização como instrumento auxiliar na detecção do TEA.

AUTORES/ANO: CARDOSO, C; SOUSA-MORATO, P; ANDRADE, S; FERNANDES, F., 2010.

OBJETIVOS: Verificar a efetividade da aplicação do protocolo de adaptação sociocomunicativa em dois grupos de crianças e adolescentes com diagnósticos inseridos no TEA, em atendimento fonoaudiológico especializado, em diferentes instituições, e verificar a relação entre os dados coletados no protocolo de adaptação sociocomunicativa e o desempenho sociocognitivo.

AMOSTRA: 16 crianças e adolescentes na faixa etária de 8,0 a 16,0 anos, de ambos os gêneros, diagnosticados por médicos neurologistas e/ou psiquiatras com TEA segundo os critérios específicos.

MÉTODOS: Foram aplicados os protocolos de análise dos Aspectos Sociocognitivos e para a coleta de dados da Adaptação Sociocomunicativa. Todas as crianças estavam em atendimento fonoaudiológico semanal especializado por um período mínimo de seis meses. Foram utilizados o protocolo e o questionário específico propostos por Sousa.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas quanto ao desempenho sociocognitivo dos dois grupos, sendo a adaptação sociocomunicativa dessas crianças extremamente variável. Quanto ao grupo de crianças do espectro autístico participantes deste estudo, é possível verificar que o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo não acontece de forma simétrica e linear.

AUTORES/ANO: MOREIRA, C; FERNANDES, F., 2010.

OBJETIVOS: Analisar a interferência da familiaridade da situação de avaliação na funcionalidade da comunicação de sujeitos com diagnóstico incluído no TEA, buscando o melhor procedimento para avaliação da comunicação desta população.

AMOSTRA: 18 sujeitos com diagnóstico do TEA, com idades entre três anos e 11 meses e 17 anos e 11 meses, com média etária de oito anos e nove meses (DP: 3,6 anos).

MÉTODOS: Inicialmente foi realizada a filmagem da interação de cada participante com sua terapeuta em situação rotineira de avaliação (Situação Familiar), semelhante às sessões semanais de atendimento, e

nas sessões seguintes foi realizada outra filmagem de cada sujeito em interação com uma fonoaudióloga não-familiar, com materiais lúdicos pré-determinados (Situação Não-Familiar). Os dados de interação foram transcritos e analisados e as variáveis foram selecionadas a partir do protocolo do Perfil Funcional da Comunicação (PFC).

PRINCIPAIS RESULTADOS: A comparação entre as situações demonstrou diferença apenas para quatro variáveis (23%), dentre as dezessete analisadas; três dessas mostraram resultado superior na Situação Familiar: atos comunicativos expressados por minuto, número de respostas e porcentagem de utilização da função comunicativa Não-Focalizada, e uma delas se mostrou superior na Situação Não-Familiar: porcentagem de utilização da função comunicativa Jogo. A interferência da familiaridade da situação comunicativa no desempenho comunicativo de sujeitos autistas é mínima, sendo que o procedimento de avaliação nos mesmos moldes da Situação Familiar mostrou-se ligeiramente melhor para a avaliação da comunicação dessa população.

AUTORES/ANO: MILHER, L; FERNANDES, F., 2009.

OBJETIVOS: Analisar a evolução dos aspectos funcionais e gramaticais em três momentos distintos: avaliação inicial, após seis meses de terapia e após doze meses de terapia.

AMOSTRA: Dez crianças do sexo masculino, com idades entre 2;7 e 11;2 anos.

MÉTODOS: Foram realizadas filmagens de 30 minutos de interação entre terapeuta e paciente, em três momentos diferentes (inicial, após 6 e 12 meses de terapia). Das filmagens, foram transcritos os 15 minutos iniciais para análise do perfil funcional da comunicação. Para a análise dos aspectos gramaticais foram transcritos 100 segmentos de fala, estes também foram utilizados como corpus de análise dos aspectos vocabulares. Os dados foram analisados quanto à funcionalidade, aspectos gramaticais e vocabulares e serão comparados entre si longitudinalmente.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Não houve diferença estatisticamente significativa entre as variáveis estudadas ao longo de 12 meses de terapia fonoaudiológica. Houve associações entre as variáveis entre si ao longo do período estudado. Concluiu-se que há relação entre o desempenho gramatical e pragmático.

AUTORES/ANO: CAMPELO, L et al., 2009.

OBJETIVOS: Analisar as habilidades comunicativas verbais e não verbais de crianças com TEA.

AMOSTRA: Seis crianças com o diagnóstico de atraso de linguagem secundário a autismo, submetidas à terapia fonoaudiológica em uma clínica escola de uma universidade privada da cidade do Recife.

MÉTODOS: As crianças foram observadas em duas sessões de terapia, que foram gravadas em fita VHS para posterior análise e discussão. A análise foi baseada no uso do protocolo de observação pertencente ao ABFW, que contempla os meios e funções comunicativas.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Em detrimento dos meios vocais e verbais, o meio gestual apareceu com maior frequência nos atos comunicativos. Os gestos, mesmo constituindo uma forma de comunicação não verbal, demonstraram, muitas vezes, expressar intenções dos sujeitos. Com relação às funções comunicativas, pôde-se concluir que houve uma grande variedade das mesmas, porém, entre as vinte funções investigadas, apenas poucas se destacaram. Entre elas, apareceram, predominantemente, as funções não-focalizadas, protesto, exploratória e relativa. Foi possível verificar que as crianças investigadas utilizam formas funcionais de comunicação nos diferentes contextos situacionais, entre as habilidades verbais e não-verbais, aspectos considerados essenciais para a proposição de recursos na intervenção fonoaudiológica.

AUTORES/ANO: DELFRATE, C; SANTANA, A; MASSI, G., 2009.

OBJETIVOS: Analisar longitudinalmente a aquisição da linguagem de uma criança com diagnóstico de síndrome autística, a partir de processos dialógicos e de uma abordagem discursiva, durante o período de dois anos e seis meses.

AMOSTRA: Uma criança com diagnóstico do TEA.

MÉTODOS: A coleta de dados foi realizada em sessões de fonoaudiologia e na escola especial frequentada pela criança. Os dados coletados desse sujeito foram registrados em fitas de áudio e de vídeo, e também retirados de pasta arquivada na clínica onde se davam os atendimentos fonoaudiológicos anteriores ao início desta pesquisa. A coleta de dados relativos ao atendimento fonoaudiológico foi realizada no período de

dois anos e seis meses. As sessões de terapia foram gravadas em vídeo ou em áudio e transcritas literalmente para posterior análise. Foram também anotadas “oralizações” durante o atendimento, devido à dificuldade em entender os enunciados produzidos pela criança, seja pela altura seja pela própria inteligibilidade de sua fala.

PRINCIPAIS RESULTADOS: O resultado de tal análise evidenciou que a criança-sujeito desta pesquisa sempre esteve presente “na língua”, e sua ecolalia é a evidência dessa presença. Seus gestos e sua fala, considerados em função de situações interativas estabelecidas com uma fonoaudióloga, permitiram acompanhar o seu processo de aquisição de linguagem, bem como a sua mudança como sujeito da linguagem, a qual é tomada como atividade constitutiva do sujeito e da própria linguagem.

AUTORES/ANO: BALESTRO, J; SOUZA, A; RECHIA, I., 2009.

OBJETIVOS: Analisar as estratégias terapêuticas fonoaudiológicas em linguagem a partir da visão dialética em sua eficácia e efetividade para que os sujeitos funcionem na linguagem; explicitar alguns dos movimentos terapêuticos necessários para a manutenção do tópico discursivo e de papéis dialógicos pelos sujeitos durante a conversação.

AMOSTRA: Três sujeitos com TEA entre seis e oito anos de idade.

MÉTODOS: Foi realizada análise qualitativa da interação dialógica, antes e após três meses de terapia de linguagem de base dialética, por meio de filmagem e transcrição da interação linguística e não-linguística em 45 minutos de sessão.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Os sujeitos ampliaram sua participação dialógica em situações de interação verbal, apresentando progressos no funcionamento da linguagem. Desta forma, se afirma a eficácia e efetividade da abordagem na terapêutica de linguagem em sujeitos com TEA, pois permite perceber o avanço no funcionamento da linguagem. Os movimentos terapêuticos consistem em ancorar as enunciações dos sujeitos atribuindo sentido e mantendo o tópico de discurso.

AUTORES/ANO: BACKES, B; ZANON, R; BOSA, C., 2015.

OBJETIVOS: Investigar as características da regressão da linguagem oral e da sintomatologia em crianças pré-escolares com Transtorno do

Espectro Autista, relacionando-o com os pressupostos da perspectiva sociopragmática.

AMOSTRA: Trinta crianças provenientes de um banco de dados com 150 crianças norte-americanas, sendo as informações referentes à regressão da linguagem oral e à sintomatologia obtidas por meio da Autism Diagnostic Interview - Revised.

MÉTODOS: Foi realizada uma pesquisa exploratória, descritiva, de cunho retrospectivo. Para coleta de dados foi utilizada a ADI-R (Lord, Rutter, & Le Counter, 1994) que é uma entrevista padronizada, semiestruturada, administrada aos pais ou cuidadores de crianças com suspeita de TEA.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Seis crianças apresentaram regressão das habilidades de linguagem oral, com uma média de idade de 25 meses para o início da perda. Em relação à sintomatologia, alguns comportamentos destacaram-se por apresentarem maior comprometimento, como o direcionamento da atenção, a conversação recíproca e o uso repetitivo de objetos.

AUTORES/ANO: VARANDA, C; FERNANDES, F, 2014.

OBJETIVOS: Este estudo avaliou a consciência sintática de dez sujeitos no espectro do autismo (com idades entre 5 anos e 7 meses e 14 anos e 8 meses) e investigou o papel que a consciência sintática desempenha nos padrões de linguagem desses sujeitos.

AMOSTRA: Dez sujeitos com TEA (com idades entre 5 anos e 7 meses e 14 anos e 8 meses), oito (80%) eram do gênero masculino e dois (20%) eram do gênero feminino, com idade entre 5 anos e 7 meses e 14 anos e 8 meses.

MÉTODOS: A prova utilizada foi a PCS ou Prova de Consciência Sintática (Adaptada para crianças no espectro autístico) que é baseada na Prova de Consciência Sintática (PCS; A. G. S. Capovilla & Capovilla, 2006). A Prova de Consciência Sintática foi adaptada para uso das crianças com autismo com a inclusão de figuras no subteste “Categorização de Palavras” e com a utilização de um roteiro para preparação dos sujeitos para a tarefa metacognitiva. Todas as crianças foram avaliadas em inteligência não verbal, por meio do teste Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN – Escala Especial (ANGELINI, ALVES,

CUSTÓDIO, DUARTE, & DUARTE, 1999).

PRINCIPAIS RESULTADOS: Constatou-se a existência de diferentes perfis linguísticos por meio da Prova de Consciência Sintática (Adaptada). Foram detectados quatro subgrupos com: (a) desempenho inferior em correção de frases agramaticais e frases agramaticais e asemânticas; (b) desempenho inferior em correção de frases agramaticais e asemânticas; (c) desempenho mediano em todos os subtestes e acima da média em julgamento gramatical; e (d) desempenho superior nos quatro subtestes. Esses resultados não são generalizáveis para a população de sujeitos com autismo, mas revelaram evidências da interferência das falhas de habilidades presentes no TEA nas habilidades envolvidas na realização das tarefas.

AUTORES/ANO: TAMANAHA, A; MACHADO, G; LOEBMANN, C; PERISSINOTO, J., 2014.

OBJETIVOS: Comparar a trajetória de aquisição e desenvolvimento de fala de crianças com TEA com e sem história de regressão autística.

AMOSTRA: 64 crianças com TEA, de três a dez anos, de ambos os gêneros, diagnosticadas por equipe multidisciplinar.

MÉTODOS: Foram investigadas na anamnese: menção ou não a episódio de regressão de fala relatada pelos pais; número de palavras produzidas num período mínimo de três meses anterior à detecção da regressão; menção ou não a episódio de regressão de comportamentos sociais concomitantes à parada na fala; e a produção verbal aos três anos de idade. Adotou-se nível de significância de 5%.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Trinta e um por cento das crianças apresentaram menção à regressão. Destas, 100% também apresentaram perda de habilidades lúdicas e sociais. A média de palavras produzidas anteriormente à detecção de regressão foi cinco. Os grupos com e sem menção à regressão não diferiram quanto à trajetória de aquisição e desenvolvimento de fala. Este estudo comparou a trajetória de desenvolvimento de fala de crianças autistas com e sem história de regressão e verificar que as crianças acometidas por período de regressão autística não indicaram tendência de desfecho clínico mais positivo em relação à produção de fala

AUTORES/ANO: VARANDA, C; FERNANDES, F, 2011.

OBJETIVOS: Avaliar consciência sintática, coerência central, inteligência não-verbal, desenvolvimento social e da comunicação, comportamentos e interesses de crianças no TEA e verificar suas prováveis correlações.

AMOSTRA: Dez sujeitos diagnosticados com TEA, que utilizavam linguagem oral para a comunicação, sendo oito do gênero masculino e dois do gênero feminino, com idades entre 4 anos e 9 meses e 13 anos e 4 meses (média de idade de 9 anos).

MÉTODOS: Foram utilizadas as provas de: Consciência Sintática (Adaptada); Quebra-cabeça computadorizados com figura e fundo e somente com fundo; e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial. Os pais dos sujeitos responderam ao protocolo Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R).

PRINCIPAIS RESULTADOS: As crianças com autismo apresentaram desempenho em consciência sintática similar ao de crianças de desenvolvimento típico com 6 anos de idade. Do total, 60% das crianças apresentaram nível de inteligência não-verbal médio ou superior. Não houve correlações entre os desempenhos em consciência sintática e as outras variáveis testadas. Não houve relação entre o desempenho em consciência sintática e os resultados referentes a coerência central, inteligência não-verbal, falhas na interação social, dificuldades de comunicação e padrões restritos de interesses dos sujeitos com autismo. Os resultados deste estudo fornecem indicações de que essas crianças parecem acompanhar o padrão de desenvolvimento em consciência sintática das crianças de desenvolvimento típico de 6 anos de idade, porém com atraso.

AUTORES/ANO: MORO, M; SOUZA, A., 2011.

OBJETIVOS: Analisar, comparativamente, dados de linguagem obtidos por meio de dois protocolos, um da interação mãe-criança e outro de atos comunicativos da criança entre si e com a análise dialógica da díade mãe-filho. Outro objetivo foi discutir as implicações de tais análises para o planejamento terapêutico.

AMOSTRA: Três sujeitos na faixa etária de 2 anos e 1 mês a 4 anos e 6 meses, com diagnóstico de distúrbio de linguagem secundário ao TEA.

MÉTODOS: A coleta foi realizada por meio da filmagem de sessões de interação lúdica, de 30 minutos, dos sujeitos com suas mães. Os procedimentos de análise foram: a transcrição das filmagens, conferência das mesmas, aplicação de dois protocolos, um de análise da interação mãe-filho e outro de comportamentos comunicativos da criança, e uma análise qualitativa da atividade dialógica da díade.

PRINCIPAIS RESULTADOS: Os resultados do protocolo de interação mãe-filho demonstraram frequência similar de categorias dos comportamentos das três mães, com elevado número de perguntas e de diretividade intrusiva. No mesmo protocolo, as crianças demonstraram brincar exploratório e funcional, estereotípias verbais e não verbais, fato também observado no protocolo de pragmática. O protocolo de interação permitiu observar melhor que os comportamentos infantis e maternos possuem relações, mas apenas a análise qualitativa possibilita identificar a natureza dialética de tais relações. O protocolo que analisa a interação provê informações fundamentais ao planejamento terapêutico, adicionais ao protocolo de foco exclusivo no conhecimento pragmático do sujeito. Aquele protocolo, em conjunto com a análise qualitativa, permitiu uma seleção mais qualificada das estratégias de intervenção em cada caso.

AUTORES/ANO: SAAD, A; GOLDFELD, M., 2009.

OBJETIVOS: Oferecer uma revisão bibliográfica detalhada sobre o papel da ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas, seguida de discussão sobre seu uso na prática clínica fonoaudiológica.

AMOSTRA: Todos os estudos publicados em Língua portuguesa, Inglesa e Espanhola que constavam nas bases de dados de: Medline, Lilacs, Sibi, Scielo e Apa.

MÉTODOS: Foram analisados os estudos que abrangiam o período de 1969 a 2008, que tratavam especificamente sobre a ocorrência da ecolalia na fala de pessoas com TEA.

PRINCIPAIS RESULTADOS: A pesquisa leva a uma reflexão sobre a importância de avaliar as condições em que a ecolalia ocorre, antes de classificá-la como comunicativa ou não.

AUTORES/ANO: MENEZES, C; PERISSINOTO, J., 2008.

OBJETIVOS: Avaliar a habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico em diferentes contextos e com diferentes interlocutores

AMOSTRA: 20 crianças, 4 meninas e 16 meninos com idade média de 9:4 anos, com diagnóstico multidisciplinar de autismo infantil ou síndrome de asperger.

MÉTODOS: Foram avaliados vinte sujeitos com idades entre quatro e doze anos, com autismo infantil ou Síndrome de Asperger (DSM-IV-TR, 2002) sem outros transtornos, diagnosticados por equipe multidisciplinar, que estavam em terapia fonoaudiológica há pelo menos seis meses

PRINCIPAIS RESULTADOS: As diferentes situações modificaram a forma como estes sujeitos compartilharam a atenção. A intervenção de um adulto aumentou a ocorrência dos comportamentos de atenção compartilhada principalmente em Resposta. Não foram observadas diferenças na intervenção dos diferentes interlocutores (fonoaudiólogo e mãe) nas situações semi-dirigidas, provavelmente porque ambos sincronizaram seus comportamentos com as crianças.

AUTORES/ANO: LOPES-HERRERA, S; ALMEIDA, M., 2008.

OBJETIVOS: Promover o aumento da extensão média dos enunciados (EME) produzidos por indivíduos com o autismo de alto funcionamento (AAF) e a síndrome de Asperger (SA) por meio de estratégias que utilizavam habilidades comunicativas verbais (HCV).

AMOSTRA: Três indivíduos com AAF ou SA do gênero masculino, com doze anos.

MÉTODOS: Os dados foram coletados mediante gravações em vídeo de sessões estruturadas de interação verbal entre cada participante e a pesquisadora durante oito meses. Foi utilizado um delineamento experimental de linha de base múltipla cruzando com sujeitos, composto por duas fases: linha de base (LB) e intervenção (I).

PRINCIPAIS RESULTADOS: Os resultados demonstraram que a utilização de HCV foi efetiva para promover o aumento da EME.

AUTORES/ANO: FERNANDES, F; AMATO, C; BALESTRO, J; MOLINI-AVEJONAS, D., 2011.

OBJETIVOS: Verificar os resultados obtidos após a realização de dez sessões de orientação específica para mães de crianças do espectro autístico a respeito de comunicação e linguagem.

AMOSTRA: 26 díades mãe-criança. As crianças eram pacientes de um serviço de Fonoaudiologia especializado em TEA.

MÉTODOS: Foram realizadas cinco sessões de orientação e cinco de acompanhamento para pequenos grupos de mães, paralelamente à manutenção do processo de terapia fonoaudiológica das crianças.

PRINCIPAIS RESULTADOS: O foco direcionado à comunicação, possibilitou a identificação de elementos como a obtenção da atenção da criança, a iniciativa de comunicação ou de alguma atividade conjunta, a latência para a resposta e o uso de materiais ou brinquedos de interesse da criança como essenciais para o estabelecimento de interações bem-sucedidas. A análise individualizada deste estudo demonstrou que todos os sujeitos apresentaram progresso em pelo menos uma das áreas investigadas.

Fonte: Pesquisa Direta, 2018

Após a análise das publicações selecionadas identificou-se o objetivo e os resultados de cada estudo e sua relação com o TEA e habilidades linguísticas.

Uma relevante lacuna identificada a partir dos resultados desta revisão, diz respeito à escassez de estudos brasileiros publicados sobre TEA e linguagem, onde dos 148 estudos selecionados para essa revisão, após os critérios de inclusão, apenas 22 foram selecionados. As pesquisas nessa área são de extrema importância para que se possa propiciar conhecimento das características linguísticas de criança com TEA e se possa fortalecer práticas para o seu desenvolvimento.

Ao analisar os estudos por área de concentração observou-se que dos 22 estudos, foi encontrada apenas uma tese, esta foi oriunda da Faculdade de Medicina de São Paulo, elaborada e orientada por profissionais da Fonoaudiologia.

Os artigos foram oriundos dos seguintes periódicos: *Audiol Commun Res.*; *CoDAS*; *Revista da Soc. Bras. Fonoaudiologia*; *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*; *Psico-USF*; *Revista CEFAC*; *Psicologia em Estudo*;

Psicologia: Teoria e Pesquisa e Psicologia Reflexão e Crítica. Destes, 18 foram publicados em periódicos da Fonoaudiologia e 4 em periódicos da Psicologia.

Com relação às populações que compuseram os estudos selecionados, houve disparidade no número de sujeitos. As amostras apresentadas pelos pesquisadores variam entre 1 a 68 sujeitos estudados. Constata-se alguns estudos que realizaram comparações entre grupo de sujeitos e a maioria analisou o perfil comunicativo e realizou análise das especificidades linguísticas de crianças com TEA.

É importante destacar que ao se analisar os métodos utilizados para observação do comportamento linguístico, observou-se que a maioria das referências pesquisadas utilizaram a gravação em vídeo e uso de protocolo para coleta de dados.

Quanto aos principais resultados dispostos nas referências, os trabalhos evidenciam a caracterização dessa população salientando prejuízos nas áreas de linguagem (expressiva e receptiva), comportamento e principalmente, a pragmática (MILHER, FERNANDES, 2013; SANTOS; FERNANDES, 2012; MILHER, 2012; VARANDA; FERNANDES, 2011; VARANDA; FERNANDES, 2014).

É necessário salientar que apenas um estudo evidenciou a habilidade de atenção compartilhada, observando as diferentes formas como os sujeitos com TEA compartilham atenção (MENEZES, PERISSONOTO, 2008). Tomasello (2003) elabora o conceito de atenção conjunta, enfatizando que este é um fenômeno de interação social no qual a criança e o adulto prestam atenção conjuntamente a uma terceira coisa. Sendo, inclusive, as dificuldades nesse campo, uma das principais características dos indivíduos com TEA.

Merece destaque também os estudos que analisaram algumas particularidades da linguagem em indivíduos com TEA, como os aspectos de regressão da linguagem oral e a ecolalia (SAAD; GOLDFELD, 2009; TAMANAHA; MACHADO; LOEBMANN; PERISSONOTO, 2014; BACKES; ZANON; BOSA, 2015).

Considerando a clínica fonoaudiológica um ambiente indutor de linguagem, destacam-se também estudos que analisaram a efetividade da terapia fonoaudiológica após intervenções linguísticas em crianças com TEA (BALESTRO; SOUZA; RECHIA, 2009; FERNANDES;

AMATO; BALESTRO; MOLINI-AVEJONAS, 2011).

Por se tratar de uma condição que afeta as relações sociais, alguns estudos estabeleceram associações entre linguagem e contexto, considerando o desenvolvimento da linguagem associado ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças com TEA. Desta forma, observa-se a linguagem, como um aspecto relevante e um dos pontos centrais deste transtorno.

CONCLUSÃO

Os resultados provenientes desta revisão revelam que a linguagem é um campo investigativo deveras relevante no que concerne ao TEA, entretanto ainda há noções referentes ao desenvolvimento linguístico que carecem de maior compreensão para aumento de evidências e maior consenso na literatura.

Com a coleta proveniente da revisão integrativa, e os jornais e periódicos onde foram encontrados, nota-se que os estudos sobre a linguagem no TEA no Brasil são geralmente tratados pelo viés das ciências da saúde principalmente pela fonoaudiologia e psicologia. Tais estudos ainda carecem de uma presença maior da visão do linguista, assim como a própria ciência Linguística também precisa se interessar às questões que envolvam linguagem de sujeitos com alterações de linguagem, trazendo novos insights que possam ir além do quadro clínico específico, o que torna esta área um campo fértil de novos estudos e consequentemente novas descobertas.

Ademais, os resultados obtidos neste estudo podem ter sofrido algum tipo de influência pelo método de análise empregado, revisão integrativa. Por se tratar de um método que restringe as publicações sobre o tema, sugere-se a realização de uma revisão sistemática com o intuito de obter uma maior abrangência nos resultados, obtendo inclusive, dados internacionais, ampliando nossa visão acerca das habilidades linguísticas destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

AMATO, C; FERNANDES, F. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**.v.22, n.4, p.373-378, 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. **DSM V – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPTÃO, F. (Org.). **Psicopatologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BACKES, B; ZANON, R; BOSA, C. A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. **CoDAS**. v.25, n.3, p.268-73, 2013.

BACKES, B; ZANON, R; BOSA, C. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.33, p.1-10, 2015.

BALESTRO, J; SOUZA, A; RECHIA, I. Terapia fonoaudiológica em três casos do espectro autístico. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v.14, n.1, p.129-135, 2009.

CAMPELO, L. et al. Autismo: Um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**. v.11, n.4, p.598-606, 2009.

CARDOSO, C; SOUSA-MORATO, P; ANDRADE, S; FERNANDES, F. Desempenho sociocognitivo e adaptação sociocomunicativa em diferentes grupos incluídos no espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. v.22, n.1, p.43-48, 2010.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas integrativas na escola e na família**. 6.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.

DELFRATE, C; SANTANA, A; MASSI, G. A aquisição de linguagem na criança com autismo: Um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.14, n.2, p.321-331, 2009.

FERNANDES, F; AMATO, C; BALESTRO, J; MOLINI-AVEJONAS,

D. Orientação a mães de crianças do espectro autístico a respeito da comunicação e linguagem. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.** v.23, n.1, p.1-7, 2011.

GAINO, S; SALGADO, M; FERNANDES, F. Desenvolvimento de uma Lista de Verificação em Comunicação e Linguagem para os Transtornos do Espectro Autístico. **Psico-USF**, v.15, n.3, p.287-299, 2010.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria.** v.28, p.3-11, 2006.

LOPES-HERRERA, S; ALMEIDA, M. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica.** v.20, n.1, p.37-42, 2008.

MENEZES, C; PERISSINOTO, J. Habilidade de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica.** v.20, n.4, p.273-278, 2008.

MIILHER, L. **Habilidades conversacionais de crianças com transtorno do espectro autístico.** Tese doutorado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

MIILHER, L.; FERNANDES, F. Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica.** v.21, n.4, p.309-314, 2009.

MIILHER, L; FERNANDES, F. Considerando a responsividade: Uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. **CoDAS.** v.25, n.1, p.70-75, 2013.

MOREIRA, C; FERNANDES, F. Avaliação da comunicação no espectro autístico: interferência da familiaridade no desempenho de linguagem. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.** v.15, n.3, p.430-435, 2010.

MORO, M; SOUZA, A. Três Análises de Linguagem No Autismo. **Rev. CEFAC.** v.13, n.5, p.944-953, 2011.

SAAD, A; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica.** v.21, n.3, p.255-260, 2009.

SANTOS, T; FERNANDES, F. Functional Communication Profile – Revised: Uma proposta de caracterização objetiva de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.** v.17, n.4, p.454-458, 2012.

TAMANAH, A; MACHADO, G.; LOEBMANN, C. PERISSINOTO, J. Trajetória de aquisição e desenvolvimento de fala de crianças autistas com e sem história de regressão autística. **CoDAS.** v.26, n.4, p.265-9, 2014.

TAMANAH, A; MARTELETO, M; PERISSINOTO, J. A interferência do status de linguagem expressiva na pontuação do Autism Behavior Checklist em autistas verbais e não verbais. **Audiol Commun Res.** v.19, n.2, p.167-170, 2014.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARANDA, C.; FERNANDES, F. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.** v.23, n.2, p.142-151, 2011.

VARANDA, C; FERNANDES, F. Consciência Sintática: Correlações no Espectro do Autismo. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica.**v.27, n.4, p.748-758, 2014.

VOLKMAR, F. Autismo e transtornos globais do desenvolvimento. In:

LEWIS, M. **Tratado de psiquiatria infantil e adolescente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WETHERBY, A. Compreender e medir a comunicação social em crianças com transtornos do espectro do autismo. In: CHARMAN, T; STONE, W (org.). **Desenvolvimento social e de comunicação nos transtornos do espectro do autismo:** identificação, diagnóstico e intervenção precoces. NY: Guilford, 2006. p.3-34.

CAPÍTULO 10

MOBIUFAL: REDE COLABORATIVA DE APOIO À MOBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Neiza Lourdes de Frederico Fumes (UFAL)

Eduardo Monteiro de Lima (UFAL)

Leonardo Silva Costa (UFAL)

Rosiane Oliveira de Amorim (UFAL)

INTRODUÇÃO

Atualmente, diante de um cenário social globalizado e potencialmente desenvolvido, o surgimento de inovações tecnológicas e novas políticas públicas têm favorecido a promoção e a garantia de direitos, sendo esses, constitucionais e essenciais para desenvolvimento de uma sociedade democrática, com equidade de oportunidades das quais atendam às especificidades de cada cidadão dentro da sua singularidade.

No caso de pessoas com deficiência, tais inovações têm ampliado as suas possibilidades de acesso a bens e serviços sociais ao ampliar a acessibilidade dos ambientes, dos transportes, dos meios de comunicação, entre outros.

Esse fato é de crucial importância, uma vez que a acessibilidade é tida como condição prévia para os demais direitos, considerando que para participar plenamente e em igualdade de condições na sociedade, pessoas com deficiências precisam de acessibilidade (ONU, 2014).

A acessibilidade é definida como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com SEGURANÇA e AUTONOMIA, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade (LBI/2015, ART. 3º, I, grifos nossos).

Especificamente em relação ao direito à educação inclusiva (e outros) ser efetivamente garantido, se faz necessário um ambiente constituído por escolas, transportes, tecnologia da informação e da comunicação acessíveis para todos (ONU, 2014).

Nessa direção, Kikuichi e Queiroz (2018) afirmam que diante das contribuições dos recursos disponibilizados pela tecnologia digital as pessoas com deficiência passaram a ter ampliado as suas possibilidades de acesso e de permanência no contexto escolar. No entanto, as autoras apontam sobre a necessidade de se explorar novos conhecimentos e trazer significados mais amplos e inclusivos para o uso dos recursos tecnológicos e que atendam, assim, a necessidade não só de comunicação, mas de mobilidade e, principalmente, no desenvolvimento da autonomia de sujeitos com deficiência. As autoras afirmam que:

Quando se fala na necessidade de adquirir novos conhecimentos não se pode desconsiderar o potencial das novas tecnologias e sua estreita relação com a educação, com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todos os envolvidos (KIKUICHI, QUEIROZ, 2018, p.97).

Entre as tecnologias digitais com potencial pedagógico, aquelas configuradas como um recurso de Tecnologia Assistiva assumem um grande papel na busca da promoção da acessibilidade e da inclusão de sujeitos com deficiências em diversos contextos sociais. Além do mais, aquelas associadas ao uso da internet contribuem de forma significativa

nas práticas cotidianas e na promoção da autonomia.

CAT, citado por Bosco (2010), define a Tecnologia Assistiva como:

[...] uma área do conhecimento, com característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nessa direção, o estudo realizado por Bersh (2017) acrescenta que o objetivo primário da Tecnologia Assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Entretanto, Denari (2018) aponta que há dificuldades para que as inúmeras possibilidades da Tecnologia Assistiva cheguem ao contexto educacional brasileiro. A autora afirma que a inclusão constitui um desafio, sobretudo, por envolver custos de diversas naturezas e pelos diversos problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. E, essas dificuldades transformam-se em obstáculos, inibindo até mesmo a criação de projetos de inclusão ou desanimando escolas.

Por outro lado, é importante perder de vista que a educação da pessoa com deficiência está garantida pela Constituição Federal Brasileira e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, determina que essa deve ser efetivada em um sistema educacional inclusivo. Desse modo, é preciso que as políticas públicas garantam uma educação de qualidade e igualdade de direitos aos alunos com deficiência e que essas se atentem para as especificidades desse público.

Partindo dessa observação, considera-se importante refletir sobre a onipresença de barreiras arquitetônicas⁸ que impedem cotidianamente

8 Barreiras arquitetônicas têm sido definidas como obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios, que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente (EMMEL; CASTRO, 2003). Estas se caracterizam por obstáculos aos acessos internos ou externos

a locomoção, principalmente, de pessoas com deficiência dentro e fora de espaços públicos e privados. Trazendo para o contexto das universidades públicas brasileiras, nota-se que, ainda, existem prédios, construções antigas que precisam de adaptações para a promoção da acessibilidade, entretanto, os sistemas burocráticos de licitações tardiam tais processos que são de extrema urgência e necessidade.

Essa realidade se reflete no ambiente acadêmico também com a morosidade da efetivação de políticas públicas que garantam o acesso nestes espaços, surge a necessidade da elaboração de medidas alternativas que possam minorar este problema.

Considerando especificamente essa necessidade, o presente artigo teve o objetivo de apresentar uma solução viável e baixo custo desenvolvida pela equipe do Núcleo de Acessibilidade - NAC9, com o propósito de minorar os problemas de mobilidade enfrentados pelos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência acerca do uso do aplicativo *WhatsApp Menssenger*¹⁰, como um recurso de Tecnologia Assistiva, em um

existentes em edificações de uso público ou privado (LAMÔNICA et al., 2008, p.179).

- 9 Em 2005, foi criado pelo MEC o programa INCLUIR- Acessibilidade na educação superior. O NAC-UFAL é fruto dessa conquista. Tendo sua criação oficializada em 2013, o NAC atua de forma a oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). O atendimento pode ser feito através de acompanhamento nas salas de aulas que os alunos frequentam, em atividades na sala do NAC em horário oposto aos das aulas, no apoio à elaboração de trabalhos acadêmicos. Pode também fazer adaptações de materiais didáticos, além de capacitar para o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, como por exemplo, os da informática para a transformação de textos em áudio para a pessoa cega entre outros (Informações retiradas da Cartilha impressa disponível ao público).
- 10 Trata-se de um aplicativo desenvolvido para a troca de mensagens, é ofertado para mais de 1 bilhão de pessoas e funciona em mais de 180 países. Por meio dele, é possível realizar conversas em grupo, videochamadas, chamadas de voz nacionais e internacionais, compartilhar a localização atual, enviar mídias (fotos, vídeos, áudios, documentos), além de ser gratuito e não precisar de usuário e senha pois a

projeto que visa a promoção da mobilidade da pessoa com deficiência e assim ampliar o acesso destas pessoas aos espaços do ambiente acadêmico do campus A. C Simões da UFAL.

Constitui-se como um trabalho de cunho qualitativo. Segundo Günther (2006):

Nesse tipo de pesquisa ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos (2006, p.204).

O relato de experiência foi feito a partir dos propositores e gerenciadores do MobiUfal. Nessa perspectiva, apontada uma nova e grande demanda de alunos com deficiências na Universidade Federal de Alagoas e do atendimento ofertado pelo Núcleo de Acessibilidade, o MobiUfal surgiu a partir reuniões para buscar uma solução viável e de baixo custo que viesse apoiar a mobilidade dos estudantes com deficiência dentro do campus universitário.

Para que o objetivo do projeto fosse alcançado fez-se necessário pensar como a comunidade acadêmica poderia contribuir. Assim, a proposta procurou conectar os estudantes com deficiência aos demais estudantes, para que juntos pudessem usufruir de espaços do campus.

Como um dos seus princípios, essa proposta reconhece a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão nas ações das universidades. Sendo assim, o MobiUfal nasce como uma ação de extensão, que abrange oficinas e intervenções com graduandos de diferentes áreas na rede colaborativa. Certamente, essa participação levará a discussão de temas relacionados à pessoa com deficiência para a sala de aula e para os grupos de pesquisa.

Como uma ação de extensão, o colaborador deve cumprir uma carga horária mínima estabelecida pela comissão organizadora para receber um certificado de participação, ao final de um período letivo. Além disso, devido às leis vigentes, o acompanhante da pessoa com

identificação do usuário se dá pelo número do telefone. Para funcionar, basta que o dispositivo que o aplicativo está instalado esteja conectado à internet.

deficiência tem prioridade em espaços, sejam públicos ou privados, no processo de atendimento. Também, os apoiadores podem participar de projetos/eventos realizados na universidade, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade, gerando, assim, o acúmulo de outras certificações importantes para o processo de construção da vida acadêmica.

RESULTADOS

Nos últimos anos é notória a existência desde a Educação Básica até a Superior de alunos com as mais diversas deficiências. Nesse novo contexto, surgem novos paradigmas na elaboração e no uso de aplicativos e *softwares* como recursos pedagógicos inclusivos, sendo esse um dos primeiros passos para a promoção da inclusão e da acessibilidade nesses cenários educacionais. No entanto, Rocha e Miranda (2009) alertam para o seguinte fato:

Enquanto estamos vendo, as linguagens digitais se tornando importantes instrumentos de nossa cultura e, oportunizando inclusão e interação no mundo, a escola e todo sistema de educação, de modo geral, tem carecido de investimento e desenvolvimento de novas práticas a partir das tecnologias, para que se possa experimentar práticas pedagógicas mais democráticas e plurais (p.198).

Dentre as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no contexto educacional, existem aquelas que dificultam sua chegada à sala de aula. Diariamente, elas se deparam com a falta de acessibilidade devido ao um conjunto de obstáculos que limitam as condições de mobilidade, observamos ainda que isto acontece em espaços antigos ou recentes. A persistência dessa situação demanda que:

A sociedade, no seu dia-a-dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças. As formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado grande

parcela dos alunos à exclusão, principalmente das minorias - sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito básico à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (ROCHA; MIRANDA, 2009, p.198).

Nessa perspectiva, o projeto de mobilidade MobiUfal teve como objetivo oferecer condições para que pessoas cegas, com baixa visão e comprometimento motor desenvolvam ou estabeleçam a capacidade de se locomover dentro do espaço do campus universitário de forma independente, eficiente e segura, com o auxílio de outros estudantes apoiadores.

O MobiUfal surgiu a partir de reuniões organizadas pela coordenação e bolsistas do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Alagoas (NAC-UFAL). Após a etapa de planejamento, o *Whatsapp* foi estabelecido como plataforma de engajamento dos alunos com deficiência, solicitantes dos apoios de mobilidade, e os colaboradores do projeto.

A participação dos colaboradores no projeto e, posteriormente, a construção da rede colaborativa considerou os seguintes aspectos:

1. Estar regularmente matriculado na Universidade;
2. Preencher um formulário online para realização da inscrição;
3. Ler uma cartilha informativa sobre a Deficiência visual e física elaborada pelo Núcleo de Acessibilidade;
4. Participar de um treinamento promovido pelos bolsistas do Núcleo de Acessibilidade.

A participação dos alunos com deficiência, usuários do serviço proposto pelo projeto considerou:

1. Participar dos encontros de esclarecimento e apresentação das regras de funcionamento do projeto.
2. Assinar um termo de adesão.

Assim, para colocar em funcionamento o MobiUfal foram criados dois grupos no *Whatsapp*:

1. O primeiro teve o objetivo de controlar a entrada de alunos

interessados em contribuir no MobiUfal e, conseqüentemente, analisar a demanda para a realização da Oficina de Orientação e Mobilidade. Os interessados foram inseridos em um grupo de treinamento para apoiadores, após terem realizado o preenchimento do formulário online disponibilizado pelo NAC/UFAL.

Figura 1: Captura de tela da página de detalhes do grupo de treinamento dos apoiadores interessados em participar do MobiUfal.



Fonte: Acervo NAC-UFAL

A participação na oficina foi obrigatória, pois havia o entendimento que os colaboradores deveriam ter noções básicas de Orientação e Mobilidade e condução de cadeira de rodas para conduzir com segurança os universitários com deficiências.

2. Um segundo grupo foi criado após a realização da Oficina e para os colaboradores que decidiram continuar no Projeto. Nele, estavam inseridos também a equipe de gerenciamento do projeto e os alunos com deficiência. Os pedidos de mobilidade são efetuados diretamente no grupo, assim como a resposta do colaborador disponível para realizar. Cada apoio é registrado pela equipe de gerenciamento, para que, ao fim de cada período letivo, os colaboradores possam receber um certificado de acordo com o número de atendimentos realizados.

Figura 2: Captura de tela da página de detalhes do grupo de funcionamento do MobiUfal.



Fonte: Acervo NAC-UFAL

Ainda em relação às solicitações, foi acordado com os alunos com deficiência atendidos pelo MobiUfal que eles teriam que solicitar, com antecedência, indicando os percursos necessários e o horário da

demanda. A figura 3 mostra uma das solicitações.

Figura 3: Captura de tela da página do grupo MobiUfal, mostrando seu funcionamento na prática, com mensagens de pedido solicitado e pedido aceito.



Fonte: Acervo NAC-UFAL

A partir do funcionamento do MobiUfal, foi possível ampliar, de forma significativa, a permanência de alunos com deficiência na Universidade Federal de Alagoas através da atuação e intervenção do

Núcleo de Acessibilidade (NAC-UFAL). A cada início de período letivo nota-se um grande envolvimento dos alunos com deficiência em todos os processos seletivos de funcionamento do projeto. Por sua vez, o *whatsapp* tem se mostrado como um recurso eficiente e acessível para o desenvolvimento deste, que faz parte de cotidiano de toda a sociedade.

Diante disso, é interessante a ideia proposta por Galvão Filho (2009) de que a presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas. O autor vislumbra novos caminhos de inclusão social da pessoa com deficiência por meio da apropriação dos acelerados avanços tecnológicos disponíveis na atualidade.

Assim, o MobiUfal mostra a potencialidade do *Whatsapp* como uma ferramenta útil para que a comunidade acadêmica se envolva ativamente na promoção de um contexto inclusivo, além de contribuir progressivamente para garantia de direitos da pessoa com deficiência, por exemplo, o direito de ir e vir assegurado pela Constituição Federal em seu art. 5º, inciso XVII.

Nota-se ainda como resultado do desenvolvimento e do funcionamento do MobiUfal a realização de mais de 230 atendimentos entre julho de 2018 a março de 2019. Nesse período de funcionamento do MobiUfal, observamos melhorias na locomoção da pessoa com deficiência, passando a se relacionar com outras e estabelecendo novos vínculos; também houve a ampliação das relações sociais, a expansão da comunicação com outros colegas universitários; a autoconfiança e a autoestima também foram reconquistadas e as expectativas para aprender novos conhecimentos.

Para além disso, conseguimos alcançar o olhar da universidade para os estudantes com deficiência, que são tão invisibilizados. Entre o final e início de cada semestre foram realizadas campanhas de divulgação do treinamento para novos voluntários e convite para participação de alunos com deficiência no MobiUfal.

Nesse processo, contamos com o apoio das redes sociais oficiais da

II “É livre a locomoção no Território Nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (Constituição Federal, Art. 5º, inciso XV).

instituição que disseminou o projeto para toda comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a estrutura das universidades brasileiras tem, de uma forma geral, construções antigas, o que evidentemente mostram a necessidade de ações para a promoção da acessibilidade a grupos marcados por uma condição de invisibilidade social e que aos poucos têm ganhado voz.

Nesse sentido, a estratégia adotada pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Alagoas, elaborando um projeto de apoio à mobilidade para alunos com deficiência não coloca de lado a luta por espaços acessíveis; mas pode ser considerado como uma tática para despertar o olhar da comunidade acadêmica para estas questões ao possibilitar o deslocamento da pessoa com deficiência nos diferentes espaços institucionais.

Partindo desse entendimento, nota-se a participação ativa dos estudantes com deficiência em todo os processos, como ainda abre a possibilidade de envolvê-los ativamente na transformação social, de modo que venham, além de trazer/forçar mudanças para o atendimento de suas próprias necessidades e ressignificar falas, ambientes e contextos, tornando-os acessíveis e inclusivos.

É válido ressaltar que o uso do *Whatsapp* como plataforma de funcionamento para o projeto foi uma escolha muito inteligente. Através do MobiUfal, o aplicativo de troca de mensagens torna-se um recurso da Tecnologia Assistiva, visto que auxilia a locomoção, minorando os problemas de mobilidade, como ainda viabiliza o direito de ir e vir da pessoa com deficiência e o acesso a todos os ambientes acadêmicos da instituição. Com isso, podemos afirmar que o projeto desenvolvido amplia as condições de permanência da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que promove a sensibilização da comunidade acadêmica no que diz respeito à acessibilidade. Assim, o MobiUfal se mostra uma proposta plausível dadas as condições alcançáveis pelos recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017 Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>

Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 27 ago. 2018

BOSCO, I. C. M. G. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: surdocegueira e deficiência múltipla. Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco, Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita, Shirley Rodrigues Maia. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.

DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n.2, p.31-39, ago./dez. 2018.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1.ed., Porto Alegre: Redes Editora, p.207-235, 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. Universidade de Brasília. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-AGO v. 22 n.2, p.201-210.

KIKUICHI, V. Z. F.; QUEIROZ, F. A. P. A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva. **Evidência**, Araxá, v.14, n.14, p.93-101, 2018.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.2, p.177-188, 2008. Disponível em: <<http://producao.usp.br/handle/BDPI/11021>> Acesso em: 05.jul.2018.

ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Observación geral n. 2. Artículo 9: acessibilidade, 2014

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v.22, n.34, p.197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 07.jul.2018.

CAPÍTULO 11

O ESTATUTO DO TOQUE NA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA CEGA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ATENÇÃO CONJUNTA

Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

A MAIORIA DAS PESQUISAS, QUE PROPÕE DISCUTIR O PROCESSO DE ATENÇÃO conjunta, tem privilegiado a modalidade visual enquanto mediadora desse tipo de interação, pois há uma tendência de os pesquisadores considerarem que as capacidades da atenção conjunta são dependentes da informação visual, por ser direcionada pelo olhar e gestos, como o apontar, por exemplo, que dependem da visão para serem percebidos.

Além dos gestos e do olhar, a produção vocal também favorece o estabelecimento de uma cena de atenção conjunta, que é definida como interação social na qual a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma entidade externa por um período razoável de tempo (TOMASELLO, 2003). Nesse tipo de interação, constatamos a dinâmica multimodal da linguagem. Alguns autores propõem que gesto e produção vocal estão integrados, formando uma matriz única de significação (KENDON, 2000; 2004; 2009; 2016; MCNEILL, 2006; BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000; FONTE et al., 2014; ÁVILA-NÓBREGA, 2018; CAVALCANTE, 2018, entre outros). Partilhemos dessa perspectiva de que o funcionamento linguístico é sempre multimodal.

Saindo da perspectiva da atenção conjunta visual, interessa-nos, neste capítulo, discutir o estatuto do toque na especificidade da cegueira e

suas contribuições para a atenção conjunta a partir da interação mãe-criança cega, com o propósito de compreender os papéis do toque nessa interação peculiar.

Há uma lacuna de estudos voltados para a atenção conjunta na especificidade da cegueira. Por outro lado, desde a década de 80, há explanações que propõem que, mesmo na ausência visual, a atenção conjunta ocorre, conforme os estudos de Mulford (1983) Baron-Cohen (1995) e Bigelow (2003). Esses autores sugerem que a atenção conjunta em crianças cegas pode estar prejudicada, com modificações ou atrasos evidentes em comparação a crianças videntes.

Apesar de considerarem que o processo de atenção conjunta ocorre mais facilmente pela modalidade visual, Baron-Cohen (1995), Bigelow (2003) e Fonte (2011, 2013) afirmam que a atenção conjunta pode funcionar na especificidade da cegueira a partir da integração das informações captadas pelo tato e pela audição. Logo, esses sentidos poderão ser acessados pela criança cega para acompanhar o foco, bem como para direcionar a atenção do seu parceiro interativo.

Para compreender o estatuto do toque na interação de atenção conjunta entre mãe e criança cega, inicialmente discutiremos o toque enquanto linguagem, em seguida, refletiremos sobre o estatuto do toque diante da cegueira a partir de contextos interativos de atenção conjunta tátil.

O TOCAR COMO LINGUAGEM

O toque, enquanto linguagem, aciona a modalidade tátil no diálogo entre os parceiros interativos, e articulado, com a visão ou a audição, possibilita a percepção de informações táteis e de outros recursos como os gestos pela visão ou a produção vocal com sua riqueza prosódica através da audição.

Além de concebermos da noção de multimodalidade, ou seja, a língua enquanto instância multimodal, no qual produção vocal e gesto/tocar formam um sistema integrado e indissociável, conforme já mencionamos, trazemos, nesse tópico, a noção de intermodalidade, que propõe a integração de mais de um canal sensorial para a captação das informações do ambiente, já que tais informações são múltiplas, demandando da percepção e acesso de mais de um sentido. Diante da

cegueira, é importante compreender que outros sentidos são acessados nas diversas cenas de atenção conjunta, das quais a criança participa.

Cosnier (1977, 1996, 2004) destaca que a comunicação humana contempla elementos verbais e não verbais (mímicas faciais, gestos e mudanças posturais), sendo atravessada por diferentes canais sensoriais: auditivo, visual, olfativo e tátil. Assim, as trocas interativas apresentam caráter multicanal e multimodal.

A noção de a comunicação ser multimodal e multicanal pode estar atrelada ao fato de a linguagem mesclar elementos de diferentes modalidades, verbal e não verbal (COSNIER, 1977; 1996; 1997; 2003; 2004), que são percebidas pelo sujeito por diversos canais sensoriais (COSNIER, 1977).

Determinado objeto presente na cena interativa pode ser percebido pela interseção dos sistemas sensoriais: audição, visão, tato, olfato ou paladar. Desse modo, é passível de ser ouvido, visto, tocado e, talvez, cheirado e saboreado. Mas, mesmo sendo percebido pelas relações intermodais, pela articulação entre as modalidades sensoriais, tal objeto é apreendido de forma unificada (WALKER-ANDREUS, 1994).

Flavell et al. (1999) observaram que, com aproximadamente três a quatro meses, os bebês são capazes de perceber imagens e sons como integrantes de um mesmo evento quando eles estão sincronizados no tempo. Desse modo, pode-se pensar em uma percepção intermodal visual-auditiva. Além disso, eles são capazes de fazer uso de informações visuais e táteis simultaneamente, configurando uma percepção intermodal visual-tátil.

Os bebês cegos não podem captar as informações visuais, logo a percepção intermodal visual-auditiva ou visual-tátil não é possível, como no desenvolvimento típico infantil. Por outro lado, esses bebês podem usar outros sentidos, a capacidade perceptiva articulada com mais de um sentido pode existir, como a percepção intermodal áudio-tátil, por exemplo. Então, na ausência ou no funcionamento inadequado de alguma modalidade sensorial, como, por exemplo, a visual, a interação com pessoas e objetos pode tornar-se efetiva pelo uso de outras modalidades sensoriais, como a audição e o tato.

Diante da cegueira, a audição possibilitará detectar sons produzidos, permitindo que o indivíduo reconheça a voz do interlocutor e as

características prosódicas da fala, como entonações, variações de altura e de velocidade, entre outras. Já o tato favorecerá o contato físico com o interlocutor e com os objetos externos, possibilitando a captação de suas informações. Focaremos neste momento as contribuições do tato no processo interativo, tomando-o enquanto linguagem.

Diferentemente do sentido da visão, que permite ao indivíduo perceber ou captar informações de objetos localizados distantes de si, o tato é considerado um sentido proximal, pois depende do contato físico direto do objeto ou pessoa com o corpo. Apenas é possível conhecer o objeto pela exploração manual ou interagir por meio do toque com uma pessoa quando a localização do objeto/pessoa estiver dentro do alcance da mão. Logo, o toque acontece apenas quando há um contato físico real com algum objeto ou pessoa (JAMES et al., 2006; MILLAR, 1997; BATISTA, 2005; CHEN; DOWNING, 2006).

Nota-se uma diferenciação nas naturezas de estímulos percebidos pela visão e aqueles captados pelo tato (MILLAR, 1997). A visão apreende informações sobre tamanho, forma, cor e movimento rapidamente (CHEN; DOWNING, 2006), esse sentido é essencial para capturar a informação sobre as características físicas do objeto, como formato, cor e tamanho. Enquanto o tato é mais eficiente para captar informações sobre as propriedades materiais do objeto (aspereza, dureza e temperatura aparente) (KLATSKY; LEDERMAN, 2003).

Para que essas propriedades do objeto sejam percebidas tatilmente é necessária a realização de movimentos exploratórios e da síntese mental decorrente no processo perceptual (HATWELL, 2003). Chen e Downing (2006) destacam que a captação de informações por meio do tato necessita de mais tempo para ser integrada, pois envolve um processo sequencial de imagens táteis para que seja formada a imagem do objeto. As imagens táteis precisam ser sintetizadas para a integração e a compreensão das informações captadas.

Chen e Downing (2006) lembram que há conceitos que são de fácil compreensão pelo uso da modalidade visual, mas difíceis de reconhecer pelo toque; como aqueles relacionados às expressões faciais e às ações físicas. Para que a criança compreenda tal contexto interativo permeado por tais situações, há adaptações táteis típicas para guiá-la através de ações específicas ou movimentos (orientação de mão sob a mão).

Montagu (1988) afirma que o significado original do termo *tato* está relacionado ao sinônimo de *toque*, *contato*, ou seja, ao ato de tocar ou encontrar. O toque tem sido considerado a primeira forma de que os seres humanos dispõem para comunicar-se, quando diz que a pele é considerada o sistema de órgãos mais importante do corpo e o primeiro meio de comunicação do ser humano. De acordo com a evolução dos sentidos, o tato ou sistema tátil foi o primeiro a surgir e a entrar em atividade, a tornar-se funcional no ser humano. Desse modo, as primeiras percepções do bebê sobre a realidade são captadas pelo tato.

Concebemos o tato como modalidade sensorial que favorece a interação dialógica entre mãe e filho cego e o ato de tocar como linguagem configurada nessa interação. Considerando sobre a funcionalidade do toque, vemos que ele promove o contato, a interação, o diálogo. Conforme afirma Jones (1999), o toque favorece a relação entre as pessoas, e ainda, o contato corporal, que é viabilizado pelo toque corpo a corpo. Além disso, é considerado por Machado e Winograd (2007) como uma condição basilar para o desenvolvimento de movimentos, gestos e a interação com as pessoas. Diante dessas considerações, o toque é considerado um recurso de linguagem nas interações.

Chen e Downing (2006) também consideram a importância do contato pele a pele proporcionado em rotinas diárias (amamentação/alimentação, troca de roupa, carregar a criança nos braços, etc) para o desenvolvimento emocional, social, comunicativo e cognitivo infantil.

Em suma, na interação mãe e bebê, o contato corporal com a mãe constitui a primeira linguagem do bebê e funciona como forma de entrar em contato com o ser humano. Montagu (1988) sugere que uma estimulação tátil apresenta significado fundamental nos relacionamentos emocionais e no desenvolvimento humano e o simples gesto do tocar corresponde à verdadeira voz da sensação, do sentimento.

Desse modo, uma estimulação tátil adequada durante a infância associada aos outros canais sensoriais é importante para o desenvolvimento emocional, social e linguístico do sujeito. Tomando o tocar enquanto linguagem, a seguir, buscaremos discutir o seu estatuto, ou seja, seus papéis na interação entre mãe e criança cega e refletiremos sobre suas contribuições no processo de atenção conjunta.

O ESTATUTO DO TOQUE NA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA CEGA

Antes de discutirmos a contribuição e o papel da modalidade tátil na cena de atenção conjunta entre mãe-criança cega, faremos uma reflexão sobre a interação face a face que é estabelecida e sustentada pelo olhar mútuo numa interação típica entre mãe e criança. Mas, diante da cegueira, esse tipo de interação deve ser redirecionado para a interação face a face tátil, pois diante de um interlocutor cego, a troca de olhares não será possível. Logo, o toque pode funcionar como via alternativa no estabelecimento do face a face, exercendo o papel do olhar.

Podemos vislumbrar o funcionamento do face a face tátil no exemplo a seguir:

Figura 1: Funcionamento face a face tátil

Contexto: Mãe estimula a criança a andar independente.					
Idade da criança: 1 ano, 11 meses e 16 dias.					
PLANOS MULTIMODAIS					
Tempo	OLHAR/ TOCAR (Mãe)	GESTUAL (Mãe)	VOCAL (Mãe)	TOCAR/ GESTUAL (Criança)	VOCAL (Criança)
10:03	olha para a criança	estende o braço			
10:04	desvia o olhar da criança	aproxima sua mão da criança	ó mamã aqui chegui		(choraminga) mã'i bi' i bi'
10:08	olha para a criança			toca na mão da mãe, segurando-a	

Fonte: A autora

No contexto acima, no momento em que a criança cega encontrou a mãe, ao tocar em sua mão, a interação face a face tátil foi estabelecida, sendo mediada pelo toque mão a mão. Vemos a consolidação do toque mútuo sustentando a interação entre mãe e criança cega.

Ilustraremos o funcionamento multimodal da linguagem em contextos de atenção conjunta entre a criança cega e a mãe, considerando a ocorrência dos planos multimodais: olhar/tocar, gestual/tocar e vocal em sincronia temporal.

Figura 2: Contexto de banho da criança cega

Contexto: Mãe dando banho na criança cega					
Idade da criança: 1 ano, 8 meses e 15 dias					
PLANOS MULTIMODAIS					
Tempo	OLHAR/ TOCAR (Mãe)	GESTUAL (Mãe)	VOCAL (Mãe)	TOCAR/ GESTUAL (Criança)	VOCAL (Criança)
15:01	olha para o sabonete, tocando nele e na mão da criança.		é u sabuneti como é li::su é?	desliza as mãos sobre o objeto.	

Fonte: A autora

Nesse contexto de banho, o toque realizado pela criança cega substituiu o olhar. Esse gesto tátil foi capaz de captar a textura do sabonete que é traduzida pelo tato (MONTAGU, 1988; HATWEEL, 2003; BATISTA, 2005; TIEST; KAPPERS, 2008). Além disso, possibilitou a percepção e o reconhecimento da atenção tátil materna também sobre esse objeto. A mãe também percebeu a atenção tátil do filho sobre o mesmo objeto tanto pelo toque quanto pelo olhar. Nesse sentido, evidenciou-se a atenção tátil compartilhada entre a mãe e a criança cega em relação ao sabonete, ilustrando uma cena de atenção conjunta tátil consolidada.

Figura 3: Atenção conjunta tátil consolidada

Contexto: Mãe penteia os cabelos da criança.					
Idade da criança: 2 anos e 25 dias					
PLANOS MULTIMODAIS					
Tempo	GESTUAL /TOCAR (Criança)	VOCAL (Criança)	OLHAR (Mãe)	GESTUAL (Mãe)	VOCAL (Mãe)
11:38	com os braços erguidos, toca na escova com a mão esquerda	dá	olha para a criança e para o objeto	segura a escova	

Fonte: A autora

A atenção conjunta na interação mãe-criança cega para a escova de cabelo foi consolidada pela integração entre o gesto de tocar e a produção vocal “dá” realizados pela criança cega que direcionou o olhar da mãe também para o mesmo objeto. O toque ocupou o papel de apontar enquanto gesto referencial diante da especificidade da cegueira, uma vez que funcionou como pista de referência para o objeto solicitado.

Em relação ao toque, Montagu (1988) distingue três papéis: o *social*, o *passivo* e o *ativo*. O *toque social* envolve o tocar em situações interativas, o qual estimula os vínculos, a dependência e a integridade social. O *toque passivo* está relacionado ao contato da pele do sujeito com um agente externo, como por exemplo, uma superfície áspera que é deslizada sobre dedos imóveis. O *toque ativo* envolve o contato pele-objeto, a exploração e a manipulação efetuadas pelo toque do indivíduo. Neste tipo de toque, tem-se a estimulação dos sistemas receptores nos músculos, tendões e articulações, ou seja, o sistema cinestésico¹². Klatzky; Lederman (2003), Hatwell (2003) e Drewing (2008) também consideram que o controle dos movimentos exploratórios faz parte do toque ativo.

Chen e Downing (2006) refletem sobre as implicações dos toques do tipo passivo e do tipo ativo para a cegueira. Em relação ao *toque*

¹² Responsável pela consciência da postura corporal e possibilita a percepção do movimento ou repouso do corpo.

passivo, crianças cegas frequentemente experimentam essa forma de toque no cuidado diário e no uso de orientações específicas para guiar a criança para determinada atividade (tais como a orientação com a mão na mão). Já o uso do toque ativo depende das vivências da criança com outras pessoas. Quando pouco estimuladas pela família ou por profissionais especializados, as crianças com limitação visual podem ter pouca experiência com essa forma de toque. É necessário oportunizar situações para que tais crianças desenvolvam e usem estratégias exploratórias táteis.

O toque passivo e o toque ativo ocorreram em contextos interativos de atenção conjunta entre a mãe e a criança cega, conforme mostraremos no quadro abaixo.

Figura 4: Toque passivo e toque ativo

TOQUE PASSIVO	TOQUE ATIVO
<p>Contexto 1: Mãe e criança cega brincam com um objeto. Nessa brincadeira, a mãe orienta a criança a localizar o objeto no espaço.</p> <p>Mãe: abaixa pra pegar (pega nos braços da criança, direcionando-os para baixo) Criança cega: (abaixa e pega o objeto) (Idade da criança: 1 ano, 10 meses e 11 dias)</p> <p>Contexto 2: Mãe e criança dirigem a atenção para a escova de cabelo.</p> <p>Mãe: ôia (desliza a escova pelo corpo da criança) (Idade da criança: 2 anos, 1 mês e 21 dias)</p>	<p>Contexto 1: Mãe e criança cega brincam com um objeto.</p> <p>Criança cega: (desliza o cachorrinho de pelúcia sobre o rosto) (Idade da criança: 2 anos e 5 dias)</p> <p>Contexto 2: Mãe oferece almoço a criança cega</p> <p>Criança cega: (explora a colher com a mão por seis segundos) (Idade da criança: 2 anos e 19 dias)</p>

Fonte: A autora

Em diferentes rotinas interativas entre a mãe e a criança cega evidenciamos a presença do toque passivo promovido pela mãe, entre elas, situações em que orienta a criança com a mão para o objeto da interação, como observamos no contexto 1, no qual a mãe direciona os braços da criança para a localização do objeto; e outras relacionadas aos

cuidados diários, como o caso em que a mãe desliza a escova pelo corpo do filho, promovendo sensações táteis na pele da criança.

Pensando na criança cega e sua relação com toque passivo, Chen e Downing (2006) acrescentam que, além de ocorrer quando a pele da criança entra em contato com alguma pessoa ou objeto, pode ocorrer quando alguém a toca, fornecendo uma informação como pressão ou temperatura que pode ser despercebida ou proporcionar uma sensação agradável ou dolorosa. Um exemplo do tipo de toque que pode ser utilizado nos cuidados diários como pentear o cabelo.

Já o uso do toque ativo pela criança cega também foi observado em diferentes contextos, em que ela explora o objeto da interação, seja promovendo o contato tátil em alguma parte do corpo, como deslizar o cachorrinho de pelúcia no rosto, seja tocando a colher com movimentos exploratórios realizados com a mão, como observamos nos dois contextos expostos no quadro apresentado. Vemos que o contato pele-objeto foi realizado pela própria criança e o tocar exploratório infantil funcionou como estatuto do olhar ausente.

Dentre os toques ativos que as crianças realizam, Chen e Downing (2006) citam o explorar o ambiente para localizar o brinquedo desejado e o estender as mãos para tocar pessoas para atenção ou interação.

Nesse sentido, o toque ativo substitui o olhar diante da localização de algo interessante no ambiente à medida que a criança explora com as mãos o ambiente objetivando sua localização e ainda substitui o olhar dirigido ao outro para iniciar uma interação ou chamar sua atenção, já que o tocar no parceiro também funciona para atrair sua atenção ou para convidá-lo para a interação.

Em nossos estudos, Fonte (2006; 2009; 2011; 2013) o tato esteve bastante presente na interação mãe-criança cega. Por meio do toque, a mãe possibilitava à criança conhecer o próprio corpo e os objetos. A criança também o utilizava ao manipular objetos e explorar o ambiente. Além disso, o toque funcionou como base para a construção e percepção do contínuo gestual na interação mãe-criança cega. Logo, o tato foi relevante na substituição da visão.

O toque é um recurso de linguagem na interação com a criança cega, podendo substituir o papel do olhar ou do gesto de apontar. Desse modo, o toque tem estatuto do olhar ou do apontar para a criança

cega. A seguir, exemplificaremos esses diferentes papéis no mesmo contexto interativo de atenção conjunta.

Figura 5: Brincadeira com esquema corporal

Contexto: Mãe e criança cega brincam com esquema corporal	
Idade da criança: 1 ano, 8 meses e 15 dias.	
TOQUE: ESTATUTO DO OLHAR	TOQUE: ESTATUTO DO GESTO DE APONTAR
Mãe: /.../ bora botar a mão no joelho? (olha para Davi, tocando nos seus braços) /.../	Criança cega: toca com a mão direita no seu ombro esquerdo , prolonga o gesto tátil por 4 segundos
Mãe: olha ((põe a mão da criança sobre o ombro direito))	Mãe: direciona seu olhar para o ombro da criança.

Fonte: a autora

Em relação aos estatutos do toque em rotinas interativas entre a mãe e a criança cega, consideramos que, no contexto de brincadeira com esquema corporal, a atitude materna de tocar nos braços da criança substituiu o papel do olhar materno dirigido a ela, pois através do toque a criança pode captar a atenção materna e o convite para engajar-se na cena interativa. Desse modo, o tocar funcionou como um convite da mãe para que a criança participasse da interação de atenção conjunta.

Em outro momento desse mesmo contexto interativo, a mãe solicitou que o filho *olhasse* para o ombro ao mesmo tempo em que pôs a mão dele sobre o ombro direito. Nesse sentido, o *olhar* é possível pela mão, ou seja, mais uma vez o toque funcionou como estatuto do olhar.

O toque enquanto estatuto do apontar também ocorreu no contexto apresentado no quadro, o que podemos constatar quando a criança cega solicitou verbalmente e gestualmente a escova para a mãe por meio da palavra “dá” e do toque no objeto. Esse gesto tátil caracterizou como um apontar exploratório ao indicar o objeto de interesse. Destaca-se, nessa cena, um funcionamento tátil-vocal da criança cega ao interagir com a mãe.

Acreditamos que o gesto de tocar envolve linguagem, já que o tato possibilita a construção do apontar exploratório ou tátil que, assim

como os demais gestos de apontar, tem estatuto linguístico, o que os diferencia, é apenas sua configuração. Nas rotinas interativas entre a mãe e a criança cega, o papel do toque foi realçado, uma vez que, na ausência do canal visual, o toque possibilitou que a criança cega construísse o apontar atravessado pelo toque, ou seja, o apontar exploratório ou tátil, e ainda por meio da exploração tátil percebesse e conhecesse os objetos da interação, substituindo o papel do olhar.

O toque é um aspecto da linguagem significativo para a criança cega, sendo capaz de alternar o papel de dois planos multimodais da linguagem: olhar e gestual. Diante disso, é importante que a família e demais parceiros interativos da criança cega compreendam os papéis do toque enquanto recurso alternativo da visão, de forma a adotar o tato como uma das vias principais de engajamento e participação de crianças cegas em cenas de atenção conjunta.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, P.V. **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. Curitiba: Appris, 2018, p.31-74.

BARON-COHEN, S. The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Eds.). **Joint attention: its origins and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p.41-59.

BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.21, n.1, p.7-15, 2005.

BIGELOW, ANN. The development of joint attention in blind infants. **Development and Psychopathology**, 15, 2003, p.259-275.

BUTCHER, C; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together.

In: MCNEILL (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.235-257.

CAVALCANTE, M. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp., p.5-35, 2018.

CHEN, C.; DOWNING, J. **Tactile Strategies for Children Who Have Visual Impairments and Multiple Disabilities**, New York AFB Press, 2006, 215p.

COSNIER, J. Communication non verbal et langage. **Psychologie Médicale**, 9, 11, p.2033-2049, 1977.

_____. Les gestes du dialogue, la communication non verbale. **Rev. Psychologie de la motivation**, 21, p.129-138, 1996.

_____. Sémiotique des gestes communicatifs. In: **Nouveaux actes sémiotiques**, 52, p.7-28, 1997.

_____. Les deux voies de communication des émotions. In: COLLETTA, J. TCHERKASSOF, A. (eds.), **Perspectives actuelles sur les émotions: Cognition, langage et développement**, Hayen, Mardaga, 2003, p.59-67.

_____. **Le corps et l'interaction** (empathie et analyseur corporel) Société Française de Psychologie, Paris, 2004, p.1-4.

DREWING, K. Shape Discrimination in active touch: effects of Exploration Direction and their exploitation. In: FERRE, M. (Ed.). **Haptics: perception, devices and scenarios**. Springer, 2008, p.219-228.

FLAVELL et al. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Cláudia Dornelles, 3.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltd, 1999.

FONTE, R. **Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e**

vidente na aquisição da linguagem. 2006, 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

_____. Gestos nas interações: mãe-filho cego e mãe-filho vidente. In: **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 2009, João Pessoa. ABRALIN, 2009b, p.2382-2387.

_____. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

_____. Cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega: contribuições à aquisição da linguagem. **Signótica**, Goiânia, v.25, n.2, p.393-412, 2013.

FONTE, R et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. et al. (Orgs.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem.** 1.ed., Curitiba: CRV, 2014, p.II-26.

HATWELL, Y. Introduction: touch and cognition. In: Hatwell, Y; STRERI, A; GENTAZ, E. **Touching for knowing Advances in Consciousness Research**, 2003, p.I-13.

JAMES, T. et al. Do visual and tactile object Representations Share the same neural Substrate? In: HELLER, M.; BALLESTEROS, S, **Touch and Blindness: Psychology and Neuroscience.** Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p.139-155.

JONES, S. Communicating with touch. In: GUERRERO, L.; DEVITO, J.; HECHT, M. (Eds.). **The Nonverbal Communication Reader.** Waveland Press, 2.ed., 1999, p.192-201.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) **Language and gesture**, Cambridge University Press, 2000, p.47-63.

_____. *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge, UK: **Cambridge University Press**. 2004, 400p.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, v.9, n.3, p.355-372, 2009.

KENDON, A. Reflections on the "gesture-first" hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, 2016.

KLATZKY, R.; LEDERMAN, S. Touch. In: HEALY, A.; PROCTOR, R. (eds.). *Experimental Psychology*. V. 4. WEINWE (Editor-in chief). **Handbook of Psychology**, New York: John Wiley & Sons, 2003, p.147-176.

MACHADO, R.; WINOGRAD, M. A importância das experiências táteis na organização psíquica. **Estd. Pesquisa psicológica**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, dez, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em 01 de abril 2018.

MCNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. **Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences**. 2006, p.1-15.

MONTAGU, A. *Tocar: O significado humano da pele*. Trad. Brás. Maria Sílvia Mourão. São Paulo: Summus, 1988, 426p, MONTAGU, 1988.

MILLAR, S. **Reading by touch**. Routledge, USA, 1997, 332p.

MULFORD, R. Referential Development in Blind Children. In: BAKER, A.; MILLS, A. (Eds.). **Language acquisition in the blind child: normal and deficient**. Califórnia: Hill Press, 1983, p.89-107.

TIEST, W.; KAPPERS, A. Kinaesthetic and cutaneous: contributions to the preception of compressibility. In: FERRE, M. (Ed.). **Haptics: Perception, Devices and Scenarios**. Springer. v.5024, p.255-264, 2008.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento**

humano. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 330p.

WALKER-ANDREUS, A. Taxonomy for intermodal Relations. In: LEWKOWICZ, D.; LICKLITER, R. **The Development of intersensory perception:** comparative Perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994, p.39-58.

CAPÍTULO 12

A CONSTRUÇÃO DE GESTOS EMBLEMÁTICOS POR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM CONTEXTOS DE ATENDIMENTO CLÍNICO¹³

Ediclécia Sousa de Melo (UFPB)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down emerge em decorrência da presença de um cromossomo 21 extra. Essa condição genética determina aspectos físicos gerando limitações no desenvolvimento motor e cognitivo. Os sujeitos com SD apresentam dificuldades na comunicação, visto que a linguagem é uma das áreas mais prejudicadas, principalmente no que se refere à expressão e à produção de fala.

No que se refere ao desenvolvimento linguístico das crianças com SD, pesquisas mais recentes apontam para a importância da multimodalidade como via de análise. Nesse sentido, a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar em que se investiga como as pessoas utilizam e transformam os efeitos socioculturais (fala, gesto, olhar, entre outros) para estabelecer relações comunicativas. Essa perspectiva não enfatiza apenas a fala, mas um conjunto de modalidades que favorecem a interação. (LIMA, 2016; MELO; 2017; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017).

13 Uma versão deste texto foi publicada em: Viana, J. S. V. et al. **Linguagens em Perspectivas: Diálogos em fronteiras**. 1 ed. Campina Grande: Leve, 2021.

No que tange à expressão comunicativa, sujeitos com SD privilegiam o uso dos gestos nas interações, uma vez que apresentam dificuldades no momento da produção de enunciados. Além disso, há uma ênfase na produção de gestos emblemáticos (ANDRADE, 2016; LIMA, 2016). Assim, neste trabalho temos como objetivo discutir acerca do processo de construção dos gestos emblemáticos, produções gestuais determinadas culturalmente.

Os gestos são movimentos corporais realizados com os braços, a cabeça e o corpo. McNeill (2000) apresenta um contínuo gestual elaborado por Kendon (1982) explorando a gesticulação, emblemas, pantomimas, e línguas de sinais relacionados à fala. Nele, emblemas podem emergir atrelados ou não às produções vocais. São exemplos de gestos emblemáticos o movimento manual de despedida “tchau” e as formas de apontar, em nossa cultura.

Diante disso, embasados na perspectiva da multimodalidade, buscamos discutir a construção de emblemas como elementos significativos para a interação com crianças com SD em atendimento clínico.

SÍNDROME DE DOWN: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Síndrome de Down emerge em decorrência de uma alteração no cromossomo 21. É classificada como uma alteração genética que acomete a criança mesmo antes do seu nascimento. De acordo com Mustacchi (2009), a síndrome de Down teve a sua descrição por John Langdon Down, em 1986, um médico que tratava de crianças com deficiência intelectual e realizou um estudo descritivo dos sinais típicos associados à pessoa com SD. No decorrer do tempo, em 1959, os estudos de Jérôme Lejeune deram um grande salto para o que até então era chamando de mongolismo, pois foi verificado que determinadas crianças tinham um cromossomo adicional, o cromossomo 21.

No que tange à citologia e à genética, a Síndrome de Down se apresenta de três modos: a trissomia simples, a translocação e o mosaïcismo. A primeira, a trissomia simples, decorre da presença extra do cromossomo 21, é causada pela não disjunção do cromossomo e considerada predominante, visto que ocorre em 96% dos casos em pessoas com Síndrome de Down.

A segunda, a translocação, diferentemente do que ocorre na

trissomia simples, segundo Stray-Gundersen (2007), é observada a presença de três cópias do cromossomo 21. Entretanto, o cromossomo extra está conectado a outro cromossomo, geralmente o cromossomo 14, ou a outro cromossomo 21. Essa alteração cromossômica ocorre em cerca de 3 a 5% de crianças com SD.

O terceiro tipo, o mosaicismos é caracterizado por uma divisão celular imperfeita, constando dois formatos de divisão celulares. Nesse caso, as células não são afetadas de forma completa, algumas células ficam com 47 cromossomos e outras com 46 cromossomos, apresentando o cromossomo 21 extra livre. O mosaicismos é considerado caso mais raro, estima-se cerca de 0,5 a 1 % de ocorrências. No Brasil, os dados quantitativos apontam para o nascimento de cerca de 8 mil crianças com Síndrome de Down por ano (FRASÃO, 2007).

Em decorrência da Síndrome de Down, as crianças apresentam determinados comprometimentos, principalmente no desenvolvimento cognitivo, acarretando em um atraso na aprendizagem e no conhecimento. Segundo Frazão (2007), há dificuldades por parte dessas crianças em compreender conceitos como passado e futuro, ou seja, noções abstratas são mais difíceis de serem compreendidas, pois o processo de desenvolvimento do lado simbólico é mais vagaroso. Para a referida autora, o sentido é uma via de aprendizagem mais fácil e a estimulação é crucial para um melhor desempenho dessas funções.

Acerca do desenvolvimento da linguagem há um consenso na literatura em considerá-lo mais lento em relação às crianças com desenvolvimento típico, principalmente no que tange à linguagem oral, que é bastante comprometida se comparada às produções verbais de crianças sem Síndrome de Down (ANDRADE; LIMONGI, 2007; SILVA; DESSEN, 2002; FERREIRA; LAMÔNICA, 2012).

Mustacchi (2009) considera que essas crianças têm maior dificuldade em produção do que compreensão da fala, salientando que há uma lentidão na produção de palavras considera que por volta dos 20 a 24 meses surgem as simples e primeiras palavras com sentido referencial e a estrutura frasal surge por volta dos 3 a 4 anos.

O processo de aquisição e da organização das sentenças gramaticais é considerado vagaroso, e a fala é muitas vezes ininteligível. “A linguagem é tida como a área mais atrasada da criança com SD, uma vez que

o desenvolvimento fonológico, de vocabulário e de sintaxe é lento e difícil” (MUSTACCHI, 2009, p.77).

Ainda que estudos da área apresente essa defasagem no que se refere à linguagem e à aprendizagem dos sujeitos com Síndrome de Down, partimos da noção de que com a utilização dos recursos multimodais, em contextos que os estimulem, seja em ambiente familiar ou em espaços clínicos, essas crianças têm a possibilidade de desenvolver as habilidades interativas.

Vale salientar que ao investigar os emblemas na aquisição da linguagem das crianças com SD em ambiente de atendimento clínico, identificamos e analisamos a construção da tipologia emblemática das crianças e dirigida às crianças pelas terapeutas, uma vez que se tratam contextos dialógicos. Diante disso, na próxima sessão discutiremos acerca dos conceitos da linguagem vista enquanto integração gesto-fala, em que um não precede o outro, mas estão pareados enquanto construção linguística.

MULTIMODALIDADE EM FOCO

Várias discussões e estudos foram elaborados envolvendo a multimodalidade em aquisição da linguagem sob um olhar interacionista (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012). Tais investigações em aquisição da linguagem enfocam os aspectos multimodais da linguagem: gesto, olhar, prosódia e fala em contextos interativos diádicos, apresentam considerações acerca da aquisição da linguagem infantil, principalmente, no que diz respeito à noção de que o gesto não é responsável por reservar o lugar para a fala, mas atua como co-participante da matriz da linguagem.

Os conceitos de que gesto e fala formam um conjunto indissociável, e a noção de que são integrantes da mesma matriz de significação, se baseiam na concepção de que o funcionamento da língua é sempre multimodal (MCNEILL, 1985), ou seja, os enunciados surgem concomitantemente com diversos gestos e não de forma isolada. Essa perspectiva se opõe a estudos que não se preocupavam em estudar a língua sob um olhar multimodal.

A junção gesto e fala permite que os significados sejam alcançados nas conversas, ambos estão juntos em um único plano global (KENDON,

2000). Os gestos são utilizados para a comunicação, expressão do pensamento, interação e são essenciais ao ato de comunicar não podendo dissociar-se da fala (MCNEILL, 1992). São esses alguns dos pressupostos que norteiam a concepção multimodal da língua, em que fala e gesto estão integrados, inseparáveis em uma matriz linguística.

A junção gesto e fala permite que os significados sejam alcançados nas conversas, ambos estão juntos em um único plano global (KENDON, 2000). Os gestos são utilizados para a comunicação, expressão do pensamento, interação e são essenciais ao ato de comunicar não podendo dissociar-se da fala (MCNEILL, 1992). São esses alguns dos pressupostos que norteiam a concepção multimodal da língua, em que fala e gesto estão integrados, inseparáveis em uma matriz linguística.

Para Kendon (1982), a gesticulação envolve obrigatoriamente o fluxo de fala e são movimentos cuja propriedades linguísticas estão ausentes; sua principal função é acompanhar o discurso dos falantes. As pantomimas, diferentemente da gesticulação são simulações de ações do dia-a-dia, mantendo uma relação de não obrigatoriedade com a fala. Os emblemas são gestos determinados culturalmente, podendo ser acompanhado ou dissociado da produção vocal, enquanto que as línguas de sinais têm todas os atributos de uma língua de determinadas sociedades.

Ávila-Nóbrega (2010) ressalta que os gestos do contínuo de Kendon aparecem na primeira infância e estão integrados em um “envelope multimodal” em que a produção gestual está intrinsecamente ligada às outras modalidades como olhar, produção verbal, prosódia, etc.

No estudo, o autor investigou a simultaneidade da ocorrência dos gestos e da fala adotando a perspectiva da multimodalidade da língua proposta por McNeill (1985) e a relação com o olhar, a atenção de verificação, a atenção direta e a atenção de acompanhamento propostas por Tomasello (2003), visando mostrar tais aspectos em díades, dupla mãe-bebê, dos 07 aos 17 meses, ou seja, em fase de aquisição da linguagem.

Constatou-se que há de comum em todas as análises realizadas uma mescla dos gestos emblemáticos, pantomímicos e da gesticulação em cenas de interação, corroborando com a perspectiva multimodal em pesquisas com crianças.

Um outro estudo longitudinal sobre o papel dos gestos para a

emergência da linguagem foi realizado por Bates, Camaioni e Volterra (1975), com crianças de 2, 6 e 12 meses. Foram observados que as crianças produziam dois tipos específicos de gestos de apontar: os *protodeclarativos*, que ocorriam nos momentos em que as crianças utilizavam objetos apontando, mostrando para chamar a atenção dos adultos, e os *protoimperativos* executados em tentativas de pedir determinados objetos.

Diante disso, durante o período aquisicional, a criança produz uma variedade de gestos emblemáticos, de gesticulação e de pantomimas; um gesto pode aparecer de forma aproximada ao outro gesto, levando-nos a considerar de que se trata de um contínuo gestual, ou seja, em determinada situação interativa a criança pode realizar, uma sequência diversificada de gestos, o que mostra que não são estanques.

Os emblemas são considerados uns dos primeiros gestos privilegiados pela criança no período de aquisição da linguagem, seu uso é saliente principalmente no ato de apontar para referenciar objetos, pessoas e situações abstratas.

EMBLEMAS

Os gestos são partes integrantes da comunicação humana, estão inseridos nas relações interpessoais de diversas formas, em diferentes culturas. O gesto está relacionado ao estilo do indivíduo, cada pessoa ao produzir um gesto traz à baila a sua cultura, sua etnia (DAVIS, 1979, p.97).

Davis (1979) considera os emblemas enquanto gestos culturais, nesse sentido, existe um repertório de gestos em cada cultura. A autora apresenta um estudo realizado por Paul Ekman, um dos precursores dos estudos gestuais, que mostra a existência entre dez e vinte emblemas universais no Japão, na Argentina e Nova Guiné, concluindo que mesmo em culturas diferentes há gestos que são executados transmitindo a mesma mensagem. A referida autora acrescenta que o pesquisador considera que em outras culturas os emblemas podem ser inexistentes, mas se houver um gesto relacionado às frases ou palavras encontradas pelo pesquisador, serão as que foram investigadas na pesquisa.

Os emblemas também podem ser enfatizados pela face, como o sorriso para indicar felicidade, o abaixamento da mandíbula indicando a ação da surpresa, assim, estão associados à expressão facial na

comunicação com o outro. Além disso, podem ser vistos em diversas culturas, podendo variar de acordo com as ocasiões e lugares, como o gesto de fazer um círculo com o dedo polegar e com o dedo indicador que para os norte-americanos indicam a expressão “ok”, mas em outras culturas tem o sentido de órgão genital. Desse modo, culturas diferentes usam o mesmo gesto, mas com significados diferentes (DAVIS, 1979).

A respeito desse gesto realizado com a junção do dedo polegar e o dedo indicador, Kita (2009) reitera que há um significado dominante na maioria das culturas europeias se referindo a “ok/bom” na Irlanda, Grã-Bretanha, Escandinávia, sul e centro de Espanha e sul da Itália, porém, em países como a França, Grécia e Turquia tem o sentido de orifício, parte do corpo, especificamente o ânus.

Kita (2009) é outro estudioso que concebe os emblemas como sendo gestos culturais, mostrando que há uma opacidade na relação gesto-significado em cultura. Mesmo que a relação gesto e fala seja universal, o uso pode variar de acordo com cada cultura. O autor enfatiza dois fatores responsáveis pela variação dos emblemas. Primeiramente, há uma relação com contato cultural, uma vez que os emblemas podem se expandir em diferentes regiões ao longo do tempo, por outro lado, algumas culturas têm condições físicas propícias para determinados tipos de gestos.

Kendon (2004) em suas pesquisas encontra um grande inventário de emblemas na cidade de Nápoles, devido ao espaço físico propício para a comunicação. Uma característica dessa localidade é a junção trabalho e vida pessoal, pois as residências estão inseridas no mesmo ambiente que comércio local, é observado que há uma necessidade de comunicação de forma discreta em meio a agitação comercial, logo os emblemas são utilizados naquela localidade por serem gestos que têm o uso da fala opcional.

Explicando a dialética do gesto e da produção de fala e estabelecendo uma diferença entre emblemas e gesticulação, McNeill (2002) afirma que a definição de gestos é imprecisa, e foram chamados de gesticulação por Kendon (1982), porém o termo mais adequando para tal é gesto, uma vez que a gesticulação difere dos emblemas. É importante destacar que os emblemas são sinais gestuais codificados, enquanto a

gesticulação é criada no momento da fala (MCNEILL, 2002).

Dentre os gestos do contínuo de Kendon, os emblemas se destacam na Síndrome de Down, uma vez que essas crianças têm preferência na produção desses movimentos, principalmente os gestos dêiticos, considerados primeira manifestação da comunicação com intenções. Inicialmente, a criança somente mostra o objeto que está em sua mão, em seguida, estende o braço mostrando-o para o adulto, oferece objetos, solicita objetos próximos ou distantes e aponta para mostrar e pedir (LIMONGI, 2006; LIMA, 2015). Neste sentido, observamos a abrangência dos gestos dêiticos e a forma como se desenvolve ao longo do percurso da aquisição da linguagem.

Nas trocas comunicativas as crianças e as terapeutas utilizam emblemas (apontar, pedir, se despedir), pantomimas (beijar), e produções vocais como o balbucios e jargões. Inicialmente, as produções linguísticas não eram privilegiadas pelas crianças, mas no decorrer do estudo observa-se “a emergência de uma maior quantidade e diversidade de produções linguísticas, usadas para diversos fins interacionais, e aumento da participação das cenas de atenção conjunta” (LIMA, 2015, p.79). Nas cenas de atenção conjunta os olhares são partes fundamentais do processo de construção da aquisição da linguagem.

A ATENÇÃO CONJUNTA

O termo atenção conjunta é definido por Tomasello (2003) como interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam atenção de forma conjunta a um elemento externalizado por um período de tempo razoável. As cenas de atenção conjunta emergem em relações triádicas aos nove meses, período em que a criança começa a compreender os outros como seres intencionais. Para o autor, a atenção conjunta é uma forma de interação social, assim, a criança observa o referencial externo, observa o olhar do adulto para o objeto e percebe que o adulto o observa. A cena de atenção conjunta é formada por objetos e atividades que a criança e o adulto sabem que participam de seu foco de atenção (TOMASELLO, 2003).

Por meio da atenção conjunta que pode ser expressa por cada pessoa apontando para a mesma coisa, os participantes podem chegar a uma situação na qual cada um está prestando atenção para o mesmo objeto;

este processo é facilitado se o objeto que for o foco das atenções compartilhadas puder ser representado ou caracterizado por meio de uma ação que se refira a ele ou represente-o (KENDON, 2009).

Bruner (1975) considera que a atenção conjunta pode ser representada através de um triângulo que envolve a mão, a criança e o objeto ao qual dão atenção. O olhar compartilhado é integrante nas cenas de interação.

Tomasello (2003) leva em consideração a interação da criança com outra pessoa e objetos, neste sentido, os bebês são seres sociais desde a mais tenra idade, e durante as interações sociais usam o olhar para expressar emoções e anseios. O autor apresenta os modos de interação em cenas de atenção conjunta que são:

Quadro 1- A Atenção conjunta

Atenção de verificação: Consiste em acompanhar/verificar a atenção do adulto para determinado evento ou objeto, emergindo por volta dos 9 aos 12 meses de idade.
Atenção de acompanhamento: Ocorre com o acompanhamento do olhar dos adultos de produções gestuais como o apontar para eventos ou objetos mais distanciados, aparecendo por volta dos onze a quatorze meses de idade.
Atenção direta: dá-se através do direcionamento do olhar do adulto para objetos, referenciando-os através dos gestos dêiticos, quem podem ser do tipo imperativo ou declarativo, ocorrendo a partir dos 15 meses de vida da criança.

Fonte : Quadro formulado de acordo com os tipos de Atenção conjunta elaborados por Tomasello (2003)

Costa Filho e Cavalcante (2013) consideram que a atenção conjunta é um processo relevante na rotina infantil, e mesmo que a criança já tenha adquirido a linguagem, esse processo é fundamental para a consolidação das noções de relações espaciais e referenciais. Os contextos de atenção conjunta são relevantes no sentido de que são nas cenas interativas que as ações verbais se aprimoram, assim, a criança pode realizar um paralelismo gradativo entre as ações, objetos e os referentes

linguísticos (BRAZ; SALOMÃO, 2002).

Estudos mais recentes em aquisição da linguagem ampliam a noção de relação triádica apresentada por Tomasello (2003), mostrando que em uma cena interativa mais elementos podem compor o cenário, constituindo o que Melo (2015) nomeia de relação quaternária ou quadrática. Na visão da autora, além da criança participando da cena interativa ou grupo de crianças e do o adulto, há mais dois elementos, podendo ser dois objetos ou dois eventos.

Uma outra configuração de cenas de atenção conjunta é encontrada em Ávila-Nóbrega (2017), as quinas. A relação em quina, pode emergir, por exemplo, do seguinte modo: dois adultos, uma criança, uma entidade externa (objeto, evento, lugar, pessoa etc.) e o objeto discursivo (dentro do processo de referenciação) se fazem presentes na dialogia (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.73).

Se partimos de uma perspectiva sociocultural, a interação em cenas de atenção conjunta é fundamental para que a linguagem seja, de fato, consolidada. São em trocas interativas que as relações entre os sujeitos são construídas. Em Síndrome de Down a literatura aponta poucos estudos envolvendo a atenção conjunta.

No que se refere a atenção conjunta em atendimento clínico fonoaudiológico, Lima (2015) destacou em um estudo com duas terapeutas e uma criança com a faixa etária de 18 a 22 meses e que no decorrer das sessões houve uma maior inserção da criança em cenas interativas, e que seguindo a classificação de Tomasello (2003) quanto à atenção de verificação, a atenção de acompanhamento e a atenção direta, constatou-se a presença da atenção de verificação em todas as cenas interativas; por outro lado, foram escassas as cenas de atenção direta. Por fim, constatou-se que a atenção de acompanhamento é construída ao longo das interações.

Para Lima (2014), as cenas de atenção conjunta são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, gestual e vocal infantil, no sentido de que são nesses contextos que há trocas interativas por meio da parceria entre adulto e bebê, contribuindo para um desenvolvimento do bebê a partir da interação infantil.

São nas cenas de atenção conjunta que a partir do olhar, da produção vocal e dos gestos o processo de aquisição da linguagem é constituído.

O gesto de apontar, por exemplo, referência objetos e eventos, e através desse artefato, a criança compartilha informações antes mesmo de construir o vocabulário da língua materna, dessa forma se insere nas relações sociais desde cedo.

Conforme Fonte e Cavalcante (2016, p.222) há uma relação estreita entre gesto e fala, e na clínica de fonoaudiologia é importante que o terapeuta dê esse espaço para a multimodalidade, uma vez que o gesto contribui para a fluência da fala. Neste sentido, através do planejamento terapêutico o profissional tem a possibilidade de elaborar atividades estratégicas que privilegiem o uso dos gestos e da fala de forma simultânea, “contribuindo para um melhor funcionamento da linguagem em sujeitos com distúrbios da linguagem”. Nesse sentido, gesto e produção vocal estão presentes concomitantemente nas cenas interativas, da mesma forma concebemos a língua, enquanto construto multimodal, em contextos de interação social.

METODOLOGIA

A pesquisa está vinculada ao Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), situada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo é de cunho qualitativo e longitudinal, pois as sessões foram filmadas nos consultórios de fonoaudiologia da clínica-escola situada no campus I da UFPB, no município de João Pessoa. As cenas fazem parte das atividades do projeto “Letramento em pauta: Intervenção fonoaudiológica na Síndrome de Down” e compõem o banco de dados do Núcleo de Estudo em Linguagem e Funções Estomatognáticas (NELF). O projeto envolve ações que visam contribuir para o desenvolvimento da oralidade, escrita e interação de crianças, adolescentes e jovens, assim como beneficiar de forma ativa a aprendizagem.

Outro aspecto metodológico da pesquisa está relacionado ao objetivo descritivo, uma vez que esse tipo de pesquisa permite a exposição de determinadas características de um fenômeno ou de uma população (VERGARA, 2000). No que tange aos procedimentos técnicos, a pesquisa se configura como um estudo de caso, no sentido de que contempla uma investigação profunda de um ou poucos objetos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2008).

Os sujeitos da pesquisa são dois irmãos (crianças) com Síndrome de

Down a criança 1 (C1, 2 anos), a criança 2 (C2, 3 anos) e duas estagiárias (E1) e (E2). Cada criança teve atendimento individual, com duração em média de 45 minutos. As sessões analisadas foram planejadas pelas estagiárias e supervisionadas por fonoaudiólogos.

Os dados coletados são transcritos no *ELAN (Eudico Linguistic Annotator)*, trata-se de um programa para anotação de arquivos de áudio e vídeo, desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística. Esse *software* é de suma importância para esta pesquisa, pois permite a transcrição de vídeos e áudios de forma associada. Durante a análise dos vídeos, foram criadas três trilhas de observação para cada membro participante da filmagem: a produção vocal, a produção gestual e o olhar.

Vale salientar que esse estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da instituição de origem (CCS/UFPB), sob o parecer de número 1.360.357.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

C1: Situação Interativa - Alô !

Contexto: A criança e as terapeutas brincam com brinquedos e o celular na sala.

Quadro 2. Fragmento de transcrição de cena interativa de C1

Tempo inicial	Tempo final	Trilha multimodal	Produção multimodal
10:23	10:24	P. oral E1	C1!
10:22	10:27	Olhar C1	Direciona aos brinquedos
10:27	10:29	P. oral E1	Olha tia falando contigo C1! fala com ela!
10:32	10:32	P. gestual E1	Com brinquedo na mão aponta para a E2 (emblema)
10:33	10:35	P. oral E1	Fala com ela! ó tia E2! Segura brinquedo e aponta para a E2 (emblema)
10:34	10:34	C1	Aô! (Olha para a E2)

10:34	10:38	P. gestual C1	Abre a mão e bota no ouvido em forma de celular (emblema). Pega um brinquedo e bota no outro ouvido como outro celular, as ações ocorrem simultaneamente.
10:34	10:35	Olhar E2	Olhar para a E1
10:35	10:36	P. oral C1	Alow!
10:37	10:42	P. oral E1	Tu tá falando com quem? Com quem é que fala? vou falar contigo C1 vou ligar pra tu. (Pega a mão fechada e põe no ouvido (emblema) simulando telefonar com cabeça um pouco inclinada para a direita)
10:46	10:46	P. oral E2	Alow!
10:42	10:48	P. vocal E1	Não quer mais falar no telefone? (Olha para a criança)
10:46	10:48	P. gestual C1	Mexe nos brinquedos
10:46	10:48	P. oral E1	Não quer mais falar no telefone?
10:46	10:48	P. gestual E1	Fecha as mãos em forma de palma (gesticulação)
10:44	10:48	P. gestual e oral C1	Solta o brinquedo no chão e cruza os braços, não brinca mais. (emblema) Não!

Fonte: Elaborado pelas autoras

A cena apresenta uma situação de interação entre a criança e as terapeutas. Nesse contexto entra em cena um novo elemento, o celular. Inicialmente, E1 convida a criança à interação através da produção vocal “olha tia querendo falar contigo!” associada ao gesto de apontar com objeto direcionado à E2. Após a solicitação da E1, a criança abre toda a mão e aproxima à orelha, pega um objeto e coloca do outro lado sob formas de celular, e simultaneamente produz o enunciado “Alow”. Em seguida, a criança cruza os braços, demonstrando estar se recusando dar

continuidade ao diálogo, ao observar o gesto produzido pela criança, a E1 o questiona e tem como resposta de C1 “Não”.

Durante essa cena, observamos a presença de diversos gestos, tais como: o apontar com objeto (dêitico), variação do gesto de telefonema, o qual na construção gestual a criança abre a mão toda, enquanto a E1 fecha a mão toda ou mostra apenas o dedo polegar e a E2 deixa à mostra os dedos polegares e o mindinho.

Kendon (2002) classifica as produções gestuais da criança por gestos emblemáticos, pois são moldados conforme a cultura dos sujeitos. A criança cruza os braços novamente como forma de negação. Além disso, C1 produz um emblema de telefonema, ao abrir a mão e posicionar na orelha. Esse gesto é uma representação que ultrapassa uma apresentação de um objeto, está relacionado à ação de telefonar, uma vez que gesto é ação.

No que tange às produções vocais, muitas delas são ininteligíveis, mas neste excerto a criança ora pronuncia “aô”, ora produz “alow”, como apresentamos no quadro acima. Pateiro (2013) destaca que em crianças com Síndrome de Down a produção vocal é executada com mais dificuldade que a produção gestual, acrescentando que a principal forma de comunicação dessas crianças é o gesto, e que a estimulação da oralidade numa fase inicial é relevante para o desenvolvimento global.

Por fim, observamos que a construção dos gestos emblemáticos da criança e das terapeutas ocorrem em conjunto com produções vocais, ambas são compreendidas pelas estagiárias, permitindo trocas satisfatórias de diálogo, assim, ressaltamos a multimodalidade em contextos de atendimento clínico.

SITUAÇÃO COMUNICATIVA 3 - QUAL É A MENINA?

Contexto: Após pegar a criança que estava sentada na cama e colocá-la no chão, a terapeuta inicia uma atividade de colagem.

Quadro 3. Fragmento de transcrição cena de C2

Tempo inicial	Tempo final	Trilha multimodal	Produção multimodal
04:33	04:35	P. oral E1	Qual é a menina, é essa ou essa?

04:33	04:35	Olhar E1	Olha para o cartaz
04:33	04:35	P. gestual E1	Aponta para as duas figuras tocando no cartaz com as pontas dos dedos
04:33	04:35	Olhar C2	Observa o cartaz
04:35	04:36	P. gestual C2	Aponta para as duas figuras com a mão aberta utilizando a ponta dos dedos
04:35	04:36	Olhar C2	Olha para cada figura no cartaz
04:36	04:38	P.oral E1	é só um, diz pra mim qual é..
04:36	04:38	Olhar E1	Olha para a criança
04:36	04:38	P. gestual E1	Mostra o dedo indicador e movimenta-o se referindo ao número 1 (emblema)
04:36	04:38	Olhar C2	Olha para a E2 e para o cartaz
04:40	04:42	P. gestual C2	Aponta para as duas figuras com o dedo indicador, e em seguida olha para a E1

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nesta situação interativa, notamos que a criança através do olhar observa toda a ação da terapeuta. Mesmo observando atentamente, muitos dos questionamentos feitos pela E1 não são respondidos adequadamente pela criança como em “qual é a menina, é essa ou essa?”, em que a terapeuta de forma associada à pergunta utiliza o recurso gestual dêitico referenciando o objeto, mas mesmo assim a criança aponta para as duas figuras.

Em relação à semântica do gesto de apontar, Vezali (2012) reitera que os gestos dêiticos têm modalizações semelhantes aos dêiticos verbais, como por exemplo, a produção dos *pointings* no lugar de pronomes pessoais “eu-você/tu”. No exemplo acima, o gesto e a fala da terapeuta se complementam fazendo referência a um objeto concreto na interação, às duas figuras, no momento em que questiona “é essa ou essa”.

Percebe-se uma dificuldade por parte da criança em distinguir as

figuras nessa cena, e a configuração dos gestos da terapeuta também é feita pela criança. A produção gestual da terapeuta é atrelada à produção vocal, em que uma não ocupa o lugar da outra, mas se complementam linguisticamente na cena interativa, uma vez que o gesto e a fala estão integrados em uma única matriz de significação (MCNEILL, 1982).

A criança faz uso do apontar com a mão aberta e tocando com a ponta do dedo indicador no objeto. Observamos que em muitos momentos a terapeuta aponta para o objeto, solicitando que a criança mostre determinado espaço e, em seguida, a criança aponta.

Percebemos que geralmente C1 recorta o gesto da terapeuta, utiliza o gesto dêitico como forma de interação associado ao olhar de verificação. Esse tipo de olhar ocorre no momento em que a criança observa o objeto e um adulto, dividindo a atenção no mesmo espaço, envolvendo, como nesta cena, a terapeuta e a criança dando atenção conjunta para o cartaz.

ANÁLISES GERAIS DAS PRODUÇÕES MULTIMODAIS DE C1 E DE C2

Na primeira tabela, analisamos de forma sistematizada as produções gestuais emblemáticas ao longo das sessões. Notamos o processo de construção desse tipo gestual atrelado à produção vocal de modo contínuo no atendimento de C1, diferentemente do modo em como as interações são construídas em C2, pois essa criança interage com as terapeutas exclusivamente através de recursos multimodais como o olhar e as produções gestuais, principalmente, os gestos dêiticos. Ainda assim, observamos uma evolução nas trocas interativas, no sentido de que a criança se insere no contexto clínico de forma mais participativa com a utilização dos gestos e do olhar.

Tabela 1: Gestos emblemáticos de C1 e C2 em cenas de interação

Criança	Cena interativa 1	Cena interativa 2	Cena interativa 3
C1	11	11	12
C2	20	21	30

Fonte: Elaborada pelas autoras

Pela tabela, observamos de forma quantitativa as produções de emblemas pelas duas crianças. Comparativamente a criança 2 produz um número maior de emblemas, inserindo-se efetivamente nas cenas interativas. A C1 por apresentou uma tipologia vocal variada, enunciados ininteligíveis e reconhecíveis pelas terapeutas, mas sua produção gestual foi mais reduzida. Isso mostra a forma de como a multimodalidade contribui para a inserção de crianças com SD em atendimento clínico, através da estimulação de recursos como a produção vocal, a produção gestual e o olhar.

ANÁLISE DA TIPOLOGIA EMBLEMA-GESTUAL DAS TERAPEUTAS

Ao fazer um levantamento dos gestos emblemáticos das terapeutas, levamos em consideração que o atendimento é um espaço para as produções dos sujeitos em contextos de interação. Assim como as crianças desempenham uma tipologia emblemática, as terapeutas utilizam recursos gestuais nas trocas interativas. Nas tabelas abaixo, apresentamos um levantamento quantitativo desses gestos direcionados às crianças com Síndrome de Down.

A tabela apresenta gestos em três formatos, na primeira parte se encontram os tipos de apontar, como o apontar com um dedo ou a toda a mão, na segunda estão os gestos produzidos com a utilização da mão toda, e na terceira se apresentam os gestos emblemáticos em que os sujeitos utilizam, principalmente, o aparato facial.

Na segunda tabela veremos os dados das duas estagiárias durante as três sessões de atendimento à C1; A terceira e quarta tabela correspondem às produções gestuais das terapeutas em interação com C2, com a ausência de E2 na segunda sessão.

Tabela 2: Gestos emblemáticos de E1 e E2 em cenas de interação com C1

Estagiária	Cena interativa 1	Cena interativa 2	Cena interativa 3
E1	41	30	17
E2	09	14	04

Fonte: elaborada pelas autoras

Em interação com C1 os gestos dêiticos são os mais salientes produzidos pela terapeuta 1 nas sessões de atendimento fonoaudiológico. De acordo com a literatura, o apontar é utilizado para criar referências em determinados espaços (MCNEILL; CASSELL, LEVY, 1993), e as atividades explorando as referências foram executadas pelas terapeutas no atendimento clínico.

Lima (2015) constata que o apontar é o recurso gestual mais utilizado nas interações entre criança e terapeutas no ambiente clínico. Nesse contexto, notamos que há uma terapeuta que interage de forma mais efetiva e participativa, a terapeuta 1, e que a produção gestual está relacionada diretamente a essa interação entre o paciente e a estagiária, uma vez que E1 atuou mais efetivamente, e enquanto as produções gestuais de E2 se apresentam de modo subjacente, estando relacionados, geralmente, com o contexto de ligação telefônica, em que incentivava a criança a se inserir neste contexto.

Ressaltamos o papel dos gestos para a interação entre as terapeutas e crianças com Síndrome de Down, uma vez que são partes integrantes das cenas de atenção conjunta.

Tabela 3: Gestos emblemáticos de E1 e E2 em cenas de interação com C2

Estagiária	Cena interativa 1	Cena interativa 2	Cena interativa 3
E1	47	131	37
E2	30	-	19

Fonte: elaborada pelas autoras

Nas sessões de atendimento de C2 foram produzidos mais gestos emblemáticos que nas sessões de atendimento de C1. Dessas sessões, a E2 esteve ausente em um atendimento e E1 interage com um número de produção gestual elevado, um total de 131. De forma geral, as produções das terapeutas se dão do mesmo modo como ocorre nas sessões de C1, a E2 produz emblemas de forma mais reduzida se comparado a E1. Os gestos dêiticos, de apontar, novamente, são os mais efetivos nas cenas de atenção conjunta.

Nas cenas de atenção conjunta envolvendo C2, entra em cena, o

tocar em objetos ou em partes do corpo. Segundo Fonte (2015), esse tipo de gesto se caracteriza como o apontar tátil, um gesto dêitico espacial que possibilita que a criança perceba a localização do referente no espaço.

Neste mesmo viés, Bates, O'Connell e Shore (1987) acrescentam que o apontar é a essência da referência, de modo que a criança destaca um objeto no espaço, em seguida, o oferece para que o outro possa observá-lo. Nas análises quantitativas constatamos a saliência do gesto de apontar multimodal tanto por parte das crianças, quanto por parte das terapeutas. Ao apontar, a produção vocal, e, principalmente, o olhar direcionam a atenção do sujeito ao objeto compartilhado, desse modo, as cenas de atenção conjunta são meios de interação e de construção contínua da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas nesse trabalho, observamos que a construção de gestos emblemáticos, em contexto clínico, é um processo que envolve, efetivamente, a interação entre os sujeitos. Os emblemas, geralmente, estiveram relacionados às atividades de referenciação ou representação de objetos, podendo a criança utilizá-los atrelados (como ocorre em C1) ou dissociados da produção vocal (como vimos em C2). É nesse sentido que ressaltamos o papel da multimodalidade na aquisição da linguagem, uma vez que a criança com SD, cuja a linguagem, ao longo do tempo, é definida pela literatura como adquirida de forma muito gradativa, insere-se nas cenas de atenção conjunta com recursos linguísticos gestuais, vocais e olhar, favorecendo às habilidades dialógicas.

Observamos que a criança 1 ao utilizar todos os elementos do contínuo gestual (produção vocal variada, olhar, gesticulação, pantomimas e etc.), para fins interacionais, produz menos gestos que a criança 2, em contrapartida, nas trocas interativas, a criança 2 participa das cenas de atenção conjunta com uma maior produção de emblemas, principalmente de gestos dêiticos. Percebemos que no decorrer do processo terapêutico, as produções emblemáticas de C2 são mais diversificadas e recorrentes no contexto interativo, além disso, vimos o quanto a terapia favorece o desenvolvimento linguístico da criança.

Em relação às terapeutas, constatamos que fizeram uso de uma produção gestual emblemática variada, associada à produção vocal e ao olhar para fins interacionais. Durante o atendimento clínico, notamos que houve um privilégio na produção dos gestos dêiticos. As atividades desenvolvidas pelas terapeutas contribuíram para que as crianças se expressassem tanto através da produção vocal, quanto pela forma gestual.

Portanto, ressaltamos a importância de olhar à língua enquanto uma construção multimodal no atendimento clínico, em que gesto e produção vocal se aprimoram de forma concomitante no processo de aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. V. **A emergência da expressão comunicativa na criança com síndrome de Down.** 2006, 258f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O sistema de referência multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto.** 2017. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) PROLING, UFPB, João Pessoa, 2017.

_____. **Dialogia mãe-bebê: a Emergência do Envelope Multimodal em contextos de Atenção Conjunta.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BATES, E., CAMAIONI, L., VOLTERRA, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. **Merril Palmer Quarterly**, v.21, n.3, 205-226, 1975.

_____. O'CONNELL, B.; SHORE, C. **Language and Communication in Infancy Development.** New York: Wiley, 1987.

Braz F.S, Salomão N. M. R. A fala dirigida a meninos e meninas: um

estudo sobre o input materno e suas variações. **Psicol Reflexões Críticas**, v.15, n.2, p.333-344, 2002.

BRUNER, J. **Childs Talk**: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

_____. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, v.3, p.255-287, 1975.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Revista de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL)**. São Paulo: SP, v.45, n.02, 2016, p.411-426.

CAVALCANTE, M. C. B, BRANDÃO, L. W .P. Gesticulação e fluência: Contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de estudos linguísticos**, v.54, n.1, p.55-66, 2012.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. **Atenção conjunta**: o jogo da referência na realidade virtual. 2016, 218f. Tese (Doutorado em Linguística) -PROLING, UFPB, João Pessoa, 2016.

DAVIS, Flora. **A Comunicação Não-Verbal**. Trad. Antonio Dimas. 6.ed. São Paulo: Summus, 1979.

FERREIRA, A. T; LAMÔNICA, D. A. C. Comparação do léxico da criança com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico da mesma idade mental. **Revista CEFAC**. Campinas, v.14, n.5, p.786-791, 2012.

FONTE, R. Aquisição da linguagem e cegueira: uma abordagem multimodal. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. B (Orgs.). **Cenas em Aquisição da linguagem**: Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. 1.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p.125-139.

_____.CAVALCANTE, M. C. B.; Abordagem Multimodal da linguagem: Contribuições à clínica de Fonoaudiologia. In:

MONTENEGRO, A. C. A (Orgs.). **Fonoaudiologia e Linguística: Teoria e prática.** 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2016, p.205-223.

FRASÃO Y. Down: uma nova e surpreendente visão. **Rev Fonoaudiol.** 2007, v.72, p.10-4.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**, v.2, n.1, 1982, p.25-62.

KITA, S. (2009) Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture. **Language and Cognitive Processes**, v.24, n.2, p.145-167.

LIMA, I. L. B. **A linguagem multimodal da criança com síndrome de Down em contexto clínico.** 2016, 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) PROLING, UFPB, João Pessoa, 2016.

LIMA, K. A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil, em cenas de atenção conjunta.** 2014, 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. 2014.

_____. DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Language development in Down syndrome: literature analysis. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.29, n.2, p.354-364, 2017.

MELO, E. M. **Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com Síndrome de Down na terapia fonoaudiológica.** 2016, 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) PROLING, UFPB, João Pessoa, 2017.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem.** 2015. 274f. Tese

(Doutorado em Língua Portuguesa) João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015.

MCNEILL, D.; CASSELL, J; LEVY, E. T. Abstract deixis. In: **Semiotica**, v.95, n.1. Berlin: Walter de Gruyter, 1993, p.5-19.

_____. So you think gestures are nonverbal?. **Psychological Review**. v.92 (3) 350-371, Jul., 1985.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2000.

MUSTACCHI, Z. **Guia do bebê com Síndrome de Down**. São Paulo, 2009.

PATEIRO, A. **A linguagem na criança com síndrome de down**. 2013. Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Educação Especial. Universidade Portucalense.

PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v.20, n.4, p.243-8, 2008.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Padrões de Interação Genitores-Crianças com e sem Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão Crítica**, v.19, n.2, p.283-291, 2006.

TOMASELLO, M. Um enigma e uma hipótese. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo, 2003.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro, 2000.

VEZALI, P. O corpo e as considerações acerca da relação gesto e fala. **ILINX-Revista do Lume**, São Paulo, v.2, n.1, 2012.

CAPÍTULO 13

DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO: INTERAÇÃO E SENTIDO ENTRE TERAPEUTAS E CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Paulo Vinicius Ávila Nóbrega (UEPB)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, faço um breve esboço a respeito da noção de referência e de referenciação nos estudos da linguagem. Para isso, é necessário que se entendam discussões desde os estudos mais clássicos, até os que passaram a primeira e a segunda metade do século XX, além das influências que tiveram na Lógica, na Filosofia da Linguagem e nos estudos atuais da Linguística.

O que justifica a escolha do meu tema? Considero a relevância existente em investigações a respeito de a referência não ser uma etiquetagem de coisas no mundo (MARCUSCHI, 2001), mas o resultado de uma dinâmica negociativa entre sujeitos dialógicos. Sendo assim, faço um panorama sobre esses estudos com o intuito de esclarecer como foram concebidos alguns conceitos, ao longo de uma parte da história da nossa existência em sociedade. Por muito tempo, a forma de conceber a linguagem de sujeitos com desvios, síndromes ou patologias foi tida como objeto de investigação da biomedicina (MORATO, 2014, p.284). Estudos como esse que trago desmistificam a linguagem diferente e nos leva a traçar novas formas de interação com crianças, adolescentes e adultos que usam outras formas languageiras para se colocar nos processos interativos, enquanto sujeitos reais.

Meu objetivo é argumentar sobre processos de referenciação e negociação de sentidos em contextos face a face, entre crianças com Síndrome de Down (doravante, SD) e terapeutas da linguagem. Trago recortes de gravações dos atendimentos de 02 crianças com SD (07 e 09 anos, respectivamente), atendidas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB¹⁴. Mostro dados quanti-qualitativos, com o intuito de discutir os processos de **repetição** e **associação** (ÁVILA-NÓBREGA, 2017) de objetos do discurso (referentes do entorno social negociados conjuntamente) entre sujeitos na interação face a face. Para isso, cabe uma pergunta: como crianças com SD constroem sentidos sobre pessoas, objetos e situações no mundo ao seu redor?

O século XVII, no que se refere aos estudos da linguagem, obteve grande influência de investigações provenientes de obras como a Gramática de Port-Royal, na França, formulada por Antoine Arnauld e Claude Lancelot. A essência que regia esse trabalho era baseada na filosofia de René Descartes, pensador francês que foi um dos precursores do racionalismo em um contexto enviesado pela religiosidade e pelo feudalismo. Descartes é muito lembrado pelo seu dito *Ego cogito ergo sum* (Eu que penso, logo existo), que contrapunha a assertiva grega de que as coisas existem simplesmente porque precisam existir.

O século XIX e a primeira metade do século XX tiveram influência de pensadores europeus como, por exemplo, Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein, que discutiram de forma honrosa a pertinência da referência de “objetos” reais, ou não, para a vivência de um falante/ouvinte.

Trago, ainda, algumas contribuições da Linguística Textual ancorados nas descobertas de estudiosos como Marcuschi (2001), Koch e Fávero (1984), dentre outros, que irão discutir o processo de referenciação e a construção de objetos de discurso.

14 Os dados foram coletados na vigência do projeto de pesquisa “Intervenção Fonoaudiológica na Síndrome de Down”, coordenado pela professora Dra. Isabele Cahino Delgado. Foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB, sob o número 46076215.8.0000.5188. Agradeço à professora Isabele pelas parcerias de sempre e pelas orientações, à época da coleta de dados.

A GRAMÁTICA DE PORT-ROYAL E A REFERÊNCIA CARTESIANA

Como mencionei no início do texto, as investigações, no tocante à referência, são clássicas e oriundas de campos como a Lógica, a Filosofia da Linguagem e a Linguística. Precisamos entender que, em suma, o início dessas discussões girou em torno do problema de representação do mundo, da verbalização do referente em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo (SALOMÃO, 2005, p.151). Início, então, com os estudos da linguagem na França do século XVII, o que envolve um contexto científico, religioso e acadêmico de quando surgiu uma de suas principais obras: a Gramática de Port-Royal. Originária do século XVII tem sido considerada a mais expressiva contribuição francesa para com os estudos da linguagem em geral e serviu, nos séculos posteriores, como modelo para as gramáticas filosóficas. Entretanto, como se deu o contexto do surgimento dessa obra? É importante justificar o breve percurso histórico e religioso que trago a partir de então, para entendermos que o pensamento vigente à época, circundado pela religiosidade no feudalismo, era pautado na cultura grega segundo a qual as coisas existem simplesmente pelo fato de existirem, ou seja, não havia uma conjuntura que proferisse o espaço à crítica por meio da racionalização. Os referentes existiam previamente, sem necessidade de reflexão a respeito da sua criação, existência, pertinência (uma forma de etiquetagem nominativa pronta).

O primitivo *Porrois* (Port-Royal) estava situado a mais ou menos 36 quilômetros a sudeste de Paris, na região de Chevreuse. O primeiro mapa que o registra trata de 1216. Tudo começou com a fundação de um mosteiro para mulheres. Chevreuse e Port-Royal situavam-se numa região pantanosa, de vegetação típica, cujas águas paradas e pútridas causavam doenças. Somente no século XVII essa situação foi melhorada, quando a região foi transformada em jardins (BASETTO; MURACHCO, 1992/2001, p.09-10).

O mosteiro foi entregue às monjas cistercienses (Ordem de Cister) em 1255, mas durante o século XIV até os fins do século XVI, Port-Royal não se distinguiu em nada dos demais, apresentando os mesmos vícios e virtudes. Em consequência das guerras contra os ingleses e guerras religiosas, a disciplina monástica abalou-se.

Essa situação começa a mudar, quando a família Arnauld, pertencente à nobreza e originária de Auvergne (França), passa a se interessar pelo mosteiro no final do século XVI. O mosteiro e o contexto das disputas religiosas devido às heresias de Jansênio (jansenismo) com a publicação da obra *Augustinus*, a respeito do pecado original, graça e livre arbítrio causaram a derrocada de Port-Royal, mas explicam a filosofia presente em todas as obras ali produzidas, bem como o seu sistema educacional extremamente rígido. E naquele contexto, não se falava sobre a educação, atendimento ou linguagem de crianças com SD, tampouco sobre negociação de sentidos na interação face a face. O perfil da educação e das relações sociais era bastante formal, pautado em conteúdos e intelectualidade. Refletir, questionar ou criticar foram vistos como sinônimos de insubmissão.

Uma figura, dentre várias outras, muito importante para Port-Royal, tanto nas disputas teológicas, quanto na organização das *Petites écoles* (Escolinhas)¹⁵, foi Antoine Arnauld (Paris, 1612 – Bruxelas, 1694). Doutor em Teologia pela Sorbonne em 1641, aderiu ao jansenismo e, expulso da Universidade de Paris em 1656 devido às críticas aos costumes vigentes, passa a viver em Port-Royal, lugar e período propícios aos seus estudos e pesquisas, pois escreveu a *Grammaire générale et raisonnée* (Gramática Geral e Razoada, 1660), com Lancelot, e *La logique*, com Nicole. Percebamos que a figura de Arnauld começa a sofrer as exclusões e ataques sociais, pelo fato de manifestar a sua inquietação por um pensamento racionalista, não meramente religioso.

A convicção a respeito de suas verdades teológicas contra os

15 As ideias dessas Escolas foram de Saint-Cyran, mas expostas e desenvolvidas por De Sainte-Marte e Walon de Beaupuis. Seus princípios pedagógicos se fundamentaram na ideia da Queda do homem. Para eles, as crianças constituem a imagem perfeita dessa Queda: nenhuma liberdade, nenhuma palavra, submetida aos instintos e à concupiscência; imita tudo, ignora tudo, quer tudo. E a função da pedagogia é reconstruir o homem como ele era antes da Queda. O batismo dá a Graça, guia e sustenta o homem até retornar ao uso da racionalidade. Diante disso, a educação tem o trabalho de fazer com que continue nesse estado de Graça, e isso de modo reflexivo, sentido e prático. A educação ajuda o homem a não perder esse estado de Graça devido aos seus instintos e maus exemplos (BASETTO; MURACHCO, 2001, p.21).

protestantes, calvinistas e jesuítas levou os Senhores de Port-Royal a tentar demonstrá-las de modo concreto através das *Petites écoles*. Os métodos de ensino se baseavam em experiências inovadoras para aquele período; o sistema se reduzia às normas do bom senso, ainda que influenciado pelas experiências da época, racionalista e, em essência, cartesiano, seguindo assertivas como proferidas por Descartes:

Nada admito agora que não seja obrigatoriamente verdadeiro: nada sou, a não ser uma coisa que pensa, ou seja, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são palavras cujo significado me era anteriormente desconhecido. Então, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente, mas que coisa? Já o disse: uma coisa que pensa (DESCARTES, 1641/1999, p. 261).

Já Claude Lancelot (Paris, 1615 – Quimperlé, 1695) escreveu em 1644 o *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine* (Novo método de aprendizado da língua latina). Até então as crianças deviam aprender o alfabeto francês e a soletrá-lo com base em um texto em latim, esforço imenso que consumia três ou quatro anos. Já pelo novo método, ensinavam-se apenas as vogais e os ditongos do francês, cujas letras representavam sozinhas os sons correspondentes; como as consoantes não representavam sons pronunciáveis autonomamente, por serem emitidas sempre em conjunto com uma vogal, eram ensinadas depois, sob a forma de sílabas (BASETTO; MURACHCO, 2001, p.24-25). Notemos que a forma de ensinar língua e interagir com os sentidos era pautada no método fônico, das famílias consonantais e vocálicas, silábicas e vocabulares. O aprendiz não era protagonista do saber, mas seguidor de conteúdos.

Ainda dentro desse contexto de nuances pedagógicas, Arnauld desenvolveu um ramo do cartesianismo a que o próprio Descartes não havia se dedicado: o estudo e a análise da linguagem em geral, partindo da hipótese de ser ela de natureza racional. Para os próprios Arnauld e Lancelot, “falar é explicar seus pensamentos por meio de signos que os homens inventaram para esse fim” (1992/2001, p.03).

Entretanto, segundo Basetto e Murachco (2001, p.24-26), o que geralmente se critica nesse tipo de abordagem linguística é que nem tudo pode ser reduzido à razão. Fazem muita abstração, baseada em poucas línguas, todas provenientes do indo-europeu, o que torna difícil, senão impossível, uma gramática geral que descreva todas as variantes linguísticas da humanidade. Essa filosofia aplicada à linguagem contrastava com a situação deles no século XVII, quando predominava a preocupação com o “bom uso”, de caráter mais estilístico, sem maior interesse em conhecer as causas, os fundamentos e a estrutura da linguagem.

No tocante a isso, Cardoso (2003, p.21) assevera que Port-Royal, consolidando a tradição gramatical que se constituiu desde Platão, e fundamentando-se no cartesianismo filosófico do século XVII, parte de duas importantes hipóteses: 1 - a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam; 2 - a linguagem expressa esse pensamento. A autora se pautou no que os próprios Arnauld e Lancelot enfatizam em sua obra ao se referirem à palavra:

Resta-nos examinar o que ela tem de espiritual, que a torna uma das maiores vantagens que o homem tem sobre todos os outros animais e que é uma das grandes provas da razão: é o uso que dela fazemos para expressar nossos pensamentos, e essa invenção maravilhosa de compor, com vinte e cinco ou trinta sons, essa variedade infinita de palavras que, nada tendo em si mesmas de semelhante ao que se passa em nosso espírito, não deixam de revelar aos outros todo seu segredo e de fazer com que aqueles que nele não podem penetrar compreendam tudo quanto concebemos e todos os diversos movimentos em nossa alma (ARNAULD; LANCELOT, 2001, p.29).

Essa gramática é sustentada por uma teoria da referência vigente ainda hoje a muitos estudos realizados sobre a linguagem, em diferentes abordagens: todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas, ou gramáticas particulares, são explicadas pelo princípio segundo o qual a linguagem é representação do pensamento. Mas será

que é isso mesmo que ocorre nas relações dialógicas em que a linguagem se manifesta com um caráter de negociação de sentidos? Veremos mais à frente que não. Ao advogarmos um princípio de que a linguagem é pautada nas interações sociais, os sentidos são coconstruídos (negociados conjuntamente) em meio a práticas sociocognitivas.

Porém, para a Gramática de Port-Royal, a base da linguagem são os signos do pensamento, como vimos com os próprios autores mencionados anteriormente. A natureza desses signos é linguística, já que são constituídos de sons (signos da fala), ou de caracteres (signos da escrita), mas sua função (significação) é expressar o pensamento (o que vai de encontro ao caráter sociocognitivo, dialógico, discursivo, sociolinguístico e multimodal da linguagem). De acordo com Araújo (2004, p.24), as palavras ou expressões são invólucros das ideias, para a filosofia da Gramática de Port-Royal. Apenas as ideias ligam-se aos objetos. O nível mais elaborado é o nível lógico das ideias, por isso se diz que é uma gramática logicizada, pois a língua exterioriza essa lógica.

As palavras, ou seja, sons distintos e articulados foram transformadas em signos pelos homens para que seus pensamentos ganhassem expressão exterior, ou pudessem ser conhecidos (CARDOSO, 2003, p.22). Significar, ou significação, de acordo com isso, é o mesmo que ser signo do pensamento: “primeiro se pensa, depois vem a palavra que o exterioriza, que o traduz. Não se necessita da palavra para pensar, mas se necessita da palavra para expor o que se pensou.” Esse ponto de vista vai de encontro ao caráter interacionista, em que os sujeitos vão se constituindo como tais ancorados nas experiências que vêm obtendo com o funcionamento real da língua em diversos contextos cotidianos.

Tanto Cardoso (2003, p.22), quanto Araújo (2004, p.23-24) mostram que, para aquele período, a relação entre as palavras e as coisas era tida como mediação do pensamento: o homem olha o mundo através do seu espírito (razão); desse olhar sobre as coisas, que se chama conceber, resultam os objetos do pensamento (que não são os objetos do discurso tratados pela Linguística Textual), os quais posteriormente se tornarão os signos da linguagem. Embora os referentes da linguagem não sejam apenas esses objetos do pensamento, pois somos capazes de realizar operações mais sofisticadas, como, por exemplo, julgar esses objetos e raciocinar, ou servir-se de dois julgamentos para produzir um

terceiro (dando uma nova aplicação ao que Arnauld e Lancelot asseveraram (2001, p.30)).

Sendo assim, o referente da linguagem, para a Gramática de Port-Royal, não é de fato o objeto do mundo, mas o objeto do pensamento. Este pode existir sem aquele. É importante destacar que, ao mesmo tempo em que a Gramática de Port-Royal busca a razão universal e as categorias universais da gramática, ditadas pela razão, não perde de vista o arbitrário nas línguas particulares e a diferença entre elas. Sempre são percebidas as maneiras nas quais as línguas diferem no modo de conceber as coisas e de categorizá-las, mas procura sempre o que há de universal por trás dessas diferenças. Reconhece, ainda, algumas vezes o uso ser contrário à razão. Há fatores que podem afastar um uso da razão. Por isso, ela é sempre determinante no ato da nomeação.

Tendo finalizado esse primeiro percurso, aponto para o fato de não ter ficado muito claro o conceito de referência para os próprios pensadores à época. Notamos não haver, ainda, uma discussão acerca de como realmente funciona a linguagem no cotidiano dos falantes, dos usuários. Início um novo tópico com alguns questionamentos chave: como fica, então, a experiência que cada sujeito tem com a sua realidade na linguagem, com a sua cultura? Os sentidos estão estanques como um manual de instruções? E como funciona essa discussão, se levarmos em consideração as variações que cada sujeito pode ter, no que se refere aos distúrbios, patologias ou desvios de linguagem? Irei discutir essas questões ao longo do capítulo.

A REFERÊNCIA NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM: DE FREGE A GRICE

Nesta seção, farei um apanhado de algumas vicissitudes a respeito da noção de referência, as quais circundaram a Europa, em meados do século XX. Procuo, assim, mostrar os principais expoentes para este texto, iniciando pelos trabalhos clássicos de Gottlob Frege¹⁶.

A Filosofia da Linguagem teve o seu apogeu na primeira metade do século XX, com os estudos de grandes filósofos europeus como Gottlob

16 Frege se tornou um expoente nos estudos da linguagem com a sua conferência Sobre o Sentido e a Referência, publicada pela primeira vez sob o título “Über Sinn und Bedeutung”, em 1892.

Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein, dentre outros mencionados em seguida.

Frege foi o criador da moderna lógica matemática, e foi a primeira pessoa a investigar formalmente os fundamentos da aritmética e tentar reduzi-la à lógica, além de seus estudos sobre a natureza do significado das expressões. Ele teve um papel de reconhecida importância na Filosofia da Linguagem por ter contribuído com a discussão sobre o conceito de sentido (*Sinn*) do sinal (nome, combinação de palavras, letras) e referência (*Bedeutung*), ou significação das expressões (FREGE, 1978, p.131).

Essa distinção tem como ponto de partida uma dificuldade encontrada por ele na interpretação da natureza de frases de identidade, do tipo $a = a$ e $a = b$, podendo ocorrer na matemática e, também, na linguagem verbal. Por exemplo, a expressão “A estrela da manhã é a estrela da tarde” mostra uma característica em comum: os nomes, ou expressões nominais “a” e “b” se referem sempre a uma mesma coisa: um mesmo planeta, mas não têm o mesmo sentido (FREGE, 1978, p.130-131).

A questão levantada pelo filósofo é: qual identidade é essa que tais frases afirmam? Tendo como hipótese que a identidade é uma relação, duas possibilidades decorrem daí: 1 - trata-se de uma relação de identidade entre objetos, e 2 - trata-se de uma relação entre nomes e objetos.

Se levarmos em consideração a possibilidade 1, frases do tipo $a = b$ seriam equivalentes a frases do tipo $a = a$, ou seja, expressões afirmando a identidade de um objeto consigo mesmo, o que não pode ocorrer, tendo em vista que “a estrela da manhã é a estrela da tarde” não é sinônima de “a estrela da manhã é a estrela da manhã”. De acordo com o filósofo, se dissermos a alguém que a estrela da manhã é a mesma da tarde, estamos comunicando uma informação a outra pessoa podendo não ser conhecida por ela, pois “aprender um sentido nunca assegura a existência da sua referência” (FREGE, 1978, p.133).

Se porventura levarmos em consideração a possibilidade 2, no modelo $a = b$, diríamos que temos para o mesmo objeto apenas uma diferença de nomenclatura. Diante disso, tal relação seria meramente arbitrária.

Sendo assim, para explicar porque frases de identidade podem ser informativas, precisamos recorrer a um terceiro elemento, o qual não é

nem o objeto, nem o sinal. Isso é chamado por Frege de “sentido” caracterizado como “o modo de se dar do objeto” (COSTA, 2007, p.12). Assim, na frase “a estrela da manhã é a estrela da tarde”, os nomes se referem a um mesmo objeto, o planeta Vênus, o que justifica a identidade, sendo a sua diferença o modo como tal objeto é referido. Em “estrela da manhã” trata-se do mais luminoso planeta visto próximo ao horizonte pouco antes do nascer do sol; em “estrela da tarde”, quando visto ao crepúsculo. Para ele um nome próprio (palavra, sinal, combinação de sinais, expressão) “expressa seu sentido e designa ou refere-se à sua referência. Por meio de um sinal expressamos seu sentido e designamos sua referência” (FREGE, 1978, p.136).

Frege não aplicou a distinção entre sentido e referência apenas a nomes. Ele estendeu ao que a Lógica considera serem outros elementos constitutivos da linguagem: os predicados e as frases, pois

O fato de que nos preocupamos com a referência de uma parte da sentença indica que admitimos e exigimos uma referência para a própria sentença. O pensamento perde valor para nós tão logo reconhecemos que a referência de uma de suas partes está faltando. Estamos assim justificados por não ficarmos satisfeitos apenas com o sentido de uma sentença, sendo assim levados a perguntar também por sua referência. Mas, por que queremos que cada nome próprio tenha não apenas um sentido, mas também uma referência? Por que o pensamento não nos é suficiente? Porque estamos preocupados com **o seu valor de verdade**¹⁷ (FREGE, 1978, p.138).

Vejamos que com essa citação, o filósofo começa a sinalizar o conceito de valor de verdade e de falsidade no campo da linguagem. Veremos um pouco sobre isso mais à frente.

Já o filósofo Russell propôs a concepção metafísica da relação entre linguagem e mundo por ele chamada de atomismo lógico, conceito gerado em torno da definição de que todas as sentenças de nossa

17 Grifo meu.

linguagem, quando devidamente analisadas, se revelariam como constituídas de signos atômicos referentes aos elementos simples da realidade. Esses são os que conhecemos por familiaridade, de que depende todo conhecimento.

Russell sugeriu uma sentença como “o rei da França é careca” poder designar um fato atômico. Com isso, Russell advoga um entendimento de significado diferente do investigado por Frege. O significado era entendido pelo primeiro como simplesmente aquilo a que ele se refere. Assim, os verdadeiros nomes têm significado por apontarem para objetos com os quais nós temos direta familiaridade. Caso não existisse no mundo real a informação designada pela sentença, não haveria denotação (RUSSELL, 1974, p.18).

Isso é criticado, quando levado em conta o fato de, se um objeto referido por um nome existir, seu significado poderá ser apreendido por familiaridade. Em contrapartida, se o objeto referido não existir, então o nome não parece ter significado. É o caso de figuras mitológicas.

Wittgenstein foi outro filósofo com grandes contributos para a concepção de referência no campo da linguagem. Ficou conhecido por se destacar em duas fases das suas pesquisas filosóficas. Na primeira, a sua tendência seguia as propriedades significativas e denotativas das sentenças em proposições veritativas, cuja função da linguagem seria apenas referir, como vimos em outros estudiosos da mesma época. Já na segunda fase, o autor é enviesado por uma percepção de linguagem enquanto um jogo; a função da linguagem deixa de ser falar sobre o mundo e passa a ser agir com a fala no mundo:

O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros: comandar, e agir segundo comandos – descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas – produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) – relatar um acontecimento – conjeturar sobre o acontecimento – expor uma hipótese e prová-la... (WITTGENSTEIN, 1930/1999, p. 35).

Outra contribuição importante é gerada por Strawson, quando afirma que a existência do objeto ao qual a frase descritiva pretende referir-se não tem suporte implícito, mas pressuposto. Assim, não existindo o objeto, a sentença terá sido usada não para traduzir um enunciado falso, mas um enunciado para o qual falta o valor-verdade (STRAWSON, 1982, p.181-188).

Dando seguimento ao percurso desses estudos, segundo Koch e Fávero (1984, p.14), Kripke desenvolve a teoria lógica dos “mundos possíveis”, ou seja, o locutor de um enunciado refere-se não só ao mundo por ele mesmo considerado real, mas a uma infinidade de outros mundos possíveis. Assim, duas expressões podem ser correferenciais em um mundo (para uma realidade), e não em outro.

A respeito de Quine, ele nega o valor referencial de expressões consideradas com ausência de verdade, ou de falsidade, quando há a impossibilidade de existência de objeto real referido. Para ele, trata-se de contextos intencionais que são “referencialmente opacos”, em oposição aos contextos extensionais, que são “referencialmente transparentes”. Colocar-se num contexto opaco significa renunciar à referência (KOCH; FÁVERO, 1984, p.14).

Até o momento, vimos que as investigações desse primeiro grupo de pensadores discutia a existência de “objetos” reais no mundo, com o conceito de verdade, ou de falsidade, caso houvesse a concretude desse fato referido no mundo dos falantes. Um exemplo ilustrativo das lacunas desse período é: atribuímos o nome a cores, conforme elas são presentes na nossa realidade. Mas como pode uma pessoa cega fazer referência a uma cor, já que a sua situação a “impede” de fazer as suas distinções? A condição de vericondicionalidade é criticada por Marcuschi (2001, p.37) ao afirmar ser irrelevante para o processo referencial.

Outro grupo de estudiosos que colaboram para a concepção de linguagem surge com a conhecida virada pragmática (Searle, Austin, Grice), dos anos 1970. Deixando de lado a noção veritativa de objetos do pensamento, os autores desse período concebem a linguagem como ações dos sujeitos sobre o mundo.

No tocante à teoria dos atos de fala, por exemplo, filiada à Filosofia Analítica, começa a surgir, quando um grupo de intelectuais da Filosofia começa a se interessar pela linguagem do cotidiano. Austin (1990)

sugere o que revolucionou os estudos da Pragmática, e ficou conhecida como a Teoria Geral dos Atos de Fala, a ideia de que, quando enunciamos realizamos três atos: locucionário (ato de dizer algo), ilocucionário (ato ao dizer algo) e perlocucionário (ato de produzir efeito no ouvinte).

E a respeito de Grice (1982), outro filósofo cujos contributos para a revolução dos estudos da linguagem, à época, ficaram marcados pela investigação acerca das implicaturas conversacionais, as quais ficaram classificadas em quatro categorias: categoria da quantidade (relacionada à quantidade de informação a ser fornecida), categoria de qualidade (tratar de fazer a contribuição ser verdadeira), categoria da relação (ser relevante) e a categoria do modo (como o que é dito deve ser dito).

Tudo sobre o que venho discorrendo até o momento, vai de encontro à assertiva de que “a referenciação na relação face a face é fruto de uma atividade colaborativa e não uma simples convenção linguística” (MARCUSCHI, 2001, p.38).

Vejam os que nossas ações languageiras não são representação do pensamento, como visto no percurso sobre a Gramática de Port-Royal, ou como sugeriram os estudiosos da Lógica. Ao contrário, conforme Marcuschi, (2001, p.41):

A linguagem se dá como interlocução situada e se oferece como conhecimento para o outro. **Dinâmica por natureza, a língua é estável, mas não estática** e permite que os indivíduos a sigam. Deixa-se normatizar, embora de forma variável e variada (grifo meu).

A vertente do meu texto caminha nesta direção profícua, uma vez que entendo o processo de referenciação como instável, pois envolve múltiplos fatores sociocognitivos dos sujeitos dialógicos. Quando o autor se refere ao fato de a língua ser estável, é no sentido de que o seu sistema possui características que lhe são naturais, como, por exemplo, questões morfossintáticas. Mas isso não implica dizer que seja estática, quando posta em contextos de interação social.

Ainda no caminho da Linguística Textual, encontramos em Cavalcante e Santos (2012, p.657-658) a premissa de que é necessário que o interactante faça levantamento de hipóteses, associe informações, faça

inferências e ative conhecimentos prévios (linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais), que colaboram para a construção do texto e da referência, à medida que esse sujeito se insere em uma situação interacional.

Os sujeitos falantes possuem certo domínio e intencionalidade sobre o que se pretende dizer, ou como agir, em cenas interativas, mas não possuem total domínio ou controle, uma vez que a interação não é construída apenas por um indivíduo, sobre quem haveria o *status* de supervalorização no diálogo. Isso é o que podemos observar, por exemplo, em contextos dialógicos naturalísticos com as crianças, tanto circundados na própria família, quanto em atendimentos terapêuticos. As cenas não são construídas tendo em vista apenas a experiência daquele que se dirige à criança. Muita coisa pode ser posta em xeque, a partir das “surpresas” que a criança pode trazer para o momento do engajamento conjunto.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DE DADOS INTERATIVOS

Para corroborar a assertiva sobre a referência ser um processo dialógico, de negociação, de colaboração entre sujeitos no jogo interativo, e não uma representação do pensamento individual, trago duas noções (associação e repetição) que serão analisadas¹⁸ nos dados:

- A associação desloca o interactante para outras entidades na atenção conjunta (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação etc.); por exemplo: um brinquedo que pode ser usado como telefone mesmo sem ter as características de tal (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.97).
- A repetição de um item lexical propriamente dito ou de uma sentença funciona como uma relação enfática levando o interactante a se manter correspondente na cena de atenção conjunta (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.97).

As mencionadas relações podem ocorrer constantemente nas

18 Para mais informações, tanto quanto essas noções, quanto sobre os dados analisados, cf. ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referência Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2017, 205p.

interações face a face, além de não emergirem como resultado somente da produção vocal. Os gestos e o direcionamento do olhar, em meu trabalho, ocupam a mesma matriz de produção do vocal, como instituição linguística. Além disso, nesta concepção, a progressão textual, tópica ou discursiva acontece também pelo uso multimodal (uso concomitante de aspectos vocais, gestuais e direcionamento do olhar).

Sessão: 06-II-15 (30 minutos de duração da cena)

CB: 07 anos, 04 meses e 27 dias

Contexto: P1 e P2 (Profissional 1 e 2) estão sentadas diante de CB (criança B) mostrando imagens de animais e de seus habitats naturais.

Recorte do diálogo

P1: Ó, Ó! Esse outro animal aqui ele é bem grande.

P1: Como é o nome desse animal? Como é o nome?

CB: Cavalo.

P1: Cavalo! Muito bem!

P2: O cavalo fica onde, CB?

P1: Onde é que o cavalo fica? Ó onde o cavalo fica. Na fazenda, né?

P1: Tu já andou de cavalo? Heim, CB? Tu já andou de cavalo?

P1: Olha como ele é lindo! Todo marrom.

Aos 00:00:57 do início da gravação e do atendimento, P1 questiona “Como é o nome desse animal? Como é o nome?” mostrando uma imagem para a criança (gesto dêitico) e direcionando o olhar de partilha de expectativa. Ao responder “Cavalo”, a criança aponta com o dedo indicador direito para a imagem (dêitico). P1 responde “Cavalo! Muito bem!” e alterna o olhar entre P2 e CB. Nesse processo da cena, há a emergência da relação de referenciação **repetição**.

P2, então, participa questionando “O cavalo fica onde, CB?” mexendo nas figuras que estão no chão diante da criança. A progressão multimodal aparece, pois existe a produção vocal dando continuidade à cena em congruência com os gestos e a partilha de olhares de acompanhamento das ações entre os parceiros.

P1 dá continuidade com conexões a respeito do objeto de discurso

“cavalo” ao produzir “Ó onde o cavalo fica. Na fazenda, né? Tu já andou de cavalo?”. Além da conexão, mais uma vez há **repetições** e agora emerge a **associação**, quando a terapeuta desloca a criança para outras situações, no caso, o lugar onde é possível um animal viver. Pi pega a imagem da fazenda que está no chão e a criança pega da mão da terapeuta a imagem.

A terapeuta faz qualificações sobre o animal (Olha como ele é lindo!) mostrando a imagem diante da criança, que, por sua vez estende o braço e toca com o dedo indicador direito no papel, como uma espécie de apontar. A seguir, apresento essa análise em forma de dados quantitativos, tendo como base todo levantamento sobre associação e repetição, ao longo da sessão, que teve em média 30 minutos de duração:

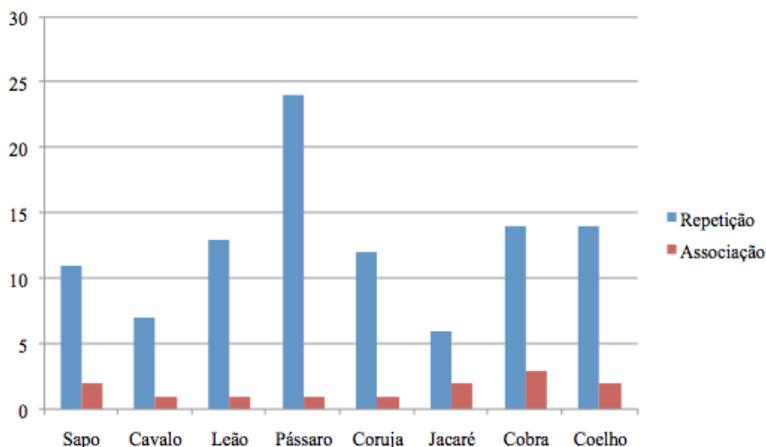
Quadro 1: Dados Quantitativos Sessão com CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO
Sapo	11	02
Cavalo	07	01
Leão	13	01
Pássaro	24	01
Coruja	12	01
Jacaré	06	02
Cobra	14	03
Coelho	14	02

Fonte: o autor

O quadro mostra como as repetições de objetos de discurso se fizeram presentes na cena, bem como a associação deles com outro tempo, lugar, pessoa, situação. Levanto a hipótese de o objeto de discurso favorecer o destaque de determinadas relações de referenciação, por fazerem parte da realidade do infante. Logo em seguida, apresento o gráfico ilustrando o uso das relações:

Gráfico 1: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão com CB



Fonte: o autor

Esse levantamento mostra o quanto as relações de repetição ficam destacadas, embora não deixassem de ser usadas as relações de associação. A atividade direcionada pelas terapeutas auxiliou na emergência da associação, pelo fato de deslocarem o sujeito infante para outras entidades como, por exemplo, o som dos animais, as cores, os habitats.

Notemos que o jogo interativo entre a profissional da linguagem e a criança é que vai construindo e negociando os sentidos, naquela sessão. Com esses dados, e os próximos que serão apresentados, não podemos conceber a ideia de que os sentidos estavam previamente prontos, como uma etiquetagem no entorno daqueles sujeitos e as palavras não eram invólucros do pensamento. Ao contrário! Há um jogo de linguagem sendo montado com a negociação dialógica.

O próximo exemplo com diálogo, discussão, quadro e gráfico se referem a uma das sessões, com cerca de 30 minutos, da Criança C:

Sessão: 23-10-15 (30 minutos de duração da cena)

CC: 09 anos, 05 meses e 24 dias

Contexto: P1 e P2 (Profissional 1 e 2) estão sentadas no chão diante

de CC (Criança C) mostrando imagens de animais, objetos, meios de transporte, alimentos.

Recorte do diálogo

P1: Vamo vê agora qual é a próxima figura. Esse aqui CC sabe.

CC: Não!

CC: Leão!

P1: Leão?

CC: É não.

P1: Tá certo, num é leão não. É qual esse? É um bem grande.

P2: Tem uma tromba assim ó.

P1: Tem uma tromba no rosto dele assim ó.

CC: (inc.)

P1: Ele é cinza, bem grandão.

CC: O que é isso?

P1: É um animal.

CC: Ah!

P2: Um bicho.

P1: Um animal. E o nome dele?

P1: Ele...

CC: ...fante.

P1: Elefante. Muito bem! Tu já viu um elefante?

CC: (inc.)

P1: Já viu um elefante lá na Bica?

CC: Não.

P2: Já foi num zoológico?

P1: Lá tem um elefante bem bonito.

P2: Come muito assim ó.

Aos 00:12:42 da sessão, as terapeutas continuam investindo no engajamento da criança mostrando figuras de diferentes entidades: animais, alimentos, objetos, meios de transporte etc. P1 mostra mais uma figura de animal olhando para a criança, que, por sua vez participa do diálogo mencionando o nome do animal. P2 fica alternando o olhar entre P1 e CC, portanto, um olhar de acompanhamento das ações das parceiras. P1 coopera para CC encontrar o nome correto do animal

fazendo conexões com produção vocal, alternância do olhar e o gesto dêitico de mostrar o objeto para CC.

P2 se engaja na cena cooperando com a promoção do sentido para a criança produzindo “Tem uma tromba assim ó” e fazendo o gesto icônico o qual ilustra uma das partes do animal, com os braços diante do nariz. O mesmo gesto é feito por P1 além da **repetição**, tanto vocal, quanto gestual. A progressão multimodal (uso do vocal, dos gestos e do olhar) continua, pois P1 alterna o olhar entre a criança e a figura e produz “Ele é cinza, bem grandão”. CC, em seu turno, aponta com o dedo indicador esquerdo para a figura e questiona “O que é isso?”. **Repetições** emergem, quando as parceiras usam o item lexical “animal/bicho”, além do uso do item “elefante”.

Após isso, as terapeutas fazem **associações** entre o animal e a Bica (jardim zoológico da cidade João Pessoa) deslocando cognitivamente a criança para experiências fora da sala de atendimento.

Para finalizar a negociação de sentido do objeto de discurso “elefante”, P2 faz um gesto metafórico, quando produz “Come muito assim ó” e abre os dois braços dando um sentido de amplitude **associada** ao tamanho do animal. A seguir, apresento, no Quadro 2, o levantamento quantitativo realizado, acerca da negociação de sentidos por meio do uso de repetições e associações da linguagem:

Quadro 2: Dados Quantitativos da Sessão com CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO
Tigre	03	03
Lápis	05	01
Borracha	05	01
Sapato	05	04
Cenoura	13	04
Sapo	07	03
Carro	13	02
Abacaxi	06	05
Peixe	08	03
Macarrão	07	02
Laranja	02	01

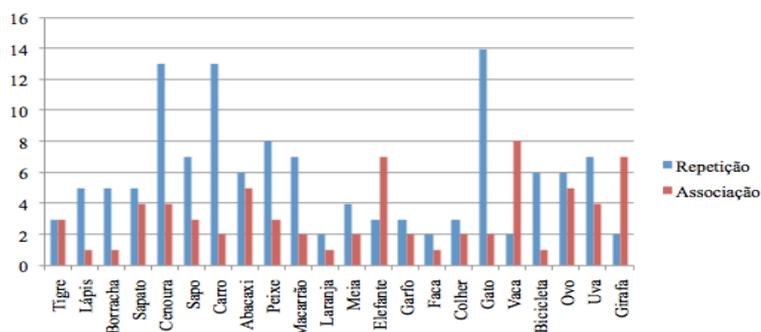
Meia	04	02
Elefante	03	07
Garfo	03	02
Faca	02	01
Colher	03	02
Gato	14	02
Vaca	02	08
Bicicleta	06	01
Ovo	06	05
Uva	07	04
Girafa	02	07

Fonte: o autor

Houve um uso considerável de associações, tendo em vista que os próprios objetos de discurso negociados facilitavam a necessidade desse tipo de relação de referenciação. Cenoura, por exemplo, foi associada com coelho e com pessoas que gostam de comer esse tipo de alimento; abacaxi foi associado com coroa; elefante associado ao jardim zoológico; vaca associada ao leite, ao som que o animal produz etc.

O gráfico 2 nos apresenta a distribuição das relações de referenciação, as quais emergiram ao longo da sessão com a criança C:

Gráfico 2: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal com CC



Fonte: o autor

A associação surge com bastante frequência em todos os objetos de discurso negociados. A relação de repetição continua sendo a mais frequente. Mais uma vez reitero a hipótese da necessidade de negociar sentidos com as crianças com SD, nas sessões terapêuticas. O atendimento das profissionais sempre tinha um planejamento prévio, com materiais, brinquedos, canções etc. No entanto, nem sempre os planos iniciavam e terminavam da mesma maneira, tendo em vista as surpresas da linguagem das crianças. Muitas vezes, algo precisou ser ressignificado, realinhado, refeito devido à interação, ao diálogo face a face com as crianças.

CONSIDERAÇÕES

Finalizo (sem finalizar) este texto chamando a nossa atenção para o fato de tanto no período de aquisição, quanto de consolidação da linguagem, a negociação de sentidos no jogo do engajamento ter bastante plasticidade e fluidez, ou seja, não é determinada por escolhas de um único sujeito. Isso se deve pela realidade de estar inserido em um entorno motivando os interagentes a coconstruir objetos de discurso e o seu funcionamento no cotidiano. Por essa razão, lidar com a linguagem é mergulhar em uma realidade dinâmica, composta pela atencionalidade (ÁVILA-NÓBREGA, 2017) dos parceiros, ou seja, os envolvidos no processo interativo estão alinhados com um objetivo em comum, que é negociar sentidos, construir conjuntamente a referenciação do seu entorno.

Como lido com sujeitos dialógicos, não postulo serem a linguagem e os sentidos resultados da produção verbal (vocal) isoladamente. As nuances da linguagem são ferramentas interativas, as quais nos permitem realizar o ir e vir de sentidos, a focalização e refocalização, as interpretações e reinterpretações, as retomadas, as repetições, as associações e conexões etc. Isso se dá de modo cíclico, em um sistema dinâmico multimodal.

Este tipo de trabalho pode servir, além de outras finalidades, para desmistificar a nossa forma de enxergar a realidade dos jogos de linguagem de sujeitos com SD, além de outras crianças, adolescentes e adultos com desvios, distúrbios, síndromes e/ou patologias. Tudo na

linguagem pode ser uma surpresa!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoada**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1992]. (Tradução de Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco).

AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referência Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2017, 205p.

BASETTO, Bruno Fregni; MURACHCO, Henrique Graciano. Prefácio à edição brasileira. IN: ARNAUD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.09-32.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão de discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.12, n.3, set./dez. 2012, p.657-681.

COSTA, Cláudio Ferreira. **Filosofia da linguagem**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

DESCARTES, René. **Meditações** (Tradução de Enrico Corvisieri). São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. 1.ed. (Tradução de Paulo Alcoforado). São Paulo: EdUSP, 1978.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da Linguística. v.IV. Campinas: UNICAMP, 1982, p.81-104.

KOCH, Ingedore G. Villaça; FAVERO, Leonor Lopes. Discurso e referência. São Paulo: **Alfa**, v.28, 1984. p.11-16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referência na interação face a face. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v.41, p.37-54, Jul./Dez. 2001.

MORATO, Edwiges Maria. Metodologia em Neurolinguística. In: GONÇALVES, A. V; GÓIS, M. L. de S. (org.) **Ciências da Linguagem: o fazer científico**. v.2. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p.281-320.

RUSSELL, Bertrand. **Lógica e conhecimento**. (Tradução de Pablo Rubén Mariconda). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SALOMÃO, Maria Margarida. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p.151-168.

STRAWSON, Peter F. Significado e verdade. In: DASCAL, Marcelo (org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística: Semântica**. Campinas: Unicamp, 1982, p.181-212.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. (Tradução de José Carlos Bruni). Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPÍTULO 14

CAMINHANDO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA

Soraya Dayanna Guimarães Santos (UFV)

Eliane Cristina Moraes de Lima (UFAL)

Maria Quitéria da Silva (UFAL)

Neiza de Lourdes Frederico Fumes (UFAL)

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior ainda enfrenta barreiras, que são muitas e se apresentam de diversas formas, configurando-se como entraves e/ou obstáculos à permanência e à aprendizagem desse alunado. Olivares et al. (2016, p.42) consideram:

[...] ser de caráter essencial o incentivo à reflexão sobre a aceitação da diversidade inerente à condição humana, por meio da eliminação e adequação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, educacionais e atitudinais, incluindo socialmente toda a comunidade acadêmica por intermédio da educação.

Sendo assim, no contexto da educação, o professor desempenha um papel preponderante para que o aluno com deficiência consiga transpor essas barreiras e possa construir seu conhecimento, haja vista ele ser o agente mediador do processo de aprendizagem. Apesar dessa

inquestionável importância, é preciso ter claro que a inclusão não se faz apenas com o professor. Deve ser um projeto da escola, articulado com a família e a comunidade.

Retomando ao papel do professor, esse, além de ser um agente mediador e transformador da sociedade, ele também é transformado em suas particularidades pelas relações sociais. Segundo Soares (2011, p.34), “como ser histórico, o homem está, portanto, sempre se transformando, ao mesmo tempo em que também transforma o mundo com o qual se relaciona”.

Nessa perspectiva, as experiências do sujeito em sua trajetória de vida podem marcar a sua maneira de pensar, sentir e agir. Assim sendo, uma vez que o acesso de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino está aumentando, faz-se necessária a busca pela apreensão dos sentidos e significados constituídos pelos professores sobre suas práticas pedagógicas quando eles têm alunos diversos em suas turmas.

Destaca-se que os sentidos e os significados não estão dissociados, mas cada um tem sua particularidade. De acordo com Vigotski (2001), o significado é fixo, imóvel, estável, enquanto que o sentido muda a palavra facilmente dependendo do seu contexto.

Desse modo, para esse capítulo buscou-se apreender as significações constituídas por uma professora do curso de Educação Física da Educação Superior acerca da inclusão de um aluno surdo em sua prática docente.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Psicologia Sócio-Histórica constitui-se o fundamento teórico-metodológico desse estudo. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.301) essa perspectiva permite:

A reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário ir além das aparências, sem se contentar apenas com a descrição dos fatos [...], ou seja, estuda o sujeito no seu processo histórico.

Do estudo empírico, participou a Professora Lillir, que tinha 43 anos de idade, Mestre em Ciências da Saúde, lecionava no curso de Educação Física Bacharelado de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Ainda que as análises dos dados tenham incidido sobre a professora, também participaram da produção dos dados um aluno surdo (Luan, de 28 anos de idade), acompanhado de um intérprete/tradutor de Libras (Leonardo), além da participação de João e Ana, consultores colaborativos (especialistas da área da pessoa surda).

Como instrumentos e técnicas para produção de dados foram utilizados: a observação participante, a Autoconfrontação Simples (ACS) e a consultoria colaborativa.

A ACS é uma técnica apresentada por Clot (2007 p.135), em que “[...] o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador”. A ACS objetiva a reflexão do trabalhador sobre sua atividade, juntamente com o pesquisador, tendo como estímulo as filmagens realizadas em seu trabalho. Inicia-se a gravação das sequências da atividade do membro do grupo escolhido, depois se gravam também os comentários que o sujeito confrontado às imagens de sua própria atividade endereça ao pesquisador. A ACS constitui-se da seguinte forma: sujeito/pesquisador/imagens.

Por fim, foi também utilizada a consultoria colaborativa. De acordo com Lago (2009, p.2940):

[...] Neste tipo de trabalho é essencial que os colaboradores também conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e procedimentos eficazes que direcionem a participação do aluno com deficiência no currículo geral. Na colaboração é preciso acreditar que a aula pode ser modificada e organizada para que alunos com necessidades especiais possam aprender ou diminuir as dificuldades com relação aos demais colegas.

Para tanto, foram convidados dois consultores pedagógicos, João e Ana, os quais contribuiram com orientações didático-pedagógicas à Lilli para a aprendizagem e autonomia do aluno surdo. A primeira consultoria com João (07/10/14) teve duração de 35 min 15 seg. A segunda

consultoria colaborativa com Ana (28/10/14) teve duração de 53 min 46 seg.

É importante esclarecer que os dados aqui analisados integram uma das pesquisas (SANTOS, 2016) desenvolvidas no âmbito de Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD)¹⁹ “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (protocolo número 439.400). Conforme as exigências éticas, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e, por fim, foi entregue uma cópia deste documento para a mesma.

A análise e a interpretação dos dados foram feitas de acordo com os núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

O processo teve início com leituras flutuantes dos materiais transcritos e produzidos, seguidas pelo destaque de palavras que se mostram relevante para a participante (Lilli), seja por maior frequência, carga emocional, etc., formando assim, os pré-indicadores. Em seguida, são aglutinados os pré-indicadores conforme sua similaridade ou contraposição, constituindo-se nos indicadores.

Posteriormente, é realizado o processo de articulação desses indicadores, formando os núcleos de significação, que apontaram os pontos fundamentais que trouxeram implicações para o sujeito, o envolveram emocionalmente e revelaram as suas determinações constitutivas, os quais foram nomeados tematicamente.

Neste trabalho apresentamos um núcleo de significação, construído a partir da ACS: “Caminhando para uma prática inclusiva”.

Durante esse processo foram feitas ACS com 6 episódios (1, 2, 3, 4, 5 e 6), sendo que nesse capítulo foi utilizado apenas a relativa ao episódio 3, intitulado “Desenrolando o barbante”, que é um recorte de uma aula teórica, em que a professora já havia vivenciado o processo da consultoria colaborativa.

O objetivo da aula foi mostrar na prática a intensidade dos métodos intervalados intensivo e extensivo numa aula de *bike indoor*.

No episódio em particular, a professora iniciou a aula pedindo ajuda

19 Integranes da rede: PUC-SP UERN, UFPI e UFAL (Edital nº 071/2013).

ao intérprete para desenrolar um barbante, que foi um dos recursos que ela utilizou para demonstrar aos alunos como regular a distância do banco da bicicleta.

Enquanto o intérprete tentava realizar essa tarefa, ela foi explicando mais detalhes sobre a percepção do esforço nas intensidades das aulas, fato que impediu o Luan de entender essas explicações, pois as mãos do intérprete estavam ocupadas, inviabilizando-o de sinalizar para o aluno surdo.

Após 2 minutos e 30 segundos do início da aula, o intérprete conseguiu “desenrolar o barbante” e a professora demonstrou como usar o barbante com um anel pendurado na bicicleta para formar um ângulo de 90° e fazer o alinhamento do corpo para preservar as articulações do joelho e tornozelo.

Em seguida, utilizou um álbum seriado com gravuras e umas figuras de carinhas coladas no quadro para demonstrar o esforço nos exercícios contínuos de intensidade.

Apesar do intérprete ter passado quase todo esse episódio sem interpretar a aula para o aluno surdo, ele conseguiu acompanhar e participar da aula, por conta da posição em que a professora se encontrava, de frente para os alunos, e dos recursos pedagógicos utilizados por ela.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DO EPISÓDIO 3: “CAMINHANDO PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA”.

Analisando esse núcleo de significação (NS) podemos verificar que a Professora Lilli começou a “despertar” nesse episódio para uma prática pedagógica inclusiva, pois ao se contemplar nas filmagens da ACS ela conseguiu perceber pontos positivos e negativos acerca dos recursos pedagógicos que utilizou durante a aula, onde a mesma declarou que alguns foram eficientes para facilitar a aprendizagem do aluno surdo, outros não atingiram seu objetivo.

Podem ser destacados como aspectos positivos declarados por Lilli, os seguintes recortes da sua fala:

[...] mostrar na prática a intensidade dos métodos,

usando as carinhas de percepção de esforço. [...] as carinhas eram para perceber a característica da intensidade dentro dos dois métodos. Eu usei o retroprojetor para poder mostrar as fotos, aí eu usei as carinhas [...]. [...] o fato de ter aquelas carinhas ali, não precisava mais de nada.

Nesse momento, ela diz ter acertado nos recursos utilizados porque as imagens favoreceram a compreensão do Luan. Conforme Ferreira e Chagas (2016, p.94):

[...] outros recursos não menos importantes, também são utilizados na comunicação com os surdos: desenhos e fotografias, por exemplo, são importantes aliados, pois enriquecem o conteúdo através da ilustração do tema abordado [...].

Dessa forma, Lilli acreditou ter incluído Luan nesse momento da aula, pois fez uso de recursos imagéticos e a aprendizagem dos surdos se dá num âmbito visual. Ainda analisando os recursos que usou na aula, a professora reconheceu que devia ter adotado outra posição em dado momento da aula, destacando como pontos negativos os seguintes fragmentos:

[...] eu devia não ter pedido para o intérprete, eu devia ter pedido para uma outra pessoa continuar a desenrolar [barbante][...].

[...] tinha mais gente que eu poderia ter pedido para deixar as mãos do intérprete livre.

[...] isso aí é uma das anotações que eu coloquei depois da aula [pedir para outra pessoa desenrolar o barbante]”.

Nessas reflexões, nota-se que os sentidos da professora estão caminhando para uma perspectiva inclusiva, pois já consegue identificar recursos pedagógicos necessários para inclusão do aluno surdo, como

também a importância da presença do intérprete durante a aula. Acerca disso, Pinto et al. (2015, p.178) explicam que:

[...] O papel principal do intérprete de Libras em sala de aula é facilitar a comunicação entre alunos surdos, alunos ouvintes, professores e funcionários. Essa comunicação é a ponte da língua fonte à língua alvo que envolve diretamente aos alunos surdos.

Foi justamente o fato da professora ter dado outra função ao intérprete que a comunicação entre Luan e ela foi interrompida e Lilli percebeu a sua falha ao se contemplar na ACS.

Entretanto, Lilli também percebeu pontos positivos em sua prática como quando utilizou o trabalho em dupla. Na ACS, ela disse: “nessa aula eu gostei muito, porque na hora que eu fiz em dupla ele [Luan] interagiu com outro colega, ele regulou o banco, regulou a distância, regulou o guidão, [...]”.

Lilli entendeu que a atividade com um colega facilitou a aprendizagem do aluno surdo, como também do colega em questão. Face à discussão retoma-se as contribuições de Vigotski (2007, p.97) sobre a definição do que é Zona de Desenvolvimento Proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa maneira, percebeu-se que a atividade em dupla contribuiu para compreensão e a realização da tarefa pelo do aluno.

Ainda durante a ACS, Lilli teceu considerações a respeito de estratégias que poderia ter utilizado, mas não o fez, para melhorar a aprendizagem do Luan: “posicionar as bicicletas em grupo e fazer, como se cada um fosse o professor. Colocava a música e pedia para o “professor” ir [dar a aula], no caso o Luan eu não sei se daria certo”.

Apesar de ainda estar em dúvida se essa seria uma boa estratégia para incluir o aluno surdo, nota-se que a professora estava buscando sempre uma forma de melhorar sua prática docente. Neste momento em particular, pensou numa maneira do aluno surdo poder associar a teoria à prática, colocando-o no lugar do professor, para melhor fixar a aprendizagem.

Segundo Freire (1994) é refletindo sobre a prática, de forma crítica, que se pode melhorar e foi essa reflexão que Lilli fez ao se ver nas filmagens de sua aula - uma reflexão crítica sobre sua atuação na aula e no que poderia ter feito para ser uma professora aberta à diversidade.

Continuando com suas reflexões na ACS, a professora Lilli considerou sua prática pedagógica como inclusiva, quando avaliou a aprendizagem do aluno surdo e obteve uma resposta afirmativa. Podemos constatar isso na sua fala:

[...] no final eu perguntei para ele, se ele sabe o que era cadência de subida, reta. Eu acredito que sim, porque naquela aula de *step* ele montou, é muito mais difícil, a aula de *step* ele conseguiu.

Eu perguntei se o Luan tinha entendido, pedindo ajuda do intérprete e ele falou que sim.

Nos recortes anteriores, professora Lilli sugere que ela está sempre avaliando o aluno surdo e a avaliação é parte preponderante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto,

A avaliação é parte do fazer escolar, logo, em um processo avaliativo que sugere reconhecer a diferença surda, bem como os aspectos que envolvem a construção do conhecimento por alunos surdos, as avaliações necessitam ser organizadas considerando-se, sobretudo, a língua de sinais, a visualidade do sujeito surdo e a sua dificuldade em acessar o Português como segunda língua (RAMOS; LACERDA, 2016, p.820).

E, Lilli fez sua avaliação a respeito de Luan observando os aspectos

práticos e se utilizando da presença do intérprete. Há na professora um processo de mudança na constituição dos sentidos com relação à sua atividade docente na perspectiva da inclusão do aluno surdo em suas aulas.

Outro ponto que a professora ressaltou, refletindo sobre sua atuação ao ministrar a aula, teve relação com sua comunicação com o aluno surdo:

Eu acho que eu melhorei, que eu chamei ele [Luan] pelo nome, eu usei um pouco mais de expressão. Tem uma coisa que eu preciso melhorar muito: eu sou muito verbal, eu preciso ser um pouco mais visual e gestual. Eu preciso treinar isso! Como a gente está dando aula para um deficiente auditivo, você não pode usar muito a voz, você tem que usar mais o gesto, então a comunicação tem que ser mais gestual do que verbal.

Nesse contexto, Ferreira e Chagas (2016, p.92) discorrem:

O uso da LIBRAS, como qualquer outra língua, possui aspectos linguísticos específicos e diferencia-se da Língua Portuguesa, por utilizar-se de sinais e caracterizar-se na modalidade gestual-visual, por seu canal ou meio de comunicação constituir-se de movimentos gestuais e expressões faciais perceptíveis à visão.

Apesar de não dominar a Língua de Sinais, a professora entendeu a importância de aprender, ainda que minimamente, a se comunicar com o aluno surdo, pois o diálogo entre professor e aluno é essencial no processo de aprendizagem, uma vez que o professor é o mediador desse processo.

Em meio a essas reflexões acerca de sua prática docente, a professora deixou claro que começou a mudar seus sentidos acerca da sua atividade pedagógica, a partir da participação da pesquisadora e dos consultores colaborativos. Ela fez essa declaração quando disse: “eu acho que a

participação da pesquisadora e do consultor colaborativo desde o início foi espetacular”.

Dessa maneira, pode-se considerar que a consultoria colaborativa pode auxiliar no avanço de uma prática docente inclusiva, pois é uma atividade em que um ou mais especialistas propõem estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência no processo de aprendizagem.

O trabalho em colaboração consiste no diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala regular com o professor especial para garantir a escolarização do aluno público alvo da educação especial, desde a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação (CABRAL et al., 2014, p.393).

Dessa forma, os consultores colaborativos, juntamente com a pesquisadora, foram pontos fundamentais para o despertar da mudança nos sentidos da professora, pois auxiliaram com orientações acerca de recursos pedagógicos, da comunicação com os surdos e sobre a função do intérprete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O núcleo de significação analisado evidencia que a professora, participante da pesquisa, estava envolvida em um processo de mudança de significações acerca da sua prática pedagógica na perspectiva de inclusão de um aluno surdo em suas aulas.

Ao se contemplar nas filmagens da autoconfrontação, a professora fez reflexões críticas do seu fazer pedagógico, ora ressaltando pontos positivos, como o fato de ter feito uso de recursos imagéticos, ora ressaltando pontos negativos, como no momento em que delegou uma função ao intérprete que não era a dele. Porém, deixando claro que já aprendeu bastante acerca da inclusão do aluno surdo, mas que precisa melhorar. Ressalta ainda a importância da consultoria colaborativa e da pesquisadora nesse processo de ressignificação.

Podemos considerar que, nesse núcleo de significação, a professora

se encontra num processo de mudança de significações acerca da sua prática docente na perspectiva inclusiva, que ela mesma estava caminhando para uma prática pedagógica aberta à diversidade e isso mostra o potencial da autoconfrontação e da Consultoria Colaborativa para ressignificação da atividade docente e transformação do fazer pedagógico da mesma.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, v.26, n.2, mar. 2006, p.222-245.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; Et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara v.9, n.2, 2014.

CALDAS, Cimara Bandeira de Sousa; et al. **Educação inclusiva**: dificuldades e progressos.

Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia. Ano 2, v.2, Número Especial, jun, 2014.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, n.29, p.1-7, 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137/2454>> Acesso em 02 mai 2017.

FERREIRA, Rosângela Rocha; CHAGAS, Kenilce Reis. O bibliotecário como mediador no processo de inclusão do surdo em bibliotecas universitárias. **Revista Bibliomar**, São Luís, v.15, n.1/2, jan./dez., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 25.ed., 1996.

OLIVARES; Nilson Mozas. Educação inclusiva: adequação e caminhos sob o enfoque de docentes e discentes de uma instituição de ensino superior. **CuidArte enfermagem**, Catanduva, SP, v.10, n.1, p.1-78, jan./jun., 2016.

PINTO, Ana Luiza de Souza Neves; et al. Educação de surdos: novas Formas de ensinar. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v.3, n.1, p.173-184, Out. 2015.

RAMOS, Denise Marina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.II, n.2, 2016.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re) vendo a atividade docente na educação superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SARMENTO, Teresa. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, v.18, n.3, p.237-248, set./dez., 2013.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011, 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de; FERNANDES,

Maria Assunção Flores. O autoestudo e as abordagens narrativo-bio-gráficas na formação de professores. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, v.37, n.2, p.297-306, maio/agosto, 2014. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/13331/1174>> Acesso em: 20 ago 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

CAPÍTULO 15

NARRATIVAS DE CONFLITO DE UM ALUNO SURDO: DO ESTIGMA NA FAMÍLIA À DESCOBERTA DA SURDEZ NA ESCOLA

Glauber de Souza Lemos (INES/PUC-RIO)
Maria das Graças Dias Pereira (PUC-RIO)

FOCALIZAREMOS, NO PRESENTE CAPÍTULO, NARRATIVAS DE CONFLITO DE um aluno surdo, em relatos de experiências de vida. As narrativas emergiram em entrevista de pesquisa (MISHER, 1986), junto ao pesquisador-intérprete e um entrevistado surdo (SOUZA LEMOS; PEREIRA; FAVORITO, 2019).

Acreditamos que nossa pesquisa tem relevância do ponto de vista teórico, na ordem da narrativa, e social, no âmbito da interação entre surdos e ouvintes, no contexto na família e da escola. O estudo sobre narrativas de conflito de surdos tem sido pouco explorado, em especial, desconsiderando a voz do surdo, sobre suas experiências no âmbito familiar e escolar, foco do presente estudo.

As pesquisas no contexto da família, como veremos, têm se voltado para as dificuldades de interação nas famílias ouvintes com os filhos surdos (KYLE, 2013 [1999]; SILVA, 2006; GUARINELLO; CLAUDIO; FESTA; PACIORNIK, 2013; FERREIRA, 2013), ou com foco predominante na voz das mães (DIGIAMPIETRI, 2009; FERREIRA, 2013). No âmbito da escola, os estudos já indicam a voz de alunos surdos, que reivindicam maior espaço (WILSON, 1996; MACHADO, 2007; NOGUEIRA, 2007; CORNEJO; ALLENDE, 2016).

Do ponto de vista teórico, na pesquisa por nós realizada, houve necessidade de busca de entendimentos sobre a noção de conflito, que surge em diversos contextos (GRIMSHAW, 1990) e em narrativas de conflito (BRENNEIS, 1996; SOUZA LEMOS; PEREIRA; FAVORITO, 2019). Os estudos centram-se em compreender os papéis do “*eu*” e do “*outro*”, principalmente em experiências passadas, com sofrimento, estigmas e emoções. Embora os autores mencionados não abordem pesquisas sobre conflito com pessoas surdas, entendemos que a base teórica que oferecem pode proporcionar reflexões sobre as narrativas de conflito no âmbito dos Estudos Surdos²⁰.

Temos, assim, desafios de ordem teórica e social na pesquisa, que envolvem o contexto de narrativas de conflito de surdos. São duas as questões importantes em nossa reflexão: (i) Que abordagens teóricas, no âmbito da teoria da narrativa, são importantes para o estabelecimento de parâmetros de análise de narrativas de conflito? (ii) Como são coconstruídas, na entrevista de pesquisa, as narrativas de conflito de um surdo, nos contextos da vida familiar e escolar?

Analisaremos, portanto, como o entrevistado surdo coconstrói (OCHS; JACOBY, 1995) narrativas de conflito, com foco nos contextos da família e da escola, junto ao entrevistador pesquisador-intérprete. Observaremos, também, como as narrativas, realizadas no curso de histórias de vida (LINDE, 1993), trazem construções de identidades (BENWELL; STOKOE, 2006) de si mesmos e dos outros, revelando estigmas e sofrimentos.

Nossa perspectiva teórica e analítica está centrada nos seguintes aspectos: (i) a textualização da narrativa de cunho sociolinguístico (LABOV; WALETZKY, 1967); (ii) o estabelecimento de narrativas de conflito (BRENNEIS, 1996; SOUZA LEMOS; PEREIRA; FAVORITO, 2019), considerando também narrativas de sofrimento (BASTOS, 2008); e (iii) o estigma social (GOFFMAN, 1963). As categorias de análise, além de elementos da análise das narrativas, consistem em dêiticos (LEVINSON, 1983), indexicalidade (BLOMMAERT, 2005) e diálogo

20 Skliar (2015 [1998], p.5) revela que os Estudos Surdos “se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença e do seu reconhecimento político”.

construído (TANNEN, 1986).

A metodologia da nossa pesquisa é qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). A geração de nossos dados se deu em uma entrevista de pesquisa de natureza etnometodológica e sociolinguística (MISHLER, 1986), coconstruída entre o entrevistador-ouvinte e o entrevistado-surdo, mas com a perspectiva de ordem êmica (GEERTZ, 1997).

FAMÍLIAS OUVINTES COM FILHOS SURDOS E A VOZ DAS MÃES

Inicialmente, trataremos da descoberta do filho surdo pela família ouvinte e a necessidade de um ambiente familiar bilíngue, com a utilização da língua de sinais na comunicação (KYLE, 1999; SILVA, 2006; GUARINELLO *et al.*, 2013; FERREIRA, 2013).

Noventa por cento das crianças surdas nascem em contextos familiares ouvintes (KYLE, 1999). Uma das principais questões apontada é que a maioria dos familiares não domina a Língua Brasileira de Sinais (Libras)²¹. A incompreensão da comunicação por um canal visual-gestual linguístico com o bebê surdo (GROLLA, 2006, p.2)²² acarreta dificuldades na aquisição da linguagem e no acesso tardio a uma língua. Os bebês e/ou crianças surdas, para conseguirem adquirir e desenvolver a linguagem, necessitam, portanto, da interação por meio da Libras, junto a surdos e ouvintes, o que facilitará a sua identificação linguístico-cultural, além de construir a sua identidade como surdo.

Kyle (1999) e Silva (2006) comentam que a notícia da chegada de um filho surdo na família é coberta de surpresa, de frustração e de incompletude, conduzindo a uma crise no seio familiar. Os autores indicam que órgãos públicos de saúde precisam fomentar amparo e rede de aconselhamento linguístico e social aos familiares ouvintes. Entretanto,

21 No Brasil, a oficialização da Libras como língua oficial foi realizada por meio da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, com o reconhecimento da Libras como “meio legal de comunicação e expressão”.

22 Os bebês surdos percebem o balbucio pelo manual silábico e/ou pela gesticulação. É através do contato visual com os pais que produzirão apontamentos lexicalizados e gestos sociais. A autora destaca que, por meio de seu equipamento de um aparato linguístico, os bebês surdos balbuciam emitindo sons e gesticulações/apontamentos no espaço (GROLLA, 2006, p.4).

em locais de saúde, as pessoas, ao diagnosticarem que o bebê é surdo, muitas vezes classificam-no como “deficiente”, provocando sentimentos de decepção e de desconhecimento na família.

Stelling (2015, p.15-19) indica que o ato de “aceitar é um processo longo” e que o “conhecimento é o início da aceitação”. Com a descoberta da surdez, sentimentos de “medo, insegurança, descrença” envolvem as famílias ouvintes que têm um filho (bebê) surdo. Há “reações aflitivas e perturbações bruscas no equilíbrio emocional, causadas pelo choque inicial com a confirmação da surdez”.

Nessas situações, com familiares e bebês surdos, muitos fonoaudiólogos, educadores e linguistas incentivam que Programas de Saúde, em seu diagnóstico médico (Triagem Auditiva Neonatal), mostrem a importância da aquisição e do desenvolvimento da língua de sinais o mais cedo possível. É no ambiente familiar que a interação propicia o compartilhamento de conhecimentos da vida social.

Há, em âmbito nacional, pesquisas acadêmicas com foco em narrativas no contexto da família ouvinte com filhos surdos. Foram desenvolvidas por Digiampietri (2009) e Ferreira (2013). O foco foi, sobretudo, a voz das mães sobre seus filhos.

Digiampietri (2009) faz uma análise das narrativas de mães ouvintes, em entrevista de pesquisa, para observar como as mães relataram a experiência do nascimento e da criação de seus filhos surdos. Indicaram a falta de contato com pessoas surdas na família, que desconheciam a surdez, além de narrarem a falta de interação e de comunicação com os seus filhos surdos.

Ferreira (2013) centra o seu estudo na mediação profissional fonoaudiológica, em grupo focal, com familiares de criança e adolescente surdos. A pesquisadora observou que a sua atividade de coconstrução interacional, em grupo focal, fomentou que as mães narrassem as suas experiências e vivências com os seus filhos surdos. As conclusões apontam o apoio de reflexão e de conscientização da fonoaudióloga-pesquisadora junto aos familiares, buscando agendas de mudanças e de alternativas para a vida social com as crianças surdas.

NARRATIVAS COM A VOZ DE SURDOS NA ESCOLA E A INTERAÇÃO EM GRUPO

A seguir, trataremos de estudos nacionais e internacionais da narrativa na escola (WILSON, 1996; MACHADO, 2007; NOGUEIRA, 2007; CORNEJO; ALLENDE, 2016). No contexto internacional, destacamos as pesquisas de Wilson (1996), de Cornejo e Allende (2016) e de Correa (2016) sobre o contexto escolar. No contexto brasileiro, Machado (2007) e Nogueira (2007) também discutem sobre essa questão.

Nos Estados Unidos, Wilson (1996) analisa a estrutura narrativa sinalizada por surdos em *American Sign Language* (ASL), com fundamentação nos estudos de Labov e Waletzky (1967). A autora observou os diferentes momentos em que as narrativas surgiam por meio de recontagens de experiência pessoal. A pesquisa aponta que os surdos, ao sinalizar em narrativas, selecionam mais as ações complicadoras e as avaliações, além de gestos e expressões não manuais, para enfatizar e dar mais dramaticidade à história narrada.

No Chile, Cornejo e Allende (2016) analisaram as características das estruturas narrativas e os recursos visual-espaciais, nas experiências pessoais de estudantes surdos, entre 8 a 16 anos de idade, que são bilíngues e usuários da Língua de Sinais Chilena (LSCh). As autoras observam que, no momento de relatar a “descoberta” de ser surdo, os estudantes recorrem a um tipo de estrutura de evento central; em contrapartida, quando precisavam recontar o evento relativo a aniversário, recriavam o evento através de uma estrutura de sequência de eventos, sem um único evento nuclear.

No contexto brasileiro, os estudos sobre as narrativas de alunos surdos na escola foram desenvolvidos por Machado (2007) e Nogueira (2007). Machado (2007) aborda as narrativas de surdos capixabas, focando a análise em discursos de resistência, que tematizavam a trajetória no contexto escolar e as estratégias para contornar situações de exclusão na escola e na vida social. O estudo busca indicar as estratégias narradas e as propostas pedagógicas, que possam construir as possibilidades de políticas educacionais.

Nogueira (2007) esteve focada em alunos surdos de uma escola estadual do Rio de Janeiro. A autora teve, como base metodológica, a Etnografia da Comunicação para compreender as narrativas como evento

comunicativo. A autora também descreveu como os grupos se organizavam na sala de recursos pedagógicos. As narrativas dos entrevistados surdos apontaram que a sala de recursos é vista como um lugar de ausência da língua de sinais e de TILSP; de comunicação complexa entre aluno-professor, com conteúdo fragmentado; de anulação/apagamento de identidades surdas e da cultura surda.

PROCESSOS DE EXCLUSÃO E DE APAGAMENTO IDENTITÁRIO SURDO NA ESCOLA

Consideramos que as escolas inclusivas, com pouco ou nenhum incentivo ao letramento visual e bilíngue aos alunos surdos, proporcionam invisibilidade e apagamento da identidade surda, além de agravamento do conflito na interação entre surdos e ouvintes. Skliar (1999) é enfático ao comentar que os contextos escolares, em que não há uma perspectiva pedagógica bilíngue para a Educação de/para Surdos, geram conflitos, fomentando: (i) a exclusão escolar dentro do programa inclusivo; e (ii) a inconsistência política, pedagógica e linguística.

Educar os surdos por meio da Libras em uma perspectiva educacional bilíngue é um direito linguístico e humano. Entendemos a Educação Bilíngue de/para Surdos em uma organização didático-pedagógica como aquela que promove estímulos e estratégias visuais no/do ensino, principalmente, elencando a Libras como a língua de instrução e de interação na sala de aula.

O Plano Nacional de Educação subscrito na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua *Meta 4 (4.7)*, orienta que o sistema educacional que adota a perspectiva especial ou inclusiva para alunos surdos deve garantir a oferta da Educação Bilíngue, em Libras, como língua de instrução e o Português como segunda língua, mas em modalidade escrita. Os profissionais devem ser professores bilíngues, junto a profissionais de apoio e Tradutores-Intérpretes de Libras/Português (TILSP).

Desta forma, diferente das escolas bilíngues para ouvintes, a Educação Bilíngue de/para Surdos deve fornecer condições como, em salas de aula com alunos ouvintes e surdos, a presença ou não de TILSP, dependendo da estrutura oferecida à escola pelo poder público; classes bilíngues nas escolas regulares em que o professor é bilíngue e se comunica diretamente em Libras com os alunos.

O ESTIGMA E OS ESTEREÓTIPOS SOMADOS PARA FORMAR UMA EXCLUSÃO SOCIAL

O termo “*estigma*” foi definido por Erving Goffman (1963), como um “atributo profundamente depreciativo”, que discrimina e estereotipa alguém em suas características físicas, morais, de raça, de nação e de religião. Para a sociedade que estigmatiza, os indivíduos que se tornam estigmatizados são considerados “desacreditados” e “desacreditáveis”, por si próprios e pelo outro, principalmente quando o *eu* não acredita no outro e o outro não acredita no *eu*. A sociedade impõe assim julgamentos aos indivíduos através de atributos categóricos, que ficam em um processo de alienação, aquém do esperado, diferente de uma pessoa denominada como “normal”, “dentro do esperado”.

Goffman (1963) focalizou também o estigma do *eu* e do *outro* quando uma pessoa estigmatizada é oriunda de grupos minoritários, dentro de uma estrutura social. Uma pessoa pertencente a um grupo de minoria social e linguística pode assim se encontrar em uma situação de desvio em um dado momento de sua vida ou em situações sociais.

Skliar (2003, p.39) refletiu sobre como a “sistematização de homogeneização” aloca o *outro* no processo de interinidade/temporalidade como uma pessoa massacrada, excluída e ignorada, um “sujeito de mesmice”. O espaço escolar e a pedagogia podem, por exemplo, ocasionar a redução do outro, tomando a “mesmice” ou a “mesmidade” como um descompromisso em entender a singularidade individual. Seria como uma desigualdade social que exclui aqueles que são vistos na categorização do estigma.

NARRATIVA DE CONFLITO E DE SOFRIMENTO

Detalhamos, a seguir, concepções teóricas sobre conflito. O foco de interesse na interação social, com relações de conflito, tem se dado em situações institucionais, em contexto educacional, legal, médico; em interações na família ou em grupos; em encontros casuais. Grimshaw (1990), antropólogo e sociólogo, organizador de *Conflict Talk*, comenta o quanto o conflito está presente em nossas vidas. Grimshaw (1990) comenta os “jogos de disputas”, as brigas, o estabelecimento e/ou a reafirmação da estrutura social, as negociações, as reivindicações. Os conflitos podem também se concentrar nas crenças das pessoas, em grupos

ou nas instituições.

Em nosso estudo, é importante a caracterização das narrativas de conflito, como estudadas em Brennies (1996). O autor dedicou-se em alinhar um estudo entre a narrativa e o conflito, entendendo que as narrativas de conflito estão relacionadas a experiências pessoais e particulares de pessoas que revivem situações de conflito interpessoais, linguísticos e interculturais. Os narradores de situações de conflito compõem a sua história com “inícios, meios e, ocasionalmente, fim” (p.43). É preciso observar também como os narradores constroem os personagens de sua história de conflito, por exemplo, quem exerce os papéis de vilões e de vítimas.

As narrativas de sofrimento foram investigadas em Bastos (2008). Os participantes das interações gravadas reconstruíam narrativas breves e longas, denominadas pela autora como “trajetórias de sofrimento”. A autora aborda narrativas com profissionais de saúde e/ou contexto de saúde, que pautavam a violência encadeada sobre as situações de contradições, conflitos e maus-tratos. O sofrimento social pode estar infiltrado em diversos contextos e o “sofrimento social envolve também a resposta à dor” (p.79).

NARRATIVAS RECONSTROEM AS EXPERIÊNCIAS PASSADAS

As narrativas reconstróem as histórias, principalmente quando os narradores relatam, em situações de entrevista, as suas experiências passadas e vivenciadas socialmente. Podem resituar “a construção do *eu* como um fenômeno social” (BASTOS, 2005, p.74) ou, ainda, servir como “justificativas que devem levar o interlocutor a acreditar nelas” (LINDE, 1993, p.94).

Benwell e Stokoe (2006) destacam que é através da narrativa que as pessoas recordam, narram e refletem sobre suas vidas, suas (auto) biografias e suas histórias de vida. Assim, é por meio da narrativa que as identidades sociais emergem e são construídas as nossas experiências individuais, com posicionamentos sobre as expectativas sociais e culturais.

Por meio da análise da estruturação da textualização da narrativa, iniciada em Labov e Waletzky (1967, p.379) em estudos sociolinguísticos,

buscou-se compreender como os participantes de entrevistas de pesquisa recapitulavam as “experiências passadas”, em seqüências de orações. Convencionaram, assim, a seguinte estrutura canônica da narrativa: (i) *sumário* (a introdução da história); (ii) *orientação* (inclui os personagens, o tempo e o lugar dos fatos); (iii) *ação complicadora* (sequencialidade dos fatos da história); (iv) *avaliação*, sendo dividida em *avaliação externa* (suspende o fluxo temporal da narrativa, apresentando um ponto) e em *avaliação encaixada* (inclui dramaticidade na história); (v) *resolução* (resultado); e (vi) *coda* (síntese final da história).

Assim sendo, essa textualização canônica laboviana e waletziana aponta as seqüências de orações e são propriedades linguístico-discursivas que representam uma ordem cronológica dos eventos passados. Estes são relatados pelos indivíduos com o intuito de remeter a um acontecimento específico e em seqüência temporal (BASTOS, 2005).

Para observar mais facilmente os seis elementos da estrutura de Labov e Waletzky (1967), destacamos a textualização em cores diferentes, como abaixo.



A seguir, contextualizamos os conceitos de diálogo construído (TANNEN, 1989), de dêixis (LEVINSON, 2007 [1983]) e de indexicalidade (BLOMMAERT, 2005), categorias importantes para a análise de dados das narrativas neste capítulo.

MECANISMOS DE ANÁLISE: DIÁLOGO CONSTRUÍDO, DÊIXIS E INDEXICALIDADE

A categoria “diálogo construído” foi abordada por Tannen (1989), compreendendo que, quando um narrador conta a sua história para o outro, dramatiza e recria a voz dos personagens, com entonações e expressões faciais e corporais, em um diálogo animado e cênico.

A dêixis é uma categoria pertencente à Pragmática, tendo como objetivo identificar os apontamentos de referência ao lugar, ao tempo, ao contexto (LEVINSON, 2007 [1983]), tais como: (i) dêiticos de pessoa; (ii) dêiticos de tempo; (iii) dêiticos de lugar; (iv) dêiticos de discurso; (v) dêitico social.

A indexicalidade é uma categoria analítica que vislumbra identificar os indicativos denotacional no uso da linguagem, ou seja, são “pistas interpretativas” que indicam, em análise do contexto, os julgamentos, os rótulos, os papéis sociais, por exemplo, as características sociais e culturais de um grupo (BLOMMAERT, 2005).

METODOLOGIA DA PESQUISA²³

Os autores Denzin e Lincoln (2006, p.5) apontam que a pesquisa qualitativa é introduzida nos estudos sociológicos e antropológicos, com a “preocupação em entender o ‘outro’”. Nesse caso, a pesquisa qualitativa, em Ciências Humanas e Sociais, indica a importância de ouvir a fala do sujeito pesquisado, principalmente, quando constrói as suas narrativas, histórias, experiências, opiniões e posições de vida social. Utilizamos a geração de dados, por meio de entrevista de pesquisa (ROUSLTON, 2010), na coconstrução da narrativa (MISHER, 1986), entre o entrevistador Glauber e o entrevistado Cristiano.

A entrevista de pesquisa tem como foco a perspectiva êmica mediante “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles as demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p.24). Por isso, pretendemos “pensar, sentir e perceber o mundo como um nativo”, como também “ver as coisas do ponto de vista dos nativos” e, também, “colocar-se embaixo da pele do outro” (GEERTZ, 1997, p.86-88).

A entrevista com Cristiano foi gravada com uma câmera e

²³ Esta pesquisa obteve parecer favorável na Plataforma da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do número 3.078.523.

intermediada por uma intérprete de Libras, facilitando, assim, a interação entre o pesquisador entrevistador e o participante surdo. Cristiano é surdo, de etnia preta e atua profissionalmente como instrutor de Libras. Em sua entrevista, foram tratados os seguintes tópicos: (i) a invisibilidade como surdo no ambiente familiar, com preconceitos e estigmas; (ii) o conflito na interação com a família; (iii) a trajetória escolar no INES; (iv) o processo de aprendizagem do Português escrito; e (v) a defesa e a disseminação da Literatura Surda. Seleccionamos, para o presente estudo, o conflito e o estigma vivenciados na família e na escola.

As transcrições dos dados seguiram as convenções dos estudos da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e convenções de Felipe (2014), sendo adaptadas em nosso sistema de transcrição, conforme destacamos abaixo:

PALAVRA	Toda a sinalização em língua de sinais com letras maiúsculas
PALAVRA-PALAVRA	Um sinal traduzido por duas ou mais palavras
PALAVRA^PALAVRA	Um sinal composto
<i>P-A-L-A-V-R-A</i>	Um sinal soletrado ou empréstimo linguístico
PALAVRA+	Um sinal repetido mais de uma vez
PALAVR@	Um sinal sem marca o gênero (masculino ou feminino) ou plural
PALAVRADIREITA	Um sinal é sinalizado para a direita
PALAVRAESQUERDA	Um sinal é sinalizado para a esquerda
PALAVRAINTERRÓGATIVO	Um sinal é sinalizado com interrogação
PALAVRANEGATIVO	Um sinal é sinalizado com negação
PALAVRAPESSOA	Um sinal verbal com concordância de gênero (pessoa)
PALAVRAANIMAL	Um sinal verbal com concordância de gênero (animal)
PALAVRAOBJETO	Um sinal verbal com concordância de gênero (objeto)
PALAVRAVEÍCULO	Um sinal verbal com concordância de gênero (veículo)
PALAVRAMUITO	Um sinal que denota um advérbio de modo ou intensificador

1SPALAVRA2S	Sinal verbal com flexão número-pessoal, em 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular
2SPALAVRA3P	Sinal verbal com flexão número-pessoal, sendo de pessoas do singular com movimento para 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural
PALAVRAGESTO	Apresenta gestos
PALAVRACLoO	Apresenta uma configuração de mãos conforme o número correspondente
1S(II)	Apresentação de si, em 1ª pessoa do singular
2S(II) ou 3P(II)	Apresentação da 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural
(.)	Micropausa na sinalização
(0,7)	Pausa cronometrada em décimos de segundos
[PALAVRA]	Sobreposição com sinalização
>PALAVRA<	Sinalização acelerada
<PALAVRA>	Sinalização não acelerada
(PALAVRA)	Transcrição duvidosa
((PALAVRA))	Comentário do transcritor
PALAVRA	Ênfase na sinalização
hh	Risos
.hh	Inspiração do participante surdo
PALAVRA=	Sinalização sem pausa entre os participantes
PALAVRA::	Sinalização prolongada
PALAVRA-	Sinalização com corte abrupto
PALAVRA.	Parada da sinalização
"PALAVRA"	Sinalização relatada

Fonte: Convenções de transcrição de Souza Lemos; Pereira; Favorito (2019)

As transcrições foram registradas em uma tabela do *Word*: turno a turno, linha por linha, com as alternâncias dos turnos da fala, com a organização estrutural da interação, com sobreposições da fala, dentre outros (LODER; JUNG, 2008).

Na transcrição da sinalização em Libras, há uma coluna separada da interpretação em língua portuguesa. Realizamos um processo interlingual de “glosa escrita” (sistema de anotação da sinalização), formando

notações frasais da sinalização em Libras. Salientamos, assim, que o uso de glosas na transcrição de dados gerados é uma decisão individual e entendida como suporte para tradução em português (SOUZA, 2010; SOUZA LEMOS; PEREIRA; FAVORITO, 2019).

Decidimos incluir em nossas análises os desenhos²⁴ do participante surdo, visto que, em uma interação face a face com surdos há expressões faciais e corporais, mas, por questões éticas, modificamos os traços faciais e físicos do participante, ou seja, as imagens desenhadas não revelam a identidade verdadeira do entrevistado surdo.

Veremos na seção, a seguir, a entrevista realizada com Cristiano, em três momentos: “Cristiano: estigma e conflito na família”, “A chegada ao INES e a despedida da mãe” e “A descoberta de ser surdo: o empoderamento identitário”.

CRISTIANO: ESTIGMA E CONFLITO NA FAMÍLIA

Veremos, aqui, como o narrador constrói a história de conflito na interação com a família ouvinte e a sua trajetória escolar na Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No excerto, a seguir, o entrevistador solicita uma retomada no curso da entrevista, convocando o entrevistado surdo à recontagem da narrativa de conflito.

EXCERTO 1 (06’14 – 06’30) – “ninguém te via como surdo”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
9	1	Glauber	entendi. eh:: você falou	
	2		no início da sua fala que:	
	3		é: você:: não se via, você	-----
	4		não- ninguém te via como	
	5		surdo::, não é [isso]=	

Observamos que o entrevistador faz avaliações, tais como “não se via” (linha 3), “ninguém te via como surdo” (linhas 3-4) e “sua família

²⁴ Os desenhos contidos nesse capítulo foram desenhados à mão pelo artista-cartunista Douglas Feliciano Azevedo.

não o via” (linha 5), para assim fomentar no entrevistado surdo a recontagem sobre a estigmatização (GOFFMAN, 1963) no processo de invisibilidade social e familiar.

A seguir, analisamos a primeira parte da narrativa iniciada por Cristiano.

EXCERTO 2 (06’31” – 07’19”) – “ACHAR ELE SURDO, ELE MALUCO, LEVAR MÉDICO”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
16	18	Cristiano	ESPERAR ¹⁸ (.) ANTES MÃE	Espera antes a minha mãe
	19		CONTAR ¹⁹ PARA-MIM P-A-I	me falou o pai dela me viu
	20		DEL@ EU ESTAR	brincando interagindo com
	21		ENCAIXAR ²¹	o brinquedo gritou emitiu
	22		MONTAR ²² P-A-I	um som e aí jogou um
	23		GRITAR ²³ “UÊ ²³ ”	objeto na minha cabeça.
	24		PEGAR SAPATO JOGAR ATINGIR	“Eu acho que ele é surdo
	25		CABEÇA OLHAR-PARA-TRÁS.	leva ele no médico”. E aí
	26		P-A-I “ACHAR EL@ SURDO EL@	minha avó não aceitou e
	27		MALUC@ LEVAR MÉDICO”. VOVÓ	falou “não lá no radio
	28		ACEITAR NÃO <“EL@ SURD@	vamos lá onde tem radio
	29		CONHECER OUVIDO R-A-D-I-O	vamos lá”. Minha mãe
	30		OUVIDO LÁ INES LARANJEIRAS	aceitou tentaram convencer
	31		LÁ> (0.1) EL@ M-À-E	e me levaram para cá para
	32		ACEITAR VOVÓ ACEITAR	estudar. Eu não sabia o
	33		JUNTOS< ENTRAR ESTUDAR	que estava acontecendo
	34		(.) EU INOCENTE ATINGIR	“por que que ele jogou
	35		CABEÇA EU ESTAR MACHUCAR	isso na minha cabeça?”. Eu
	36		DOER EU CHORAR< COMO<	chorei e me machucou eu
	37		ASSIM< ((retratando	não entendi porque estava
	38		que não entendeu)). EU	me chamando. Eu não tinha
	39		ENTENDER-NÃO NADA. EU	uma identidade, eu não
	40		PARECER EU ⁴⁰ (II) O-QUE? N-	vivia como um surdo, eu
	41		A-D-A OUVIR< EU VAZIO	não sabia o que era isso e
	42		MENTE CORPO-TODO<	fui crescendo assim sem
	43		((dando o sentido de não se	esse conhecimento.
	44		conhecer)) EU CRESCER< (...)	

A narrativa de Cristiano traz os personagens de sua história – a “MÃE” (linha 18), o “P-A-I DEL@” (linhas 19-20) e a “VOVÓ” (linha 27) – buscando, assim, com dêiticos sociais, referenciar o seu relacionamento social com os destinatários (LEVINSON, 1983). Por meio da indexicalidade (BLOMMAERT, 2005), traz identidades dos personagens (BENWELL; STOKOE, 2006) da sua narrativa de conflito, em contexto familiar, indicando que: (i) o “P-A-I DEL@” (linhas 19-20), ou seja, o seu avô materno seria como um vilão; e (ii) a mãe e a avó seriam como as ajudadoras e mediadoras.

CENA 01: “A minha mãe me falou e me contou”



Fonte: arquivo pessoal de Souza Lemos

O entrevistado surdo inicia a sua narrativa com ação complicadora (LABOV; WALETZKY, 1967), mas lembrado por sua mãe, pois diz que “MÃE 2SCONTARIS PARA-MIM” (linhas 18-19), como resumidamente esguida, Cristiano relata que o “P-A-I DEL@” o viu

brincando e ele “ESTAR CL₁₃ENCAIXAROBJETO CL₁₃MONTA-ROBJETO+++” (linhas 20-22), quando o avô resolveu “FORTEMEN-TEGRITAR+++” (linha 23), assim como está indicado, resumidamente, na Cena 02 abaixo.

CENA 02: “Estava brincando, ele gritou e falou “ué?””

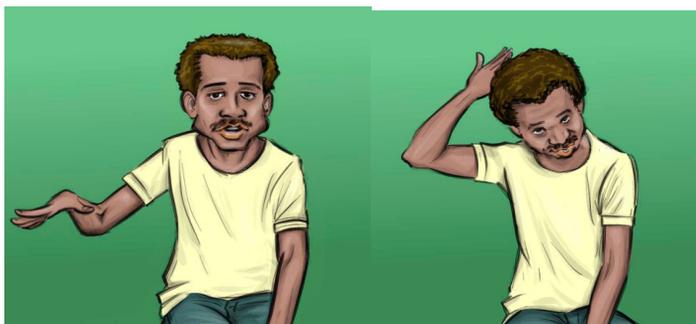


Fonte: arquivo pessoal de Souza Lemos

A partir de um diálogo construído (TANNEN, 2007 [1989]), Cristiano reconstrói a fala do avô com um ““UÉ”GESTO”” (linha 23), quando não obteve uma resposta ao grito. Na próxima Cena 03, o entrevistado apresenta o clímax do conflito na família (VUCHINICH,

1990), encaixando o sofrimento (BASTOS, 2008), quando o seu avô, violentamente, joga um sapato em sua cabeça (“PEGAR SAPATO JOGAR ATINGIR 1SCABEÇA”, linhas 24-25).

CENA 03: “Jogou um sapato na cabeça, atingiu e olhei para trás”



Fonte: arquivo pessoal de Souza Lemos

Na linha 25, Cristiano relembra que respondeu à ação violenta de seu avô ao “1SOLHAR-PARA-TRÁS”. Em seguida, o entrevistado surdo dá voz ao seu avô, com diálogo construído e com avaliação negativa: ““ACHAR EL@ SURDO EL@ MALUC@ LEVAR MÉDICO”” (linhas 26-27). Ao chamá-lo de “MALUCO” (linha 27), o pai da mãe de Cristiano, o estigmatiza e o constrói como uma pessoa anormal, ou seja, fora dos “padrões sociais” (GOFFMAN, 1963).

O participante surdo narra que a sua “VOVÓ” (linha 27), mesmo desconhecendo a surdez, discorda com o seu avô e intercede na situação de conflito familiar, por “ACEITAR NÃO” (linha 28) a situação de violência. Vemos, aqui, que Cristiano constrói a identidade (BENWELL; STOKOE, 2006) de sua avó como uma mediadora, principalmente em tentativa de solucionar o conflito. Rememora a fala da sua avó, com um diálogo construído ao dizer que se “<“ELE SURDO CONHECER OUVIDO R-A-D-I-O OUVIDO LÁ INES LARANJEIRAS LÁ”>” (linhas 28-31).

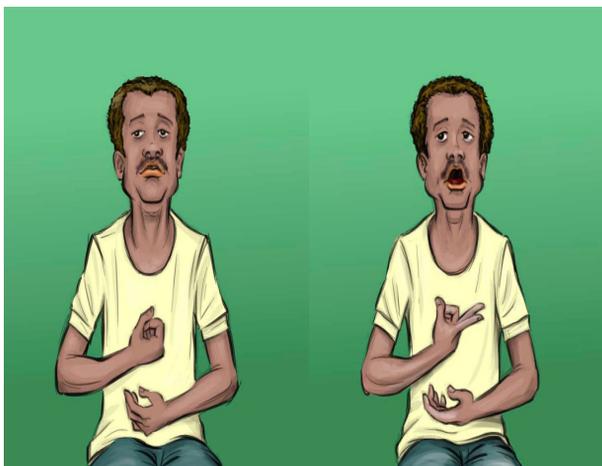
Em orientações da narrativa (LABOV; WALETZKY, 1967), Cristiano apresenta dêitico de lugar (LEVINSON, 1983) “LÁ” (linhas 30, 31), orientando a localização do “INES” (linha 30) no bairro “LARANJEIRAS” (linha 30), como voz de sua avó que buscou convencer a mãe do narrador (“EL@ M-Ã-E >ACEITAR VOVÓ ACEITAR< 1SJUNTOS2S”, linhas 32-33) para que fossem até o INES, com o intuito de entender a situação de saúde de Cristiano. Cristiano retrata a consequência de ter sido levado ao Instituto, pois resultou em sua “1SENTRAR” (linha 33) para “ESTUDAR” (linha 33).

Cristiano suspende o fluxo da narrativa e faz uma longa avaliação sobre o conflito. Assim, a partir de uma autoavaliação, se constrói (BENWELL; STOKOE, 2006) como uma pessoa “INOCENTE” (linha 34) e, depois disso, com avaliação encaixada retrata que o sapato “ATINGIR 1SCABEÇA, EU ESTAR MACHUCAR DOER, EU CHORARMUITO” (linhas 34-36).

As ações complicadoras estão presentes na avaliação, com seleções verbais, tais como “ATINGIR” (linha 34), “ESTAR” (linha 35), “MACHUCAR” (linha 35), “DOER” (linha 36) e “CHORARMUITO” (linha 36), trazendo o sofrimento vivenciado e como se sentiu ao ser

atingido violentamente pelo seu avô.

CENA 04: “Eu, quem eu era? Um nada”



Fonte: arquivo pessoal Souza Lemos

Na Cena 04, acima, o narrador se constrói identitariamente (BENWELL; STOKOE, 2006) ao dizer que “EU PARECER EU IS(II) O-QUE? *N-A-D-A*” (linhas 39-41). Com o efeito de se construir como

uma pessoa que não se entendia como um “*N-A-D-A*” (linhas 40-41), Cristiano retrata que era porque não “*OUVIRNEGATIVO*” (linha 41) e sentia como um “*VAZIO MENTE CORPO-TODONEGATIVO*” (linhas 41-42).

Na conclusão da primeira parte da narrativa, o entrevistado seleciona outra ação complicadora, com a passagem da sua infância: “*EU CRESCER++*” (linha 44).

A CHEGADA AO INES E A DESPEDIDA DA MÃE

No excerto 3, observamos a segunda parte da narrativa de Cristiano e nos deparamos com a trajetória escolar: a chegada ao INES.

EXCERTO 3 (07’20” – 07’44”) – “*EU CHEGAR INES ABRIR-VISÃO*”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
16	44	Cristiano	(...) EU	Quando eu cheguei no
	45		CHEGAR INES ABRIR-VISÃO	INES a minha mente se
	46		(0.1) EU ESCONDER.	abriu. E aí eu me
	47		>SINALIZAR MÃO EL<	escondendo "isso é
	48		PARECER MALUCO MÃO	coisa de maluco essas
	49		((apresenta as mãos se	mãos se
	50		movimentando na escola)).	movimentando", essa
	51		ANTIGO FORTE SABER.	movimentação toda
	52		EU VER INTERROGATIVO VER	antigamente era muito
	53		>INSPETOR SINALIZAR EU	forte mais do que
	54		ESTRANHO ((faz a expressão	hoje. Eu via muitas
	55		de assustado)). SURDO	mãos sinalizando
	56		EL<, <EU CABEÇA DOR>.	surdo, surdo, surdo,
	57		EL@ MÃE TCHAU ((direciona	surdo, me dava até
	58		o olhar para baixo	dor de cabeça "só tem
	59		revivendo a cena do tchau	isso?". E aí "a minha
	60		da sua mãe a ele)). EU	família vai me
	61		ABANDONAR? ((revive a	abandonar? Eu não vou
	62		cena olhando para cima como	largar a minha mãe,
	63		se estivesse olhando para a	não vou deixar ela ir
	64		mãe)). EU SEGURAR	embora". Eu não
	65		((expressão facial com	conhecia o INES nunca
	66		olhos bem arregalados para	tinha vindo, foi a
	67		apresentar a cena de	primeira vez que eu
	68		assustado)), MEDO).	tinha vindo aqui.
	69		CONHECER-NÃO NADA, INES N-	
	70		U-N-C-A, EU <VER PRIMEIRA-	
	71		VEZ SURDO> (...) (...	

CENA 05: “Quando cheguei no INES a minha visão se abriu”



Fonte: arquivo pessoal de Souza Lemos

Na segunda parte da narrativa, o narrador rememora outro momento de sua infância, apresentando o “INES” (linhas 45, 69) e os novos personagens, sendo o “INSPETOR” (linha 53) e os “SURDOS” (linha 71).

A ação complicadora (LABOV; WALETZKY, 1967) é enfatizada com o verbo “CHEGAR” (linha 45) sobre a sua chegada à escola de surdos, narrando como *artfull telling* (TANNEN, 1989). O narrador realiza uma avaliação positiva sobre o INES ao dizer que este local o fez “ABRIR-VISÃO” (linha 45), permitindo, assim, conhecer um novo

momento de sua vida e de construir um novo conhecimento.

Cristiano relembra que se “CL21ESCONDER” (linha 46), assim que adentrou o Instituto. E, que neste local, todos “3PSINALIZAR-MUITO” (linha 47) sem parar através das “MÃOMUITAS ELA” (linha 47), ou seja, a comunicação era realizada pela Libras e era muito “FORTEMUITO” (linha 48).

No entanto, Cristiano constrói os outros surdos como “MALUC@” (linha 48), avaliando negativamente, nesse caso, reproduzindo o estigma (GOFFMAN, 1963) que o seu avô utilizou para ofendê-lo. Percebemos que o narrador, ao ingressar no INES, depara-se com um conflito linguístico, porque não sabia se comunicar em Libras.

Na orientação narrativa, o entrevistado revive a cena (TANNEN, 2007 [1989]) e diz que “EU 1SVER3P INTERROGATIVOVER++>INSPETOR@ SINALIZAR” (linhas 52, 53), avaliando que era “ESTRANHO” (linha 54) estar em uma comunidade que todos sinalizavam aceleradamente incluindo, até mesmo, os funcionários, além de ver que tantos surdos sinalizavam, mas que causava-lhe muita “CABEÇA DOR++” (linha 56).

Outro momento da sua história é lembrado com ação complicadora sobre a despedida de sua mãe. Por meio do diálogo construído, o entrevistado surdo revive a cena, com expressões faciais de tensão, quando “EL@ MÃE “TCHAU”” (linha 57) e ficou sozinho no Instituto. Cristiano faz avaliação que se sentiu ““EU 2SABANDONAR1S?”” (linhas 60, 61) pela sua mãe. O ‘evento de despedida’ é revivido quando diz que “1SSEGURAR2S” (linha 64) a sua mãe e que ficou com muito “MEDO+++” (linha 68).

Percebemos que o narrador surdo avalia como conflituoso o seu afastamento da família e a sua aproximação à Comunidade Surda, justificando que no “INES *N-U-N-C-A*” (linhas 69-70) esteve e que “CONHECER-NÃO NADA” (linha 69), porque era a “PRIMEIRA-VEZ” (linhas 70-71) que estava tendo contato com “SURDOMUITO” (linha 71).

A seguir, a terceira e última parte da narrativa de Cristiano.

A DESCOBERTA DE SER SURDO: O EMPODERAMENTO IDENTITÁRIO

No excerto 4, apresentamos o outro momento da história do narrador ao se descobrir e ao se construir identitariamente como surdo.

EXCERTO 4 (07'45 – 08'04") – “1SPERCEBER NADINHA”

Turno	Linha	Interagentes	Transcrição	Interpretação Simultânea
16	72	Cristiano	(...)<DEPOIS	Então, depois
	73		DESCOBRIR ATRASADO, ELA MÃE	descobriram atrasado.
	74		“FALAR”: “VOCÊ OUVIR”	Aí a minha mãe falou:
	75		NÃO... VOCÊ OUVIR, NÃO	“Olha você não ouve
	76		VOCÊ BEBER, VOCÊ	não” apontou para o
	77		BARRIGA COMER	meu ouvido. “Oh, você
	78		((fazia gestos para se	vai comer e fome”,
	79		comunicar com o filho). EU	com gestos e eu “sim,
	80		SIM, SIM, EU	sim, sim”, mas eu não
	81		SIM, <1SPERCEBER	me percebia desse
	82		NADINHA>. DEPOIS ATRASADO	jeito, por causa
	83		EU DESCOBRIR. MOTIVO.	desse atraso da
				descoberta

Na terceira e última parte da narrativa de Cristiano, é possível observarmos que o entrevistado ainda se encontra em uma situação de conflito identitário (GRIMSHAW, 1990). O narrador apresenta, novamente, dêiticos de pessoa (LEVINSON, 2007 [1983]) “EU” (linhas 79, 80, 83), com objetivos variados e em situações diferenciadas.

Nas linhas 74 a 77, mediante o diálogo construído do narrador (TANNEN, 1989), rememora a interação com a sua mãe, com tentativa de se comunicar através de gesticulações que ““VOCÊ OUVIR^{GESTO} NÃO^{GESTO} VOCÊ OUVIR^{GESTO} NÃO^{GESTO}. VOCÊ^{CL12} BEBER^{GESTO}, VOCÊ^{CL5} BARRIGA^{GESTO} COMER^{GESTO}”. Percebemos, aqui, que há dois eventos: (i) evento de fazer com que Cristiano entenda que era surdo; e o (ii) evento de cuidado e de preocupação com o filho, principalmente sobre como deveria agir quando estivesse com fome e com sede. Certamente, a mãe de Cristiano buscou fazer com que o seu filho se descobrisse como surdo, mesmo que ele não compreendesse aquele momento como uma despedida. Por isso, a resposta de Cristiano é rememorada com diálogo construído e expressão facial de não entendimento ao dizer ““SIM^{AFIRMAÇÃO}, SIM^{AFIRMAÇÃO}”. EU SIM⁺⁺⁺⁺” (linhas 80, 81), sem sentido ou pouca compreensão do que estava sendo topicalizado pela sua mãe.

Com sinalização desacelerada, o próprio narrador nos apresenta que não “<1SPERCEBER NADINHA>” (linhas 81, 82) como surdo. Assim, antes de concluir a sua história, o narrador surdo responde ao entrevistador, com um movimento de coconstrução na entrevista, quando o questionou que “não se via” (linha 3) e “ninguém te via como surdo” (linhas 3, 4).

A avaliação encaixada (linhas 81, 82) sinaliza o conflito identitário do narrador pelo fato de não se reconhecer e se perceber como surdo. Resumidamente, na Cena 06 abaixo, observe a resolução da narrativa contada por Cristiano, quando diz “DEPOIS ATRASADO EU DES-COBRIR++” (linhas 82, 83) que era surdo. Nesse momento, o narrador surdo apresenta uma virada identitária.

CENA 06: “Com o tempo, descobri atrasado”





Fonte: arquivo pessoal de Souza Lemos

Por fim, Cristiano constrói a cada narrativa dizendo que este foi o “MOTIVO” (linha 83) de toda a sua história de vida.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, tivemos como objetivo apresentar a narrativa de conflito de um sujeito surdo que relembrou situações de conflito na família e na escola.

No âmbito da teoria da narrativa, focamos na análise de narrativas de conflito, principalmente como o narrador buscou o ir e o vir na interação dos fatos narrados, com objetivo de construção da recontagem da narrativa. Com isso, o narrador traz: avaliações labovianas ao reportar os fatos passados; e avaliação de percepção de mundo ao seu entendimento sobre o INES e a Língua Brasileira de Sinais.

Os estigmas sinalizados são construídos de duas formas: (1) o estigma no *outro*: o conflito como sofrimento, em interações assimétricas, no episódio da família, ainda sem entendimento da condição de surdez, principalmente quando o “pai de sua mãe” (avô), estigmatiza o neto; (2) o estigma no *eu*: conflito identitário em relação ao *eu*, do não se conhecendo, que a princípio não se vê como surdo.

As narrativas foram coconstruídas entre o entrevistador-intérprete e o entrevistado-surdo, com retomada da história da infância de Cristiano e com emergência do conflito na família e na descoberta da surdez. O narrador posiciona o seu avô como causador do conflito, e a mãe e a avó como mediadoras do conflito. Na narrativa da chegada à escola do INES, Cristiano aponta a perplexidade da descoberta da Libras ao

se encontrar com surdos do INES, mas remonta o cenário de conflito linguístico e identitário frente à Comunidade Surda, além do apego à figura da mãe, evocando a virada identitária e o empoderamento de ser surdo.

A contribuição de nosso estudo consiste em trazer reflexões sobre o que acontece no cotidiano dos surdos, em suas interações da vida familiar e social. Os resultados dessa pesquisa podem indicar caminhos de como lidar com conflitos na interação familiar e escolar. Com foco êmico, ou seja, com o olhar de quem é de dentro de uma comunidade, as reflexões podem ser também de engajamento e de empoderamento do participante surdo.

Por outro lado, a nossa investigação retrata as contribuições para a teoria da narrativa, que propõe o entendimento de experiências pessoais. Quando interagimos com os outros, ao contarmos e recontarmos as narrativas, construímos nossas identidades (GABRIEL, 2015, p.277).

A nossa motivação em âmbito científico consiste em contribuir, por meio deste aporte teórico e metodológico, para os estudos das narrativas e para os Estudos Surdos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. v.3, n.2, p.74-87, maio/ago, 2005.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**. v.6, n.2, p.76-85, mai/ago, 2008.

BENWELL, B.; STOKOE, E. Discourse and identity. Edinburg: Edinburg Univ. Press, 2006.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. New York/USA: Cambridge University Press, 2005.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de**

abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRENNEIS, D. Telling troubles: Narrative, conflict, and experience. In: Briggs, Charles L. **Disorderly Discourse: Narrative, conflict, and inequality**. New York: Oxford University, Press, 1996.

CORNEJO, F. O.; ALLENDE, N. C. Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena. **Lengua y Habla**, v.20, 2016.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

FELIPE, T. A. Banco de dados e sistemas de transcrição para as línguas de sinais. BAALBAKI, A.; CALDAS, B. (orgs.). **Instrumentos linguísticos: usos e atualizações**. 1.ed., v.1. Araruama: Editora Cartolina, 2014.

FERREIRA, C. M. P. **Surdez, família e mediação profissional**: grupo focal na coconstrução de conhecimentos e agentividade. Dissertação de Mestrado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

GABRIEL, Y. Narratives and stories in organizational life. In: DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, A. (eds). **The Handbook of Narrative Analysis**. Wiley Blackwell, UK, 2015.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004 [1963].

GRIMSHAW, A. D. **Conflict Talk**: sociolinguistic investigations of

arguments in conversations. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

GROLLA, Elaine. **A aquisição da linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso de Letras-Libras (UFSC). Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, D. P.; FESTA, P. S. V.; PACIORNIK, R. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes – filhos surdos. **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, n.46, Curitiba, 2013, p.151-168.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, p.15-26, 2013 [1999].

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: June Helm (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007 [1983].

LINDE, C. Life Stories. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MACHADO, L. M. C. V. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: UFES, 2007.

MISHLER, E. G. **Research Interviewing**. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

NOGUEIRA, A. C. Z. **Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recursos**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

OCHS, Elinor; JACOBY, Sally. Co-construction: an introduction. **Research on language and social interaction**, n.28, v.3, p.171-183, 1995.

ROULSTON, K. Considering quality in qualitative interviewing. **Qualitative Research**, 2010.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, v.4, n.50, p.696-735, 1974.

SILVA, A. B. P. **Aspectos psicossociais da surdez: a representação social de mães ouvintes**. Tese de Doutorado em Ciências Médicas – Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Ciências Médicas. UNICAMP/SP, 2006.

SKLIAR, C. B. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015 [1998].

SKLIAR, C. B. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013 [1999].

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Revista Ponto de Vista/UFSC**, Florianópolis/Santa Catarina, nº 05, p. 37-49, 2003.

SOUZA, S. X. **Tradução para a língua brasileira de sinais: descrição de performances observadas no Curso de Letras-Libras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa

Catarina. Santa Catarina: UFSC, 2010.

SOUZA LEMOS, G.; PEREIRA, M. D.; FAVORITO, W. **Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais**. Dissertação de Mestrado (Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

STELLING, E. P. **A orientação familiar aos pais que têm filho surdo**: a construção do livro “O filho é surdo, a família quer saber”. Dissertação de Mestrado Profissional em diversidade e Inclusão – Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2015.

TANNEN, D. **Talking voices**: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Second Edition. Cambridge University Press, 2007 [1987].

WILSON, J. The tobacco story: Narrative structure in an American Sign Language story. In: Lucas C. (ed.). **Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities**. Washington, D.C: Gallaudet University Press. 1996.

SOBRE OS AUTORES

ANA CRISTINA DE ALBUQUERQUE MONTENEGRO

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1993), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2004) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco. É Coordenadora do curso de Graduação de Fonoaudiologia da UFPE. É Coordenadora do Departamento de Linguagem da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2017-2020). É membro do Conselho Científico da International Society for Augmentative and Alternative Communication - Capítulo Brasil -ISAAC-Brasil (2019-2021). Diretora executiva da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2020-2023). Tem experiência em linguagem infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, diagnóstico e terapia dos distúrbios de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. E-mail: aa.cmontenegro@gmail.com

ANDREIA CARDOZO QUADRIO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, coorientou grupo de pesquisa de iniciação científica pela UFRJ no Ensino Médio. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui pós-graduação em Linguística e Literatura pela Universidade Católica de Petrópolis (2008) e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac (2015). Formou-se em graduação em Letras

– Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Católica de Petrópolis (2002), onde participou de grupos de pesquisa na área da Sociolinguística com bolsa de iniciação científica, concedida pelo Pibic-CNPq. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística e ensino, sociolinguística e construções da escrita de sujeitos típicos e atípicos. E-mail: andreiaquadrio@gmail.com

ANA PAULA NOBREGA DE MELO SAMICO

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1991), mestrado em Ciências da Linguagem - Université Lumière Lyon 2 (2006) e doutorado em Linguística - UFPB e Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (2011). Tem experiência em Fonoaudiologia clínica na área de neurologia infantil e adulto. Vasta experiência nas áreas de Metodologia Científica, Elaboração de Projetos de Pesquisa em Fonoaudiologia, Linguagem e Motricidade Oral em neuropediatria. Na sua atuação clínico-terapêutica desenvolve programas de orientação aos pais de crianças com distúrbios específicos de linguagem e reabilitação baseada na comunidade. Utiliza uma abordagem suplementar e/ou alternativa de comunicação para pessoas com necessidades especiais visando estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas e capacitando-as para sua inclusão na escola e na sociedade. Palestrante internacional. Atualmente atua com intervenções sistêmicas para o desenvolvimento humano com Constelação Familiar, Constelação Organizacional, Constelação com Cavalos, Psych-K, Modelo Eagala, Terapia Floral Vibracional Quântica, Aromaterapia e Radiestesia e Radiônica. E-mail: anpnobrega@live.com

CÁSSIO KENNEDY DE SÁ ANDRADE

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem se dedicado à pesquisa em Linguística, principalmente na área de Teoria e Análise Linguística com ênfase em Aquisição da Linguagem. Atualmente é aluno do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB) no

nível Doutorado, sendo integrante da linha de pesquisa “Letramento e Inclusão” no Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM-UFPB) e aluno pesquisador no Núcleo de Estudos em Linguagem e Funções Estomatognáticas (NELF/CNPq-UFPB). E-mail: cassio.kennedy@gmail.com

EDICLECIA SOUSA DE MELO

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos pelo Instituto Federal da Paraíba (2020) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Atualmente é doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB, atuando principalmente nos seguintes temas: multimodalidade, aquisição da linguagem e cultura. E-mail: clectia_kenzinha@hotmail.com

EDUARDO MONTEIRO DE LIMA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atuou na Assistência Pedagógica do Núcleo de Acessibilidade (NAC) na UFAL no período de 2016 a 2018. Especialização em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Faculdade Estratégico - Belém (PA) - 2021. Cursando Especialização em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Murici (AL). Tem pesquisado Educação Inclusiva no Ensino Superior e Recursos de Acessibilidade para pessoas com deficiência. E-mail: eduardopedagogoufal@gmail.com

ELIANE CRISTINA MORAES DE LIMA

Graduanda em Educação Física - Bacharelado, Graduada em Educação Física - Licenciatura (UFAL), Graduada em Pedagogia (CESMAC), Pesquisadora e Bolsista do Núcleo de Acessibilidade (NAC/UFAL). E-mail: tianecrislima66@gmail.com

FERNANDA APARECIDA FERREIRA DE FREITAS

Possui graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ (2005), especialização em Psicopedagogia Institucional

pela Faculdade Atlântico (2008) e Audiologia Clínica pela Universidade Potiguar- UNP (2012). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2019). Atualmente é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagem e Fala (NELF/CNPq-UFPB). Atua em serviço público de saúde como Fonoaudióloga Clínica. Tem experiência nas áreas de comunicação oral e escrita, voz, audição e sistema estomatognático com ênfase em orientação, prevenção, avaliação, diagnóstico e tratamento fonoaudiológico. E-mail: fernandaaparecida@hotmail.com

GIORVAN ÂNDERSON DOS SANTOS ALVES

Possui Graduação em Fonoaudiologia, Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é Professor Associado I da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Motricidade Orofacial e na área de Linguística em Aquisição e Alterações da Linguagem e da Fala. Professor Efetivo dos Programas de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia PPG-FON UFPB-UFRN-UNCISAL. E-mail: anderson_ufpb@yahoo.com.br

GLAUBER DE SOUZA LEMOS

Doutorado (em andamento - área de concentração: Estudos da Tradução e da Interpretação) em Letras/Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Mestrado (área de concentração: Sociolinguística Interacional) em Letras/Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Pós-Graduação (Especialização - Lato Sensu) em: Docência do Ensino Superior da Libras (UCAM); Tradução-Interpretação da Libras (FBMG); Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva (FBMG). Graduação (Licenciatura Plena) em: Pedagogia e Letras (em andamento) - Português/Literaturas (Universidade Estácio de Sá - UNESA). Graduação (Tecnológica) em: Gestão Ambiental (UNESA). É Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) no Instituto Nacional de Educação de Surdos/Ministério da Educação (INES/MEC). Membro Efetivo da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e Coordenador

da Comissão Científica de Tradução da ABRALIN. Co-Líder do Grupo de Pesquisa “Surdez & Acessibilidade: ensino, tradução e tecnologia”. Atualmente, as suas áreas de estudos/pesquisas são: Linguística (Aplicada e Crítica); Estudos da Tradução (Teóricos, Históricos e Aplicados); Sociolinguística (Interacional), Pragmática (Aplicada); Educação, Ensino e Formação (Bilíngue, Translúngue e Multimodal); Conflito (Interacional e Narrativo). E-mail: glauberslemos@gmail.com

ISABELA BARBOSA DO REGO BARROS

Pós-doutora em Linguística (UFPB), doutora em Letras (UFPB), mestra em Ciências da Linguagem (UNICAP), especialista em psicomotricidade (UCAM) e graduada em Fonoaudiologia (UNICAP). Professora assistente IV do departamento de Letras e do departamento de Fonoaudiologia da UNICAP e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da mesma universidade. Integra três grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: 1) Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade, vinculado ao PPGCL/UNICAP; 2) Laboratório de Estudos da Linguagem e Psicanálise – LANGUE, vinculado a UFRPE; 3) Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem – NEAL, também vinculado a UFRPE. Desde 2012 coordena o Grupo de Estudos e Atendimento ao Espectro do Autismo – GEAUT/UNICAP. E-mail: isabela.barros@unicap.br

ISABELLE CAHINO DELGADO

Possui graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Especialização em Patologias da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. É Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB - pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING). Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura, Escrita, Alfabetização, Letramento e Síndrome de Down, também inerentes à área de Linguística. Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Departamento de Fonoaudiologia, na área de Linguagem. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e em Fonoaudiologia (PPGFON UFPB/UFRN/

UNCISAL). Líder do Núcleo de Estudos em Linguagem e Funções Estomatognáticas (NELF/CNPq). E-mail: fgaisabelle@hotmail.com

KAROLYNA PESSOA TEIXEIRA CARLOS

Graduada em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho - FSA, mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. É coordenadora e professora do curso de psicologia da UniFacid. Desenvolve pesquisas na área de psicologia social, representações sociais e desenvolvimento humano. E-mail: kpeessoa_psi@hotmail.com

LARISSA MARANHÃO CASTRO

Doutoranda em Sciences du Langage na Université Sorbonne Nouvelle - Paris III. Mestre (Master 1) na Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, no Langage, Langues, Textes et Sociétés (LLTS), do ILPGA - Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliqués na linha de pesquisa Parcours 4 - Acquisition et Pathologies du Langage. Graduada em Letras pela UNICAP. Ex-aluna bolsista PIBIC/UNICAP. E-mail: larissa.maranhaocastro@gmail.com

LEONARDO SILVA COSTA

Graduando em Engenharia de Computação pela Universidade Federal de Alagoas, foi integrante do Núcleo de Acessibilidade da Ufal (NAC -UFAL), onde atuou com o Apoio Pedagógico, além de pesquisar sobre tecnologias assistivas e pessoas com deficiência, no período de 2017 a 2020. Atualmente é membro do Optimization Laboratory (OptLab), como bolsista PIBIC, atuando na criação de políticas de manutenção para datacenters utilizando modelos estocásticos. E-mail: lsc2@ic.ufal.br

LUDGLEYDSON FERNANDES DE ARAÚJO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Stricto Sensu) da Universidade Federal do Delta do Parnaíba/UFDPAR. Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidad de Granada (Espanha) com período sanduíche na Università di Bologna (Itália), Mestre em Psicologia e Saúde pela Universidade de Granada (Espanha), Mestre em Psicologia Social e Especialista em Gerontologia pela UFPB (João Pessoa-PB).

Bolsista de Produtividade PQ-2 em pesquisa pelo CNPq. Membro do GT Relações Intergrupais: exclusão social e preconceito da ANPEPP. Tem pautado sua atuação no âmbito do ensino, pesquisa e extensão principalmente nos seguintes temas: Psicologia Social, Psicologia do Envelhecimento e Psicogerontologia, Idosos LGBT, Aspectos Psicossociais das Drogas e Aspectos Psicológicos da Prevenção ao HIV/AIDS. E-mail: ludgleydson@yahoo.com.br

MARIA DAS GRAÇAS DIAS PEREIRA

Professora Associada 2 da PUC-Rio no Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem. Supervisora da Linha de pesquisa Discurso, vida social e práticas profissionais, Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/ PUC-Rio Linguagem, Cultura e Trabalho. Pós-Doutorado - Universidade de Lisboa e ILTEC (2008-2009), Doutorado em Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993), Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981), Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português Inglês pela Universidade Católica de Minas Gerais (1976). Desenvolve pesquisas nas áreas da Linguística Aplicada, Análise da Narrativa, Sociolinguística Interacional, Análise da Conversa, Pragmática. Membro do GT Práticas Identitárias da Linguística Aplicada - ANPOLL, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB, da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso - ALED, da International Pragmatics Association - IPra. E-mail: mgdpereira@terra.com.br

MARIA QUITÉRIA DA SILVA

Mestranda em Educação pela UFAL, e possui graduação em Educação Física Licenciatura (UFAL) e Pedagogia (UNOPAR). É especialista em Psicopedagogia (CESAMA). Atuou na Assistência Pedagógica do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da UFAL no período de 2015 a 2019. Desenvolve pesquisa na área da Educação especial e Inclusão, com ênfase na educação superior. É membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (Needi- Ufal). E-mail: quiteria.dasilva.1978@gmail.com

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). É professora titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Desenvolve pesquisas em Aquisição da Linguagem com destaques para temas como: multimodalidade, subjetividade, interação, atenção conjunta. E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com

NATHÁLIA LUIZ DE FREITAS

Doutora em Linguística, subárea Neurolinguística, pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Letras: Estudos da Linguagem, bacharel em Estudos Linguísticos e licenciada em Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Federal de Ouro Preto. Fez estágio sanduíche na Universidade Católica Portuguesa, em Braga, Portugal, como parte do seu doutoramento. É membro do Grupo de Pesquisa Cognição, Interação e Significação - COGITES/IEL/UNICAMP. Tem interesse e possui experiência em linguística cognitiva, psicolinguística, neurolinguística e neurociências a partir de uma ótica interacionista. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – campus Poços de Caldas. E-mail: nathalia.freitas@ifsuldeminas.edu.br

NEIZA LOURDES DE FREDERICO FUMES

Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação Física Especial pela Universidade do Porto. Docente do programa de Pós-graduação Educação/CEDU/UFAL. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Diversidade (NEEDI) e do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA). E-mail: neizaf@yahoo.com.br

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

Possui Doutorado em Linguística (2017), com ênfase em Aquisição de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística

(PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). cursou Mestrado em Linguística (2010) e Licenciatura em Letras Português (2006) também na UFPB. É professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e coordenou o curso *latu sensu* Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (2019-2020) na mesma instituição. Atuou em projetos de formação continuada de professores e programas de alfabetização na idade certa (SOMA), na Paraíba. De 2009 a 2012 foi professor do curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde também desenvolveu pesquisas e extensão em Aquisição de Linguagem e formação continuada de professores. É organizador das obras *Nuances da Linguagem em Uso* (UDUEPB, 2018) e *Nuances da Linguagem em Uso: a Síndrome de Down em Foco* (EDUEPB, 2021). Coordena o GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). E-mail: pvletras@servidor.uepb.edu.br

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

Pós-doutorado e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia e graduada em Fonoaudiologia, pela Universidade Católica de Pernambuco. Atualmente, é professora da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Pesquisadora atuando nos seguintes temas: multimodalidade, aquisição e transtornos de linguagem, cegueira e autismo. E-mail: renata.fonte@unicap.br

ROSIANE OLIVEIRA DE AMORIM

Mestranda em Educação pela UFAL, especialista em Treinamento Desportivo (UFAL) e graduada em Educação Física Licenciatura (UFAL). Atuou na Assistência Pedagógica do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da UFAL no período de 2013 a 2019. É membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI/UFAL) e professora da rede municipal de ensino. E-mail: rosianneamorim@gmail.com

SARAH CAROLINE MILANEZ SANTOS

Graduada em psicologia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI, Esp.em Psicogerontologia - Unyleya, Psicóloga Clínica Analítico Comportamental CRP 21/03650. Tem interesse em estudos e pesquisas sobre envelhecimento. E-mail: sarahmilanezpsi.ac@hotmail.com

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

É docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFV (Viçosa/MG), possui graduação em Educação Física pela UFAL (2008), mestrado em Educação pela UFAL (2011), doutorado em Educação pela UFAL (2016), com doutorado sanduíche pela Universidade de Coimbra (2013/2014). E-mail: soraya_dayanna@hotmail.com

TALITA ROSETTI SOUZA MENDES

Doutoranda e Mestre em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP), Graduada em Letras Português - Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho, da PUC-Rio / CNPq, sob coordenação da professora Maria das Graças Dias Pereira. Desenvolve pesquisas nas áreas da Linguística Aplicada, Análise da Narrativa, Sociolinguística Interacional, dislexia e distúrbios de aprendizagem. Interesses de pesquisa: articulação entre discurso, práticas e construção de identidades na educação, dislexia e transtornos de aprendizagem em contextos da família e da escola. E-mail: talita.rosetti@gmail.com

Sobre o livro

Projeto gráfico/capa Erick Ferreira Cabral

Correção e normatização Antônio de Brito Freire

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Estudar o funcionamento da linguagem, em seus mais diversos contextos de uso, nos possibilita conhecer, dentre tantos fatores, a nossa relação em sociedade, uma vez que o nosso sistema linguístico é a ferramenta cultural mais bem marcada diante das nossas habilidades de interação e de negociação de sentidos nos espaços cotidianos. São inúmeros os caminhos de investigação teórico-analítica acerca da linguagem humana. Frente a esses tantos objetos, escolhi organizar mais uma obra com foco nos desvios, distúrbios, síndromes, aspectos do envelhecimento, acessibilidade, inclusão, psicoterapia, representações sociais de sujeitos com especificidades na sua forma de interação. Temas esses tão caros aos nossos ambientes acadêmicos, aos nossos laboratórios de pesquisa. Nossos trabalhos diários são resultados dos frutos de pesquisadores jovens, mestres e doutores, mulheres e homens, pessoas de todos os gêneros, de várias etnias e instituições, que vêm dando continuidade ao brilhantismo adquirido pelo Brasil há algumas décadas: o investimento em projetos e produções sobre o sujeito diferente, sobre minorias, sobre a linguagem rechaçada, sobre o menos favorecido ou sobre aquele que, aparentemente, não tem voz. Posso garantir que, ao longo desta obra, serão encontrados textos muito sensíveis, realistas e com discussões atuais, sem acarretar no afastamento da cientificidade e destacando caminhos do funcionamento da linguagem distantes da biomedicina clássica, cuja visão estava pautada em tratamentos de sintomas.