

COLEÇÃO
LINGUAGENS
EM USO

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

**NUANCES DA
LINGUAGEM EM USO**



Universidade Estadual da Paraíba

Prof Antonio Guedes Rangel Junior | Reitor

Prof Flávio Romero Guimarães | Vice-Reitor



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | Diretor

Antonio Roberto Faustino da Costa | Editor Assistente

Cidoval Moraes de Sousa | Editor Assistente

Conselho Editorial

Luciano Nascimento Silva (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antonio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Conselho Científico

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

José Eduardo Douglas Price (UNICOMAHUE/ARG)

Celso Fernandes Campilongo (USP/PUC-SP)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Militello (UNIPA/IT)

Jonas Eduardo Gonzales Lemos (IFRN)

Eduardo Ramalho Robenhorst (UFPB)

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

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Germano Ramalho (UEPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Maria Creusa de Araujo Borges (UFPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)

Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Diego Duquelsky (UBA)

Afrânio Silva Jardim (UERJ)



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

- *Coleção Linguagens em Uso* -



Campina Grande - PB

2018

Copyright © EDUEPB

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

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Diretor

Luciano do Nascimento Silva

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros
Antonio de Brito Freire

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

N962 Nuances da linguagem em uso [Livro eletrônico]./Paulo Vinicius Ávila-Nóbrega (Organizador). –Campina Grande: EDUEPB, 2018.
10400 Kb. - 338 p.: il. color. (Coleção Linguagem em Uso; v.1)

ISBN 978-85-7879-502-3 (E-book)

ISBN 978-85-7879-497-2 (Impresso)

1. Distúrbios da linguagem. 2.Linguagem – Práticas pedagógicas inclusivas. 3. Linguagem - Transtornos Mentais. 4. Linguagem Multimodal. 5. Surdez – Lexicografia Pedagógica. 6.Linguagem – Aspectos teóricos. 7.Linguagem – Inclusão e Acessibilidade. I.Ávila-Nóbrega, Paulo Vinicius (Organizador).

21. ed.CDD 616.855

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15º/368

- COLEÇÃO LINGUAGENS EM USO -

Conselho Editorial

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Marcelo Medeiros da Silva
Wanderlan da Silva Alves

Conselho Científico

Alessandra Del Ré (UNESP)
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)
Giorvan Ânderson dos Santos Alves (UFPB)
Isabelle Cahino Delgado (UFPB)
Isabel Maria Galhano Rodrigues (FLUP-Portugal)
Júlio César Machado de Paula (UFF)
Leonardo Davino de Oliveira (UERJ)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Sávio Roberto Fonsêca de Freitas (UFRPE)

“Que nunca caiam as pontes entre nós”.

Pedro Abrunhosa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1	19
O PERCURSO ACADÊMICO E TERAPÊUTICO DE PAULO: REFLEXÕES SOB A ÓPTICA PESSOAL E DA GESTÃO DE UM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Andreza Aparecida Polia (UFPB)</i> <i>Paulo Roberto de Cunha Fernandes Júnior (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 2	51
ALTERAÇÕES DE FALA NA SÍNDROME DE DOWN <i>Julyane Feitoza Coelho (UFPB)</i> <i>Isabelle Cahino Delgado (UFPB)</i> <i>Giorvan Anderson dos Santos Alves (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 3	75
A LINGUAGEM NA DOENÇA DE ALZHEIMER: O QUE MUDA? O QUE SE MANTÉM? <i>Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)</i>	

CAPÍTULO 4	101
REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL NO ENGAJAMENTO CONJUNTO ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E TERAPEUTAS	
<i>Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)</i>	
CAPÍTULO 5	135
ATENÇÃO CONJUNTA E MULTIMODALIDADE NA CRIANÇA AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)</i>	
<i>Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)</i>	
<i>José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)</i>	
CAPÍTULO 6	159
PRODUÇÕES GESTUO-VOCAIS EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM SURDEZ	
<i>Paula Michely Soares da Silva (UFPB)</i>	
<i>Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)</i>	
<i>Isabel Maria Galhano-Rodrigues (FLUP/Porto)</i>	
CAPÍTULO 7	183
INTERFACES DIGITAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORIENTAÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE	
<i>Heridan de Jesus Guterres Pavão (UFMA)</i>	
<i>Maria Nilza Oliveira Quixaba (UFMA)</i>	
<i>Reinaldo de Jesus Silva (UEMA)</i>	

CAPÍTULO 8	203
A COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DO ZIKA VÍRUS	
<i>Manuela Leitão de Vasconcelos (UFPB)</i>	
<i>Tatiana Michelinne Aires Neves (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 9	219
NARRATIVAS DE UMA JOVEM UNIVERSITÁRIA COM DISLEXIA: DA ESTIGMATIZAÇÃO À AGÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Talita Rosetti Souza Mendes (PUC-Rio)</i>	
<i>Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)</i>	
CAPÍTULO 10	259
GESTOS DÊITICOS E ATENÇÃO CONJUNTA NAS ESPECIFICIDADES DO AUTISMO: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL	
<i>Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)</i>	
<i>Marianne Bezerra Carvalho Cavalcante (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 11	301
LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E LETRAMENTO/ ALFABETIZAÇÃO DO SURDO: POR UM DICIONÁRIO ESCOLAR	
<i>Érika Lourrane Leôncio Lima (IFPI)</i>	
SOBRE OS AUTORES	329

APRESENTAÇÃO

A idealização deste livro surgiu após a minha participação na Conferência Internacional de Estudos da Linguagem (CIELIN 2017), ocorrida nos dias 16 a 20 de outubro de 2017, na Universidade de Brasília (UnB). Momento oportuno para conhecer alguns autores colaboradores para a produção desta obra especial. Digo isso, pelo fato de reunir profissionais de diversas instituições brasileiras e de uma universidade portuguesa, cujo interesse tem se pautado nas nuances da linguagem de pessoas com distúrbios de linguagem, em contextos interativos. Além disso, é uma obra exímia, por dar visibilidade aos movimentos desses sujeitos tão hábeis na linguagem, como qualquer outro poderia ser.

Assim, este trabalho está inserido na primeira produção da **Coleção Linguagens em Uso**, da Universidade Estadual da Paraíba. A coleção tem o intuito de divulgar trabalhos de pesquisadores de diferentes vertentes da linguagem – Linguística, Literatura, Educação, Psicologia, Antropologia, Comunicação Social, Sociologia – em contextos de produção e uso.

Discutir os conceitos de linguagem, sujeito, interação, discurso, atendimentos, distúrbios e síndromes tem sido o interesse de uma gama de cientistas da linguagem espalhados por inúmeros centros de pesquisa científica, no Brasil, e no mundo. Sendo assim, nada mais fundamental do que reunir alguns desses pensadores para dar vez e voz aos nossos achados e aos nossos sujeitos investigados.

O primeiro capítulo desta obra se intitula **O percurso acadêmico e terapêutico de Paulo: reflexões sob a óptica pessoal e da gestão de um serviço de educação superior** e foi escrito pelos autores Andreza Aparecida Polia e Paulo Roberto de Cunha Fernandes Júnior. No texto, esses pesquisadores discorrem sobre a percepção de uma pessoa com Doença Motora de Origem Cerebral (DMOC) e da gestão de um serviço de inclusão no ensino superior, acerca da vivência durante a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, desde seu processo de alfabetização até a universidade.

O segundo capítulo, **Alterações de fala na Síndrome de Down**, escrito por Julyane Feitoza Coelho, Isabelle Cahino Delgado e Giorvan Ânderson dos Santos Alves tem o intuito de apresentar as alterações de fala mais comumente encontradas na pessoa com síndrome de Down e que trazem repercussões para a performance comunicativa desses indivíduos, sendo elas o desvio fonético e a apraxia de fala na infância.

O capítulo três, **A linguagem na doença de Alzheimer: o que muda? O que se mantém?**, produzido por Nathália Luiz de Freitas, tem como escopo traçar um panorama sobre o que se tem apontado na literatura linguística e biomédica no que diz respeito à linguagem na Doença de Alzheimer, de modo a problematizar tais dados bibliográficos e inseri-los em uma discussão que tem como ponto de partida a concepção de cognição como sendo social e, em grande medida, tributária de nossas interações.

O capítulo seguinte, **Referenciação Multimodal no engajamento conjunto entre crianças com Síndrome de Down e terapeutas**, escrito por Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, tem como objetivo analisar o funcionamento da referenciação multimodal de 02 crianças com Síndrome de Down, em cenas de engajamento conjunto, em contextos de atendimento fonoaudiológico.

O quinto capítulo, cuja escrita se deu por Cássio Kennedy de Sá Andrade, Evangelina Maria Brito de Faria e José Moacir Soares da Costa Filho, tem como título **Atenção conjunta e multimodalidade na criança autista: um estudo de caso**. Os autores apresentam a maneira como a criança autista utiliza os recursos multimodais, principalmente gesto e olhar, como forma de interação dentro das cenas de atenção conjunta ocorridas em contexto escolar.

Já o capítulo seis, da colaboração de Paula Michely Soares da Silva, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Isabel Maria Galhano-Rodrigues, é intitulado **Produções gestuo-vocais em cenas de atenção conjunta: contribuições para a aquisição da linguagem de crianças com surdez**. As pesquisadoras refletem sobre as teorias que envolvem os gestos e as produções vocais em cenas de atenção conjunta, tendo como base a linguagem como uma instância multimodal e observam como a criança surda implantada adentra e constrói sua linguagem por meio da interação com sua mãe.

O capítulo seguinte, **Interfaces digitais e educação de surdos: orientações para a acessibilidade**, de Heridan de Jesus Guterres Pavão, Maria Nilza Oliveira Quixaba e Reinaldo de Jesus Silva apresenta uma discussão com foco na acessibilidade das interfaces digitais que possam ser utilizadas para apoiar a educação de surdos.

Contamos, ainda, com o texto de Manuela Leitão de Vasconcelos e Tatiana Michelinne Aires Neves denominado **A comunicação de crianças com a Síndrome do Zika Vírus**. Nesse texto, as autoras discorrem sobre os aspectos relacionados à linguagem de bebês e crianças com Zika Vírus e a importância de atendimentos especializados desde muito cedo, como medida fundamental para o desenvolvimento motor e social desses sujeitos.

Este livro ainda conta com a colaboração de Talita Rosetti Souza Mendes e Maria das Graças Dias Pereira, por meio do texto **Narrativas de uma jovem universitária com dislexia: da estigmatização à agência no contexto escolar**. Nele, as autoras analisam a emergência de processos de estigmatização e de agência no contexto escolar em narrativas de uma jovem universitária com dislexia, considerando as identidades construídas ao longo de uma entrevista na pesquisa. Discutem as narrativas como ação social, em que emergem não só identidades negociadas entre participantes, mas também processos de estigmatização e de agência, especialmente, a partir do discurso relatado como recurso narrativo.

No texto de Renata Fonseca Lima da Fonte e Marianne Bezerra Carvalho Cavalcante, denominado **Gestos dêiticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal**, as pesquisadoras tomam como suporte a perspectiva multimodal da linguagem, em que a gestualidade é integrada às manifestações orais, formando um sistema único de significação, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso para compreender a matriz gestuo-vocal de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em cenas de atenção conjunta.

Por fim, no texto de Érika Lourrane Leôncio Lima, intitulado **Lexicografia pedagógica e letramento/alfabetização do surdo: por um dicionário escolar**, a autora problematiza a distribuição e uso do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua

Brasileira de Sinais – (LIBRAS - Deit-Libras), nas séries iniciais do ensino fundamental e aponta as contribuições do dicionário escolar de Libras para o letramento/alfabetização do aluno surdo.

Como vimos, esta é uma obra diversificada, com um olhar diferenciado para questões da linguagem como dislexia, surdez, Síndrome de Down, autismo, Síndrome do Zika Vírus, paralisia cerebral e Alzheimer.

É um produto que pode interessar a estudantes de graduação e pós-graduação cujo foco seja em vertentes do uso da linguagem, bem como sobre o funcionamento interativo de sujeitos variados e as suas nuances da linguagem. Ainda é uma obra de interesse para professores, fonoaudiólogos, intérpretes, sociólogos, assistentes sociais, educadores e outros pesquisadores sobre interação e linguagem.

Desejo uma excelente leitura e que esta obra sirva para mudar o nosso ponto de vista acerca do funcionamento da linguagem por qualquer um de nós, sujeitos em interação.

O organizador
João Pessoa, abril de 2018.

O PERCURSO ACADÊMICO E TERAPÊUTICO DE PAULO:

REFLEXÕES SOB A ÓPTICA PESSOAL E DA GESTÃO DE UM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Andreza Aparecida Polia (UFPB)

Paulo Roberto de Cunha Fernandes Júnior (UFPB)

Introdução

Neste trabalho, pretendemos discorrer sobre a percepção de uma pessoa com Doença Motora de Origem Cerebral (DMOC) e da gestão de um serviço de inclusão no ensino superior, acerca da vivência durante a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos desde seu processo de alfabetização até a universidade, considerando como base a literatura acadêmica acerca da referida desordem motora, a legislação da UFPB e as práticas inclusivas.

Paralisia Cerebral ou doença motora de origem cerebral: caracterizando a patologia e identificando Paulo

A Paralisia Cerebral (PC) afeta cerca de duas crianças a cada 1.000 nascidas vivas em todo o mundo e é considerada por isso a causa mais comum de deficiência física grave na infância (O'SHEA, 2008).

De acordo com a definição da área médica é uma encefalopatia crônica de origem não progressiva que foi descrita em 1843 por William John Little o qual investigou cerca de 47 crianças com um quadro clínico de espasticidade (rigidez muscular e consequentemente de movimentos) às quais apresentavam histórico no nascimento como: apresentação pélvica, prematuridade, dificuldade durante o trabalho parto, demora ao nascer para respirar e chorar, além de crises convulsivas e coma nas primeiras horas de vida (PIOVESANA, 2002).

O nome Paralisia Cerebral, entretanto, foi proposto por Freud cinquenta anos depois, em 1893, quando o mesmo identificou que era possível haver causas pré, peri e pós-natais (MORRIS, 2007).

Ainda com relação à nomenclatura quando estivermos falando sob a perspectiva de Paulo, denominaremos de Doença Motora de Origem Cerebral (DMOC) que é a forma como o mesmo a identifica e se respalda em algumas literaturas (SILVA, 2006; PEREIRA, 2016), esclarecendo corretamente que o termo PC remete a um cérebro “parado” o que de fato não ocorre.

Esse tipo de patologia é decorrente de uma quantidade heterogênea de causas, partes do corpo que podem ser comprometidas (é possível ter o movimento de ambos os braços e pernas afetados além do controle cervical até simplesmente uma leve alteração em um dos braços) além da diversidade de tônus muscular.

As causas são as mais variadas: infecções durante a gestação (rubéola, citomegalovírus etc.), hipóxia antes do parto, anóxia ou eclampsia no momento do parto, além de infecções e acidentes/traumas durante o período de desenvolvimento (semiafogamento). De acordo com Pato et al. (2002), em um estudo de revisão bibliográfica da literatura nas bases científicas, hipóxia perinatal, prematuridade e infecção materna intrauterina têm maiores contribuições do que os outros fatores.

Como as áreas cerebrais afetadas podem ser diferentes, há conseqüentemente diferentes locais corporais comprometidos e também três possibilidades de apresentação do tônus muscular, a saber: ataxia (lesão cerebelar que resulta em movimentos incoordenados e andar com base alargada); discinesia (lesão nos núcleos da base que gera movimentos involuntários devido à oscilação do tônus que podem ser mais proximais ou mais distais) e espasticidade (lesão no sistema piramidal que gera rigidez na movimentação muscular).

Além disso, de acordo com Robenbaum et al. (2007), pode haver distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação, comportamentais e crises convulsivas durante o decorrer da vida.

Com relação à distribuição anatômica (topográfica), ou seja, as áreas corporais que podem ser afetadas, caso haja um lado do corpo comprometido, podemos ter uma monoplegia (um membro) ou uma hemiplegia (hemicorpo direito ou esquerdo).

Outra possibilidade são os dois hemicorpos afetados, como uma diplegia (comprometimento dos dois pares de membros, sendo os inferiores mais comprometidos que os superiores), triplegia (dois membros inferiores e um superior), quadriplegia (os quatro membros comprometimentos geralmente associados a um prejuízo do controle cervical) ou dupla hemiplegia (todos os membros comprometidos, porém há diferença entre o lado direito e o esquerdo).

Devido a essa quantidade de possibilidades sensoriais, motoras e cognitivas, além da interferência direta dos estímulos recebidos ou não do meio que cada pessoa vive, se faz necessário caracterizar de quem estamos falando.

Paulo, diagnosticado aos 8 meses com DMOC, nasceu prematuro de seis meses, de parto normal, pesando 850 gramas e permaneceu por 30 dias em uma incubadora. Tanto a prematuridade

quanto o gênero de Paulo bem como sua seqüela muscular – espasticidade – corroboram com os achados da literatura. De acordo com Caraviello et al (2006), Costa et al (2007) e Pfeifer et al. (2009), a maior incidência de casos é de crianças prematuras do sexo masculino e espásticas.

De acordo com a classificação médica, Paulo apresenta uma quadriplegia, alterações de visão e de fala, e apesar de toda a extensão da lesão cerebral que gerou essas seqüelas físicas, a cognição está preservada.

Processos terapêuticos: caminhos que interferem no processo de apreender o mundo

Desde o momento do diagnóstico, frequentemente os pais são orientados a buscar ajuda terapêutica visto que embora a lesão cerebral instalada não evolua, as seqüelas motoras, sensoriais e/ou cognitivas podem “evoluir” (piorar) caso não sejam feitos procedimentos terapêuticos, tais como: fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia de integração sensorial e outras modalidades de intervenção através de métodos neuroevolutivos os quais têm por objetivo minimizar as já referidas seqüelas (ADOLPH, 2006).

É importante dizer que o objetivo maior das terapias são evitar a instalação de pioras e o desenvolvimento de maior autonomia e independência nas áreas de comunicação, atividades de vida diária (escovar os dentes, pentear o cabelo, alimentar-se) e atividades de vida prática (convivência comunitária).

Para Paulo, esse processo ocorreu da seguinte forma:

Comecei as terapias com oito meses e fiz até meus 27 anos (hoje tenho 33 anos) de idade; fiz terapias em clínicas e hoje

procuro fazer essa reabilitação executando tarefas diárias (vestir e tirar a camisa, me movimentar dentro de casa, comer sozinho, natação, etc...).

Parei todas as terapias, porque me foi informado que o que eu tinha que reabilitar com fisioterapia eu já havia conseguido. Além disso, já estava fadado, e bastante focado nos estudos. Estava cansado de tanto tempo fazendo a mesma coisa e descobri uma maneira mais prazerosa para controle da respiração que é a natação, pois, no tempo em que eu a fazia, tudo melhorou em mim, eu fazia com paixão e, por sinal, sou louco para retornar à natação, porque sinto bastante falta. Já a fonoaudiologia, eu não sentia mais isso, inclusive nós realizamos três anos, e só fui porque minha mãe quis e obrigava, mas na minha mente não servia mais de nada. Só faço as coisas quando sei que posso dar 130% e isso não estava acontecendo, então decidi por conta própria e calçado nesse diagnóstico que não iria mais fazer nenhum tratamento convencional, não iria perder um tempo que poderia estar estudando ou fazendo outras atividades como natação e etc. Não estou dizendo que fono e fisio não são importantes, até porque se não fossem elas eu não seria o que sou. Estou feliz com a minha situação, o que me incomoda mais é minha voz, mas não pelo fato da dificuldade e sim porque as pessoas não têm paciência para esperar o meu ritmo de fala, e, mesmo que a pessoa não fale eu consigo perceber pelo olhar,

não me deixando muito a vontade principalmente quando a pessoa diz que eu preciso voltar para a reabilitação, mas no fundo eu sei que só preciso da compreensão de quem estiver me ouvindo para termos um bom diálogo. Tanto que quando é para falar no celular, com alguém que não conheço passo logo para a minha apoiadora*¹ e quando é para se inscrever em concurso, ou em algumas coisas, eu coloco na inscrição o número da minha mãe. Com o passar do tempo que a pessoa está mais habituada com o meu ritmo de voz eu passo logo o meu whatsapp. Raramente eu utilizo o serviço das operadoras ou a mensagem de voz, prefiro mensagens de texto (Informação verbal).

Com relação à fala de Paulo acerca da não indicação de terapias a partir de determinada faixa etária, baseada em nossa experiência profissional como terapeuta ocupacional isso geralmente é uma conduta terapêutica adotada em grande parte de instituições de reabilitação no Brasil, pois parte-se do pressuposto que os “ganhos terapêuticos” se estabilizam e a partir desse momento, fazem-se orientações para a realização de atividades no domicílio, reavaliando-se o paciente com períodos de tempo geralmente pré-definidos institucionalmente.

Ainda acerca desse tema, as próprias ‘Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral’ (BRASIL, 2014), no item que

1 O termo apoiadora se refere aos estudantes que participam do PAAED (Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência) da Universidade Federal da Paraíba, o qual será explicado posteriormente.

trata dos cuidados com a saúde do adulto e do idoso, descrevem que:

4. Em pessoas com paralisia cerebral em estado de reduzida autonomia, nessa faixa etária, não são mais indicadas terapêuticas intensivas, e sim cuidados que proporcionem melhores níveis de bem-estar enfatizando a minimização da dor, manutenção das funções respiratórias e posicionamento (BRASIL, 2014, p.53).

Não há um consenso do ponto de vista terapêutico acerca de quanto tempo deve permanecer em atendimento uma pessoa com o diagnóstico de DMOC, porém é necessário que ocorram reavaliações periódicas a fim de se acompanhar o desenvolvimento motor, cognitivo, acadêmico e social, bem como prescrever o uso de equipamentos que possam garantir maior independência e autonomia ao paciente no decorrer de suas diferentes fases de vida.

Linguagem e alfabetização: aspectos teóricos globais da DMOC e o percurso de Paulo de casa para a escola

Diferentemente de todo o desenvolvimento típico, a criança com paralisia cerebral irá apresentar um atraso neuropsicomotor o que implica diretamente em dizer que a linguagem também ocorrerá de forma própria. De acordo com Gren e Hurvitz (2007), devido às dificuldades motoras que limitam as experiências sensoriais das crianças com DMOC, as mesmas podem perder oportunidades concretas de viabilizar seu repertório perceptivo, cognitivo, social e linguístico.

Muitas crianças têm dificuldades para oralizar e outras provavelmente não alcançarão este êxito, entretanto, a maior parte delas, salvo aquelas que possuem algum comprometimento auditivo (12% de acordo com BACCIU et al., 2009), tem a capacidade sensorial de ouvir e, se bem assistidas por profissionais da reabilitação, poderão, através de tecnologia assistiva e uso de sistemas de comunicação como o PECS e o Blyss², se comunicar e serem alfabetizadas.

É importante atentar para o fato de que esse processo de alfabetização envolve vários elementos e desafios que incluem principalmente a postura e o conhecimento do educador, além do contexto cotidiano no qual a pessoa se encontra imersa (CAGLIARI, 2011) e no caso da pessoa com PC, as condutas de inclusão ou exclusão dos docentes impactarão diretamente no aprendizado.

No que diz respeito à matrícula escolar, a legislação brasileira exige que toda a criança frequente escola (BRASIL, 2002), porém, no caso de crianças com deficiência física usuárias de cadeira de rodas, como é o caso de algumas com PC, Polia (2008) demonstrou que nem todas as famílias acreditam ser esta a melhor opção.

A autora (POLIA, 2008) concluiu que quando os pais têm condições financeiras decidem pela colocação em escolas inclusivas particulares (minoridade da população entrevistada), parte dos pais optou por escolas de ensino regular públicas consideradas inclusivas, porém uma quantidade significativa dos entrevistados ainda optam pelas escolas especiais como a Associação de Pais e

2 O PECS (Picture Exchange Communication System) e o Blyss (Blyssymbolics) são ambos sistemas de comunicação aumentativa/suplementar que atuam como ferramentas para facilitar a comunicação de pessoas que por algum motivo (permanente ou temporário) têm dificuldade de usar a vocalização para se comunicarem.

Amigos do Excepcional (APAE) e outra parte, por vários motivos, opta por não levarem os filhos para escola.

Para Paulo, esse processo aconteceu da seguinte forma:

Naquela época (aproximadamente 1995) não havia sido ainda elaborada a lei brasileira de inclusão e o pensamento da sociedade era bastante diferente se comparamos com o de hoje em dia. Por esses dois fatores o processo (de alfabetização) foi realizado em casa. Uma professora particular, usando os mesmos recursos que se usa com um aluno sem limitações motoras, ou seja, lápis, livros, cadernos e treino de caligrafias (já que na época ainda não tínhamos computador). O início do processo foi muito realizador, já que eu queria muito aprender a ler e escrever. O ato de ler é interessante e como tal atitude pode ser reveladora, independentemente da forma que seja feito. Tiro isso por mim, que iniciei vendo as figuras de jornais, revistas, ou seja, utilizando a leitura do mundo. Só após algum tempo desse meu interesse da leitura de mundo, minha mãe perguntou a uma amiga que era professora, se ela poderia me ensinar, e ela concordou. A partir dali, em uma pequena granja, com um modesto quadro negro e um livro que continha uma ilustração de uma garota e um cachorro (lembro-me como se fosse hoje) da sua capa de cor amarela e dos momentos inesquecíveis e hilários que passamos juntos. Algum tempo depois, fiz a minha prova oral embaixo de um pé de Oliveiras,

onde ventava bastante e os nossos cabelos voavam e eu ditava as palavras para ela escrever na prova, que também voava. No final, passei e assim foi o meu primeiro encontro com a leitura escolar. Minhas provas nesse tempo sempre foram orais como boa parte das atividades por não haver muito recursos na época. Eu tinha por volta de 10 ou 12 anos e tinha tarefas de casa que eram auxiliadas por minha mãe. Sendo que com um grau de dificuldade maior já que eu fazia tudo mais lentamente. Na alfabetização não tive um ensino individualizado, a professora tinha muita boa vontade de me ensinar, mas não tinha especialização especial, somente a partir do primeiro ano na APAE que os professores tinham formação com especialização. Considero minha escrita normal, todavia a caligrafia deixa muito a desejar por conta da limitação motora. Para ler uso o programa de computador NVDA (*NonVisual Desktop Access*)³ e o apoiador para obter uma melhor assimilação de conteúdo. Com relação a minha fala, algumas pessoas têm dificuldade para entender às vezes, mas com o tempo de convivência comigo elas vão se adaptando ao meu ritmo vocal. Infelizmente a maioria não respeita meu tempo de fala e, isto me deixa profundamente apherreado

3 O NVDA é um leitor de tela livre e gratuito geralmente utilizado por pessoas com deficiência visual ou baixa visual mas também, como nesse caso, utilizado para o acesso de pessoas com deficiências motoras, pois o mesmo é um facilitador de acesso aos conteúdos.

e desgostoso, sobretudo quando tentam completar as minhas frases de forma equivocada (Informação verbal).

História educacional de Paulo no Instituto Federal da Paraíba (IFPB- Campus João Pessoa)

Antes de cursar o ensino superior na UFPB, Paulo foi estudante no IFPB no curso de técnico em eletrônica no período de 2011 a 2015 e com relação à postura dos docentes que ministraram aulas para ele no referido período o mesmo coloca que:

Dependia do professor, alguns ministravam no modo tradicional, entretanto, acatavam minhas opiniões e gostavam bastante delas, perguntavam se havia dúvidas e ficavam bem surpresos com a minha agilidade na percepção dos conteúdos expostos. Alguns temas eram bem complexos que os ditos “normais” não tinham tanta facilidade como eu tinha, mas, às vezes, eu necessitava de aulas extras, porém alguns professores, apesar de terem um bom coração e saber do meu potencial, não tinham tempo de ministrar essas aulas para mim. Já, tinham outros professores que davam aulas no horário normal, davam aulas extras e ainda uma revisão para a prova. E outros, que não queriam oferecer as aulas extras, mas, mesmo assim deram, e durante essas aulas eles notaram como aqueles momentos eram de suma relevância para eu ter um bom desenvolvimento acadêmico e ao fim ficavam

pasmos e alegres com o meu desempenho, muitas vezes superior a meus colegas de sala que não tinham Doença Motora de Origem Cerebral – (DMOC) ou quaisquer outros tipos de deficiência. Já, outros docentes não estavam preocupados com a minha aprendizagem para saírem da sua famosa e amada zona de conforto que poucos seres humanos fazem questão de sair (Informação verbal).

Com relação ao tratamento acadêmico se comparado aos demais alunos, as produções textuais e a realização de provas:

Era relativo e de acordo com o docente. Em geral, do início do ano eu conversava com cada um deles ou eles mesmo perguntavam e relatavam como seria a melhor forma ou ainda, os próprios alunos ou professores sugeriam maneiras e testávamos qual se encaixava mais adequadamente ao longo do ano letivo. Normalmente, minhas solicitações eram aceitas e eles me concediam um tempo maior para entrega de trabalhos e provas, isso quando eu não fazia as avaliações em dupla, no entanto, quando fazia individual, era concedido em um tempo mais longo. Por exemplo, se a prova fosse pela manhã, eu fazia à tarde ao lado do docente. Quando a avaliação era objetiva, confesso que era a forma que eu mais tinha mais apreço, por me sentir mais seguro. Penso nas avaliações é uma boa hora para um aluno com DMOC e seu mestre terem um pouco mais de

reciprocidade sentindo a emoção de ambas as partes em concluírem os seus trabalhos. O mentor ensina o pupilo e este mostra para o mestre como modo de gratidão o resultado esperado (Informação verbal).

Em consonância com as percepções de Paulo, Cabral (2017) em estudo baseado em levantamento da literatura científica brasileira acerca da realidade dos núcleos de inclusão aponta que:

(...). A comunidade científica indica a falta de preparo e informação dos docentes sobre métodos de ensino e materiais didáticos adaptados, além da falta de comunicação entre professores e estudantes e, por vezes, uma resistência desses profissionais em mudarem ou adaptarem suas práticas pedagógicas, o que poderia facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização a esses estudantes (CABRAL, 2017, p.381).

Acerca das dificuldades encontradas/percebidas Paulo coloca que:

As barreiras atitudinais⁴ de uma pequena parcela do alunado e mestres com o despreparo de ambos quando se depararam

4 Na UFPB, temos quatro Grupos de Trabalho (GT) dedicados à acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. O GT Atitudinal trabalha com a sensibilização de toda a comunidade acadêmica a fim de desenvolver, entre outras atitudes, o respeito para com as capacidades e habilidades das pessoas com deficiência.

com esta recente realidade imposta a toda sociedade pela lei Brasileira de inclusão. Os maquinários, laboratórios, salas, matérias, falta de mão de obra especializada para tratar com pessoas com doença motora de origem cerebral como cuidador, aluno apoiador e monitor. Porém, o que me travava eram os bloqueios humanos de não querer sair da zona de conforto e, por conta disso, tentar suprimir minha capacidade de aprendizado e inferir que eu não tinha as condições necessárias para aprender o conteúdo curricular. Eles sempre estavam dizendo “Paulo, minhas provas são muito complexas, você não vai conseguir fazer”. Eu constantemente dava a mesma resposta: Se o senhor desse as aulas que eu pedi e as provas da maneira correta com certeza o senhor poderia verificar que estava totalmente equivocado sobre a minha pessoa (Informação verbal).

Com relação aos conteúdos trabalhados em disciplinas específicas, Paulo descreve as dificuldades em disciplinas específicas:

Principalmente nas disciplinas técnicas que exigiam um pouco mais de coordenação motora fina e uma locomoção mais ágil, aptidões físicas que eu não tinha por causa da DMOC. Matérias como tecnologia mecânica que eu tinha que utilizar um torno mecânico para confecção de um determinado objeto e o educador não abria mão de eu executar atividade de outra forma. Além dessa disciplina, tiveram

várias outras como eletrônica básica, que foi mesmo caso de tecnologia mecânica só que mais suave. Tive entraves em toda a matriz curricular da porção técnica do curso integrado em eletrônica, causando pequenas reuniões para definir como seria o meu certificado já que as minhas horas e notas nessas matérias técnicas não supriam as exigências da matriz curricular vigente. E por todos esses fatores, entre outros, que eu junto com um amigo de curso e a professora de análise de circuitos iniciamos elaboração do nosso trabalho de conclusão de curso, intitulado ‘Propostas para adaptação dos Laboratórios de Eletrônica do IFPB (Informação verbal).

A fim de resolver a questão do diploma, Paulo relata que o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais), juntamente com representantes do corpo docente, definiu pela organização de uma estratégia e ficou estruturado do seguinte modo:

Foi formada uma equipe de monitores para eu conseguir recusar as matérias “não” cursadas por mim e cada conteúdo tinha duração de dois meses, um mês era assunto e o resto era para avaliações. Ao todo, cursei dezoito cadeiras pela manhã, fazia o quarto período normalmente com os colegas, e à noite as outras matrizes curriculares com os meus monitores. Logicamente o conteúdo foi sintetizado e adaptado para o meu ritmo, no entanto, é

importante dizer que este método foi uma forma de facilitação, do contrário eu não teria conseguido. Foi tudo de acordo com a lei de inclusão (Informação verbal).

Conquistado o diploma de ensino médio técnico, a próxima etapa foi a busca do ensino superior e realizou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Durante a realização dessa prova, ele contou com o auxílio de três pessoas: duas para lerem e marcarem as alternativas e gabarito e uma terceira pessoa para a redação. De acordo com Paulo, essas adaptações, juntamente com uma hora adicional de prova, foram suficientes para garantir que o mesmo pudesse mostrar os conhecimentos exigidos nesse tipo de seleção.

Universidade Federal da Paraíba: Percepção da Gestão do serviço e do discente

Enquanto coordenadora⁵ do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)⁶, assumi a responsabilidade desde o momento do ingresso de Paulo na UFPB, ou seja, assim que tive acesso através de uma lista enviada pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) com os dados dos estudantes com deficiência que ingressariam no semestre letivo referente

5 A partir desse momento, opto pelo relato em primeira pessoa do singular, visto que essa vivência foi exclusivamente minha, por isso relato sob minha ótica.

6 O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba é uma assessoria especial vinculado diretamente ao Gabinete da Reitoria e criado oficialmente através da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI).

a 2015.1, contatei o estudante e sua família para uma avaliação prévia.

O CIA responde por docentes, servidores técnico-administrativos e discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Especificamente no que se refere aos discentes, o CIA trabalha para possibilitar que não somente seja garantido o ingresso – que ocorre primordialmente por parte das cotas das ações afirmativas através do SISU/ENEM – mas a permanência, o aprendizado e a conclusão que são os pilares da educação inclusiva.

Trabalhando com base em uma concepção de inclusão que atenda de fato às demandas da pessoa, no CIA, é realizada uma avaliação inicial antes do ingresso (período que ocorre entre a matrícula e o início das aulas) na qual são investigados os seguintes itens:

- a) Histórico e Características da Deficiência;
- b) História da Vida Acadêmica;
- c) Demandas de acompanhamento para os serviços de educação/saúde, a saber: terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia ou ainda algum atendimento médico;
- d) Demandas de aquisição/uso/treino de tecnologias assistivas.
- e) Demandas de adaptações metodológicas/didáticas necessárias para a otimização do processo de aprendizagem.

A partir desse encontro, conseguimos traçar estratégias para atender às demandas do estudante e orientar os docentes sobre como esse discente aprende melhor.

A fim de tentar garantir as adaptações metodológicas e didáticas, é necessário pontuar alguns avanços do ponto de vista da normatização que a UFPB alcançou, a saber, a aprovação de um item denominado “Dos Estudantes com Deficiência” o qual faz parte da Resolução nº 16/2015 do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão), documento esse que aprova o Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. No art. 39 que está entre os itens do título “Caracterização dos Componentes Curriculares e dos Planos de Ensino”, há a seguinte determinação:

Parágrafo único. Nas turmas nas quais estão matriculados estudantes com deficiência, o plano de curso deve prever as adaptações necessárias nas metodologias de ensino e de avaliação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2015, p.24).

Com esse artigo, é possível afirmar que os docentes (os quais são avisados através de documentos institucionais que irão receber estudantes com deficiência antes do início do período letivo) devem prever e descrever quais serão as formas de aula, avaliações e as metodologias próprias as quais serão utilizadas com esses discentes. Apesar desse instrumento legal, no cotidiano acadêmico, nem sempre é isso o que ocorre, dada a quantidade de queixas recebidas no CIA, por parte dos discentes, durante meu período na coordenação do setor.

No capítulo intitulado “Da Prorrogação De Prazo Para A Integralização Curricular Do Decurso de Prazo Máximo”

Art. 256. No período letivo regular correspondente à duração máxima para integralização curricular, a Pró-Reitoria de

Graduação pode conceder ao estudante prorrogação do limite para conclusão do curso, na proporção de:

I – até 50% (cinquenta por cento) da duração padrão fixada para a conclusão do curso, para os estudantes com deficiência ou com afecções congênitas ou adquiridas, que importem na necessidade de um tempo maior para conclusão do curso, mediante avaliação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade ou da Junta de Especialistas da UFPB (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2015).

Essa garantia institucional do tempo maior para a conclusão do curso é necessária e deveria ser parte dos instrumentos legais de todas as instituições de ensino superior, pois quando se trata de pessoas com deficiência, pode haver muitas intercorrências durante o curso, por exemplo, algum tipo de doença associada à deficiência, ou ainda, como nos casos onde há comprometimento cognitivo, existe uma real necessidade de um tempo maior para a assimilação dos conteúdos por parte dos discentes.

E por fim, o capítulo I do Título XXVIII que trata efetivamente da Inclusão, intitulado “Dos Estudantes com Deficiência”.

Art. 268. São considerados estudantes com deficiência aqueles que necessitem de procedimentos ou recursos educacionais especiais decorrentes de:

I – deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;

II – transtornos globais do desenvolvimento;

III- Altas Habilidades ou;

IV- transtornos ou dificuldades secundárias de aprendizagem.

Parágrafo único. O registro das necessidades educacionais especiais do estudante é de competência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, através de laudos emitidos por profissionais habilitados.

Art. 269. Com relação ao ensino de graduação, são assegurados aos estudantes com necessidades educacionais especiais os seguintes direitos:

I- atendimento educacional condizente com suas deficiências;

II- mediadores para compreensão da escrita e da fala nas atividades acadêmicas;

III- adaptação do material pedagógico e dos equipamentos;

IV- metodologia de ensino adaptada;

V- formas adaptadas de avaliação do rendimento acadêmico, de acordo com a NEE;

VI- tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização de atividades de avaliação que têm duração limitada, conforme a NEE apresentada, e;

VII- possibilidade de mudança de curso, em área afim, em caso de constatação da inviabilidade de sua permanência no curso de origem, a ser analisada pela Pró-Reitoria de Graduação após parecer favorável do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (UFPB, 2013).

É importante essa definição de quem é o público entendido como pessoa com deficiência apontada no Art. 268, pois, nesse caso, a UFPB entende que não é somente aquele que consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

A UFPB agrega os discentes que apresentam transtornos ou dificuldades secundárias à aprendizagem, e isso significa dizer que muitos estudantes que não entram pelo sistema de cotas, podem ser atendidos de acordo com suas demandas educacionais, a saber: pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, disgrafia e até mesmo transtornos mentais que geralmente ocasionam impactos diretos no processo de aprendizagem e no cotidiano da vida acadêmica.

No caso específico de Paulo, a fim de se garantir todos esses aspectos foi necessário realizar a contratação de um cuidador visto que isso já era garantido na instituição da qual o estudante fazia parte anteriormente (IFPB) e esse era considerado um profissional essencial para garantir a locomoção, o auxílio nas atividades de vida diária (alimentação e cuidados pessoais dentro da instituição).

Esse tipo de profissional pode também prestar os primeiros socorros caso haja necessidade, dado que em pessoas que possuem um quadro de PC com comprometimentos de respiração/deglutição (frequentes nos casos em que a quadriplegia está presente como é o caso de Paulo), pode haver riscos de morte no momento da alimentação. As causas das mortes incluem asfixia e infecções respiratórias altas. Helfrich-Miller et al. (1986) apud Silva (2003).

Inicialmente como esse foi o primeiro contrato da UFPB para esse tipo de profissional atuando na educação superior como

prestador de serviços, foi possível realizar uma contratação direta⁷ através do recolhimento de propostas por empresas e/ou profissionais liberais que tivessem interesse/qualificação para atender a essa demanda.

Desse modo, foi possível realizar a contratação de um profissional com experiência nesse tipo de atuação, e com vivência anterior junto ao próprio Paulo, dado que o mesmo havia sido contratado anteriormente através de uma empresa para ofertar esse mesmo tipo de serviço no IFPB.

Essa busca pelo cuidador foi iniciada antes do começo do período letivo, entretanto, como há muitas etapas burocráticas a serem cumpridas antes do efetivo início da prestação do serviço, o cuidador iniciou seus trabalhos quando o estudante já estava em aulas. Nesse ínterim, a mãe de Paulo foi quem se responsabilizou por todas as atividades desenvolvidas na UFPB.

Para além das garantias essenciais colocadas anteriormente, quando se trata de inclusão, seja ela em que nível for, é necessário preparar todas as partes envolvidas no processo, e entre elas, encontra-se o corpo docente.

Assim como em outros níveis de ensino, “discurso” dos docentes do ensino superior é o mesmo, ou seja, a falta de qualificação para se atuar junto a estudantes com deficiência, seja ela qual for, é o principal argumento para se justificar a “não-inclusão”. Nesse sentido, um trabalho formativo para os docentes é o “lôcus

7 Geralmente, o setor público contrata serviços terceirizados através de processos licitatórios, entretanto, quando há um teto de valor abaixo do que se prevêem nesses tipos de processos, é possível, realizar uma contratação através de tomada de preços. No caso de Paulo, duas empresas e um profissional liberal apresentaram suas propostas, sendo que esse último atendeu às demandas técnicas e financeiras o qual estávamos buscando.

primordial” para as mudanças nas concepções e nas práticas didático-pedagógicas na atuação com as pessoas com deficiência (RAMALHO; NUNES, 2009).

Garantir de forma legal, ou seja, através de políticas públicas, decretos, leis, instruções normativas, ou qual seja a determinação jurídica nominada, de fato, não muda ou transforma hábitos e discursos que já estão enraizados. As ações de inclusão, para ser efetivas de fato, e não somente de direito, necessitam mais do que legislação para que ocorram.

Acreditando e defendendo uma postura dialógica, entendemos que é necessário aos gestores ouvirem toda a comunidade que faz parte da questão, e no contexto universitário, o corpo docente é parte fundamental desse processo de inclusão, pois sem a participação empática e técnica do mesmo não há como se falar em inclusão.

Dito isso, a ação prática foi entrar em contato através dos documentos institucionais disponíveis, no caso, envio de memorando e abertura de processo endereçados à coordenação do curso no qual o discente estava matriculado, a fim de ofertar a escuta qualificada e garantir um suporte de conhecimentos que pudessem nortear as práticas pedagógicas e institucionais dentro de um plano de inclusão.

A coordenação do curso de Biblioteconomia recebeu a coordenação do CIA e após um primeiro diálogo, decidimos que seria necessário que a coordenação do CIA participasse de uma reunião com de Conselho de Centro, no caso do CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas) na qual, pudesse ser ouvido um maior número de docentes e as especificidades do estudante pudessem ser trabalhadas com esse público.

Realizados todos estes procedimentos, incluímos Paulo no edital lançado que faz parte do Programa de Apoio ao Estudante

com Deficiência (PAAED). Esse programa tem por objetivo garantir o empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva, de realizar os encaminhamentos para os serviços de apoio especializados que dão suporte ao CIA dentro da UFPB e também ofertar os mediadores garantidos na resolução que foi anteriormente apresentada.

O edital para ser um estudante apoiador é lançado semestralmente pelo CIA, durante a primeira semana do período letivo e tem por objetivo garantir que o estudante com deficiência tenha mediadores para atividades de locomoção e acadêmicas, a depender do caso. Podem se candidatar estudantes que sejam preferencialmente do mesmo curso e do mesmo período daquele a quem pretendem apoiar.

O processo seletivo conta com quatro etapas: palestra de capacitação, prova teórica que versa sobre conteúdos acerca da inclusão e das necessidades específicas daquele estudante que está sendo apoiado, entrevista conduzida pelo próprio estudante com deficiência juntamente com um estagiário do CIA e, por fim, por exigência legal, avaliação socioeconômica realizada por uma assistente social do quadro de servidores vinculados à PRAPE (Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante) que é o setor responsável pelo custeio financeiro desse Programa, utilizando para tal, parte dos recursos advindos do PNAES.

Dependendo da quantidade de disciplinas e projetos nos quais o estudante com deficiência está envolvido, há mais de um apoiador selecionado. Os estudantes selecionados assinam um termo de compromisso e entregam mensalmente uma lista de frequência das atividades desenvolvidas. Além disso, seu trabalho no projeto é fiscalizado uma por equipe de estagiários do CIA que pelo menos uma vez ao semestre acompanha a rotina do apoiado e do apoiador.

Mesmo disponibilizando todos esses recursos, sabemos que isso não traz garantias concretas de que a inclusão de fato ocorra com o desejado/esperado e garantido legalmente. Nesse sentido, a percepção de Paulo sobre a preparação do corpo docente da UFPB é a seguinte:

Alguns eu não considero preparados, mas também depende do professor que está disposto a aprender e passar seu conteúdo da forma que eu necessito para ter o melhor aproveitamento da disciplina. Há pouco tive professores que adaptaram suas provas às minhas necessidades, porém no início a realidade não era a mesma. Às vezes tem adaptações da prova, mas em outras os professores preferem que eu faça em dupla para não precisar adaptar minha prova (Informação verbal).

Sobre sua participação nos trabalhos feitos em grupo durante as aulas, ele descreve sua percepção do seguinte modo:

Eu participava intelectualmente pesquisando o assunto com auxílio da apoiadora para realizar a pesquisa e transcrever minhas ideias, assim como para servir de intermédio por causa da minha dificuldade na fala. Todavia, prefiro provas a trabalhos, pois fixo melhor o conteúdo e consigo expressar mais objetivamente o tema já que a grande gama dos trabalhos são seminários e eles exigem uma dicção mais fluídica e ágil devido o tempo habilidade que não posso por causa da (DMOC).

Com relação a respeitar seu ritmo e principalmente seu espaço de fala, Paulo coloca:

Alguns respeitam, mas o tempo tem melhorado isso. A mesma coisa acontece com os professores e isso me retrai um pouco em sala para expressar minha opinião. Nesse caso que a apoiadora entra, eu transmito pra ela e ela repassa para o professor e alguns colegas também fazem esse papel (Informação verbal).

No período considerado (2018.1), Paulo encontra-se matriculado, cursando o 6º período do curso de Biblioteconomia da UFPB e iniciará seu período de estágio dentro da própria biblioteca institucional. O mesmo já participou e continua envolvido em outras atividades acadêmicas, como cursos de extensão que fazem parte do conteúdo curricular que todos os estudantes devem participar.

Seu progresso continua sendo acompanhado pela atuação da gestão do CIA e diretamente pela coordenação do seu curso e a previsão de conclusão do mesmo é em junho de 2019.

Considerações finais

sou uma pessoa com necessidades específicas mais visíveis do que outras porque todos têm alguma necessidade específica e também têm possibilidades como eu. A DMOC me proporcionou vários desafios, mas também abriu para várias possibilidades. O maior desafio é as pessoas retirarem o nome paralisia e portador porque meu cérebro não está paralisado

e a minhas necessidades não pegam em ninguém eu não passo por isso não sou um portador (...). A única coisa para qual me sinto limitado é para andar nas ruas sozinho já que na nossa cidade não existe acesso adequado para cadeiras motorizadas (Informação verbal).

As barreiras atitudinais e arquitetônicas continuam sendo os mais significativos entraves ao processo de inclusão não somente nos ambientes acadêmicos, mas também, na sociedade em geral.

A representação social de “menos valia” das pessoas com deficiência ainda é um pensamento no século XXI e a incapacidade de se colocar no lugar do outro nas relações pessoais e de trabalho, bem como a incapacidade de se trabalhar com base na teoria do design universal, continua impedindo a circulação das pessoas com deficiência em todos os espaços.

Em uma palestra (informação verbal) com o Prof. Dr. David Rodrigues da Universidade Técnica de Lisboa em 2013, o mesmo colocou que a inclusão é e sempre será um processo, porque ela nunca está concluída/acabada visto que cada pessoa sempre precisará de estratégias que sejam desenvolvidas para ela e, por mais que haja direcionamentos gerais, esses não são aplicáveis a todos e não garantem a “apreensão da subjetividade” de cada sujeito. Sendo assim, pensar e atuar com as questões de construção de uma sociedade mais inclusiva pressupõe aceitar, respeitar e interagir com as diferenças considerando sempre o estado inacabado desse processo.

Referências

ADOLPH, K. E.; BERGER, S. A. Motor development. In: DAMON, W.; LERNER, R. (Series Ed.); KUHN, D.; SIEGLER, R. S. **Handbook of child psychology**: cognition, perception, and language. 6th ed. New York: Wiley, v.2, p.161-213, 2006.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BACCIU, A. et al. Cochlear implantation in children with cerebral palsy: a preliminary report. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, [S.1], v.73, n.5, p.717-721, 2009.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Rev. Educ. PUC-Camp**, Campinas, v.22, n.3, p.371-387, set/dez, 2017.

CAGLIARE, L. C. Algumas Questões de Linguística na Alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação**: formação de

professores: didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.2. 192 p.

CARAVIELLO, E. Z.; CASSEFO, V.; CHAMLIAN, T. R. Estudo epidemiológico dos pacientes com paralisia cerebral atendidos no Lar Escola São Francisco. **Revista de Medicina de Reabilitação**, São Paulo, v.25, n.3, p.63-67, set./dez. 2006.

COSTA, M. H. P. C.; COSTA, M. A. B. T.; PEREIRA, M. F. Perfil clínico-epidemiológico de pacientes com Paralisia Cerebral assistidos em um centro de Odontologia do Distrito Federal. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, DF, v.18, n.2, p.129-139, 2007.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v.20, n.3, p. 483-492, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413=85572016000300483-&lng=pt&nrm-iso>. Acessos em: 22 fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>.

MORRIS, C. Definition and classification of cerebral palsy: a historical perspective. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.1], v.46, p.60-65, 2004.

O'SHEA, T. M. Diagnosis, treatment, and prevention of cerebral palsy. **Clinical Obstetrics and Gynecology**, Philadelphia, PA, v.51, n.4, p.816-828, Dec. 2008.

PATO, Tamara Rodrigues et al. Epidemiologia da paralisia cerebral. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v.9, n.2, p.71-76, aug. 2002. ISSN 2317-0190. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102365>>. Acesso em: 26 feb. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5935/0104-7795.20020004>.

PEREIRA, G. M. **O acesso à informação na UFPB**: memórias para lembrar direitos esquecidos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2016.

PFEIFER, L. I. et al. Classification of cerebral palsy: association between gender, age, motor type, topography and gross motor function. **Arquivos de Neuro-Psiquitria**, São Paulo, v.67, p.1057-1061, 2009.

PIOVESANA, A. M. S. G. Encefalopatia crônica, paralisia cerebral. In: FONSECA, L. F.; PIANETTI, G.; XAVIER, C. C. **Compêndio de neurologia infantil**. São Paulo: Medsi, 2002.

POLIA, A. A. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeira de rodas**: educação inclusiva, educação especial ou exclusão?. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I. B. A docência universitária face à democratização do acesso e da inclusão social: desafios para a formação, o ensino e a aprendizagem no âmbito da universidade pública. In: DIAS, A. M. et al. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p.109-128.

RODRIGUES, D. **Palestra**. [maio 2013]. São Paulo: USP. Palestra intitulada: Uma abordagem ecológica à educação inclusiva. Universidade de São Paulo, 2013.

ROSENBAUM, P. et al. A report: The definition and classification of cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v.49, n.2, p.8-14, 2007.

SILVA, A. A. Desenvolvimento de Jogos Educativos para pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Renote: Novas Tecnologias em Educação**, v.4, n.2, 2006. ISSN 1679-1916 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14255/8170>>. Acesso em: 01 de mar. de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 16/2015**. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARABÁ. Conselho Superior. **Resolução nº 34/2013**. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

ALTERAÇÕES DE FALA NA SÍNDROME DE DOWN

Julyane Feitoza Coelho (UFPB)

Isabelle Cabino Delgado (UFPB)

Giorvan Anderson dos Santos Alves (UFPB)

Introdução

A síndrome de Down (SD) é a síndrome genética de maior incidência e é caracterizada por uma alteração na distribuição dos cromossomos das células, apresentando um cromossomo extra no par 21. Pode ocorrer de três modos diferentes: o primeiro é devido a uma não-disjunção cromossômica total, em que todas as células assumem um cromossomo 21 extra, essa alteração representa aproximadamente 96% dos casos. Uma segunda forma da alteração ocorre quando a trissomia não afeta todas as células e, por isso, recebe a denominação de forma “mosaica” da síndrome. A terceira forma seria por translocação, em que todo, ou parte, do cromossomo extra encontra-se ligado a outro cromossomo (SILVA; KLEINHANS, 2006).

As características principais da SD são o déficit intelectual e as alterações morfofuncionais, podendo ser diagnosticada precocemente ao nascimento devido às suas características específicas. O aspecto facial é típico e os sinais clínicos decorrem principalmente de um atraso no desenvolvimento pré e pós-natal (CUNHA; ONCINS; SILVA, 2016).

A linguagem verbal se refere ao uso convencional de palavras faladas ou escritas, tendo por objetivo a comunicação interpessoal. Tal uso envolve aquisição ou domínio de uma série de aspectos linguístico-comunicativos, dentre os quais está incluída a fala. Mais especificamente, a linguagem diz respeito a fatores pragmáticos, formais e semânticos, estes últimos ligados ao conteúdo. A fonologia diz respeito aos sons ou fonemas de uma língua, sendo que o desenvolvimento fonêmico envolve a aprendizagem dos sons da fala. As distinções existentes entre distúrbios da fala e distúrbios da linguagem se referem a uma diferenciação entre as fases relativas ao planejamento, o processamento simbólico da linguagem, e as fases relativas à sua realização motora propriamente dita (ZORZI, 2005).

Os principais fatores relacionados ao transtorno de linguagem na criança com síndrome de Down são o comprometimento cognitivo, dificuldade de memória de curto prazo, prejuízo na qualidade da interação criança-mãe, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, alterações neurológicas do sistema estomatognático, auditivas e visuais (SENO; GIACHETI; MORETTI-FERREIRA, 2014; PORTO-CUNHA; LIMONGI, 2008).

Além das alterações supracitadas, são bastante perceptíveis as dificuldades na produção da fala na síndrome de Down, devendo ser analisadas em um contexto perceptual, motor e das habilidades linguísticas, podendo estar relacionadas a fatores periféricos e de nível central, sendo provável que vários fatores interajam no desenvolvimento e persistência dessas alterações, como déficits sensoriais, disfunções neurológicas e do sistema sensorio motor oral (KENT; VORPERIAN, 2013).

A inteligibilidade da fala pode ser afetada pelas habilidades motoras orofaciais, que se referem à força e movimentos dos músculos orofaciais relacionados à fala, sendo o comprometimento dessas habilidades denominado alterações de fala de origem

musculoesquelética ou desvio fonético; como também pelas habilidades de planejamento motor orofacial, que se relacionam com a capacidade de planejar a execução dos movimentos e de combinar e sequenciar os sons em palavras, frases e sentenças, sendo a alteração dessas habilidades denominada apraxia de fala na infância (ALVES et al, 2016).

Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é apresentar as alterações de fala mais comumente encontradas na pessoa com síndrome de Down e que trazem repercussões para a performance comunicativa desses indivíduos, sendo elas o desvio fonético e a apraxia de fala na infância.

Entendendo as alterações de fala na Síndrome de Down

A produção dos sons da fala está associada a diversos órgãos que formam um intrincado tubo que se estende dos pulmões aos lábios. A parte superior deste tubo, que se inicia a nível das pregas vocais, é denominada trato vocal e consiste de parte da laringe, faringe, cavidade oral e nasal. As mudanças de posições assumidas pelas partes móveis desse trato, como lábios, bochechas, palato mole e língua, determinam modificações consideráveis em sua forma e são responsáveis por modificações na corrente aérea expiratória. A forma como os articuladores se posicionam nos diferentes pontos do trato vocal e a conseqüente influência sobre a corrente de ar expiratória determinam as características fonêmicas de um sistema fonológico, recebendo o nome de articulação (SPINELLI; MASSARI; TRENCHÉ, 2002).

O sistema estomatognático é composto por estruturas estáticas ou passivas – representadas pelos arcos osteodentários, maxila e mandíbula, relacionados entre si pela articulação temporomandibular, como também outros ossos cranianos e o osso hioide; e as

estruturas dinâmicas ou ativas – representadas pela unidade neuromuscular, que mobiliza as partes estáticas (DOUGLAS, 1998).

As alterações estomatognáticas, encontradas na pessoa com síndrome de Down, trazem implicações para a fala, modificando praticamente todos os pontos articulatórios das consoantes, caracterizando quadro de desvio fonético, também conhecido como alteração de fala de origem musculoesquelética, no qual as alterações de fala originam-se em decorrência de alterações estruturais, ósseas e musculares. Também, observando-se quando o indivíduo apresenta respiração oral, modo respiratório que favorece modificações ósseas, musculares e posturais (ALVES et al., 2016).

Os desvios fonéticos, também conhecidos como alterações de fala de origem musculoesqueléticas, correspondem aos desvios ocasionados por problemas nas estruturas ósseas e musculares envolvidas na produção da fala propriamente dita, como centros nervosos da fala, vias e terminações nervosas, músculos e ossos (ZORZI, 2005).

Em indivíduos com a pseudomacroglossia, todos os fonemas que utilizam a língua são prejudicados. A hipernasalidade, característica comum na síndrome de Down, podendo ser justificada pela alteração na mobilidade do esfíncter velofaríngeo, implica em alterações na qualidade da voz e inteligibilidade de fala (ALVES et al., 2016).

O comprometimento e as modificações decorrentes do crescimento craniofacial inadequado trazem transtornos na produção da fala como um todo. As deformidades dentofaciais podem ser do tipo mordida aberta, cruzada e sobremordida, como também padrões de crescimento facial classe I, II e III de Angle, alterando os movimentos mandibulares e influenciando no padrão de fala. Sendo que outra característica comum nesses indivíduos são o apinhamento dentário e a ausência desses, facilitando

movimentações inadequadas da língua e influenciando a passagem do ar pela cavidade oral e por entre os diastemas, como também acúmulo de saliva na cavidade ocasionando assobios e alterações na inteligibilidade de fala (ALVES et al., 2016).

O indivíduo com síndrome de Down apresenta redução do tamanho da cavidade oral, alterações nos órgãos que compõem o sistema estomatognático, ocasionando distúrbios fonoarticulatórios por dificuldades ou impedimentos na articulação e alterações sobre a fonação. A hipotonia muscular provoca um desequilíbrio de forças entre os músculos orais e faciais, alterando a arcada dentária, dando um aspecto de projeção mandibular e contribuindo para que a língua assuma uma posição inadequada. A respiração oral, além de deixar a criança mais suscetível a infecções respiratórias, altera o formato do palato e dificulta a articulação dos sons. As principais características que a predispõem às dificuldades com a fala são a hipotonia e a respiração oral (BARATA et al., 2010).

A hipotonia acentuada pode ocasionar uma menor movimentação dos órgãos fonoarticulatórios (OFA), refletindo em imprecisões articulatórias, substituições ou distorções de sons. Além da hipotonia e hipomobilidade, a alteração na propriocepção de lábios pode levar à omissão ou distorção dos sons bilabiais. A protrusão da língua, encontrada na síndrome de Down, pode causar ceceo: a hipotonia de dorso de língua tem como consequência alterações ou omissão dos fonemas linguopalatais e os problemas de mobilidade de ponta de língua podem ocasionar a má articulação ou omissão do /r/ brando e de outros sons linguodentais e linguoalveolares (BARATA et al., 2010).

Além disso, as características da fala de pessoas com síndrome de Down podem se encontrar alteradas não apenas pelas características do sistema estomatognático desses indivíduos, mas também por dificuldades na programação de movimentos e sequencialização necessárias à produção dos sons da fala. A pessoa

com síndrome de Down pode apresentar um comprometimento na capacidade de programar voluntariamente os movimentos da fala, ou seja, ao se comunicar, o indivíduo sabe quais palavras deseja emitir, entretanto não é capaz de realizar a programação postural das estruturas fonoarticulatórias e o planejamento da sequência dos movimentos articulatorios adequados à articulação dos sons, associada à diminuição na inteligibilidade de fala, inconsistência nos erros, dificuldades na sequencialização dos sons e movimentos orais, caracterizando clinicamente a ocorrência de apraxia de fala (ALVES et al., 2016).

Em crianças com síndrome de Down, um dos fatores que afetam a inteligibilidade de fala é a dificuldade com a programação voluntária, combinação, organização e sequenciamento dos movimentos necessários para a fala. Essa dificuldade pode ser decorrente da apraxia orofacial e/ou da apraxia da fala na infância. A apraxia orofacial se manifesta como um déficit na habilidade de sequencialização dos movimentos voluntários não-verbais das estruturas orais. Já a apraxia de fala é definida como um déficit na habilidade de sequencializar comandos motores necessários para o posicionamento correto dos articuladores durante a produção voluntária da fala (KUMIN, 2006).

Historicamente, a apraxia de fala não tem sido identificada ou tratada em crianças com síndrome de Down, mas foram documentados sintomas que podem ser encontrados em crianças com esta síndrome, tais como: diminuição da inteligibilidade, inconsistência nos erros da fala, dificuldade no sequenciamento dos sons e movimentos orais, e um padrão de linguagem receptiva superior à expressiva (KUMIN, 2006).

Mais de quarenta anos atrás, Dodd (1976) postulou que o transtorno articulatorio na síndrome de Down é devido, ao menos em parte, a dificuldades na programação dos movimentos do discurso. Isto implica que a desordem motora na fala é não

só uma dificuldade articulatória, tipicamente definida como uma desordem de execução, mas talvez também uma apraxia, tipicamente definida como um distúrbio de programação motora ou sequenciamento.

Mais recentemente, foi proposto que as crianças com síndrome de Down poderiam ter a apraxia da fala na infância. Esta proposta foi baseada em semelhanças entre os comportamentos de fala em síndrome de Down e aqueles em apraxia desenvolvimental (KUMIN, 2006; SILVA; KLEINHANS, 2006).

O termo praxia representa a realização de uma ação. E a apraxia caracteriza-se como um distúrbio do movimento representado pela incapacidade de sequencializá-lo para realizar uma ação. Sendo dividida em apraxia motora, ideomotora e ideatória. Por sua vez, a apraxia ideomotora divide-se em três subcategorias, dentre elas estão a apraxia orofacial e a apraxia motora da fala (ORTIZ, 2010).

As crianças não nascem com os movimentos de fala já desenvolvidos e, portanto, não apresentam a praxia desenvolvida. A praxia é considerada um aprendizado funcional – e não apenas produto da maturação neuromotora – exigindo, por isso, interação com a própria produção da fala (DEWEY, 1995).

Nas crianças, a apraxia da fala é comumente chamada de apraxia de desenvolvimento ou desenvolvimental, enquanto que em adultos recebe a denominação de apraxia adquirida ou apraxia verbal (SOUZA; PAYÃO, 2008).

O sistema nervoso da criança com síndrome de Down apresenta desenvolvimentos estruturais e funcionais atípicos. Essas alterações resultam em disfunções neurológicas, variando quanto à manifestação e intensidade. Os estudos de Lúria e Tskvetkova (1964) concluíram existir uma lesão difusa, acompanhada de um funcionamento elétrico peculiar no desenvolvimento cognitivo da

síndrome de Down, provocando um rebaixamento nas habilidades de análise, síntese e a fala comprometida. Destacaram também dificuldades em selecionar e direcionar um estímulo pela fadiga das conexões.

A criança com síndrome de Down nasce frequentemente com hipoplasia nos lóbulos frontais e occipitais, redução no lóbulo temporal em até 50% dos casos, que pode ser unilateral ou bilateral. Em alguns cérebros, observa-se também diminuição do corpo caloso, da comissura anterior e do hipocampo (SILVA; KLEINHANS, 2006). Já Flórez e Troncoso (1997) descrevem que as alterações no cerebelo são as mais constantes e significativas. Os autores consideram que o cerebelo é menor e que se mantém hipoplásico ao longo da vida. Esse órgão tem como função ajustar os movimentos corporais, integrando as informações proprioceptivas e as sensações sinestésicas para realizar os movimentos voluntários, atua sobre o modo como devem desenvolver os grupos musculares distintos, contribui para manter o equilíbrio e ajuda a relacionar os padrões de movimentos. Na pessoa com síndrome de Down, do ponto de vista motor, observa-se, com frequência, uma diminuição de iniciativa e espontaneidade (SILVA; KLEINHANS, 2006).

Estudo realizado com adultos com apraxia da fala, que foram submetidos ao exame de ressonância magnética e a avaliações fonoaudiológicas, identificou que eles tinham em comum uma lesão na ínsula, especificamente no giro pré-central esquerdo. Entretanto, apesar de existirem relatos sobre as áreas cerebrais comprometidas na apraxia da fala adquirida, ainda não foram relatadas pesquisas dessa ordem na apraxia desenvolvimental (DRONKERS, 1996).

A apraxia desenvolvimental tem sido definida como uma desordem neurológica infantil, em que a precisão e a consistência dos movimentos da fala subjacentes são prejudicadas na

ausência de déficit neuromuscular, como, por exemplo, reflexos atípicos (American Speech-Language-Hearing Association, 2007). Existem apenas três características amplamente reconhecidas e de validade diagnóstica: (1) a produção de erros inconsistentes em ambas as vogais e consoantes em todas as produções repetidas de sílabas e palavras, (2) coarticulação deficiente nas transições entre sons e sílabas, e (3) prosódia inadequada. O diagnóstico pode ser difícil, especialmente quando esse transtorno se apresenta em comorbidade com outras alterações de fala e linguagem, como na síndrome de Down (SILVA; KLEINHANS, 2006).

A apraxia de fala é um distúrbio articulatorio que ocasiona prejuízo, decorrente de comprometimento cerebral – congênito ou adquirido – da capacidade para programar o posicionamento da musculatura da fala e de sequencializar os movimentos durante a produção voluntária de fonemas. Essas dificuldades de programação de posição e sequência dos movimentos podem ocorrer apesar de sistemas motores, sensoriais, das habilidades de compreensão, atenção e cooperação encontrarem-se preservados. Assim, em um paciente apráxico, um movimento pode ser realizado automaticamente, mas não voluntariamente. Essa dificuldade não é acompanhada por fraqueza ou lentidão significativa, ou incoordenação desses músculos nos movimentos reflexos ou automáticos. Já na apraxia orofacial, não-verbal ou bucofacial, há um déficit na habilidade de sequencialização dos movimentos voluntários não-verbais de língua, lábios, mandíbula e outras estruturas orais associadas (ODELL; SHRIBERG, 2001).

Um estudo realizado utilizando a percepção que os pais faziam de suas crianças analisou em que extensão a apraxia de desenvolvimento, na atualidade, está sendo identificada e tratada nas crianças com síndrome de Down. Os resultados das avaliações indicaram que aproximadamente 15% dos pais relataram que sua

criança com síndrome de Down tem apraxia do desenvolvimento. O exame diário das características de fala identificadas pelos pais indicou que muito mais crianças estão mostrando sintomas clínicos da apraxia, embora não tenham esse diagnóstico (KUMIN, 2006).

Algumas características são utilizadas como critério diagnóstico para a apraxia de fala, sendo divididas em: características específicas de produção de fala e características gerais de linguagem e de movimentos orofaciais. Dentre as características específicas de produção de fala, destacam-se: repertório limitado de consoantes e vogais; omissões frequentes; alta incidência de erros em vogais; articulação inconsistente; características suprasegmentais alteradas (prosódia, qualidade vocal e fluência); aumento do número de erros em unidade maiores de fala; dificuldades significativas em imitar palavras e frases; uso predominante de formas silábicas simples. E, dentre as características gerais de linguagem e de movimentos orofaciais, os autores destacam: movimentos orais voluntários prejudicados; expressão de linguagem reduzida comparada à linguagem compreensiva; e redução das habilidades diacocinéticas (DAVIS et al., 1998).

Alterações articulatórias e inteligibilidade de fala

Estudo de revisão realizado identificou que, como característica geral das apraxias de fala, tanto as do tipo desenvolvimental quanto as adquiridas, as falhas articulatórias mais comuns dizem respeito às substituições, seguidas das omissões, inversões, adições, repetições, distorções e prolongamentos dos fonemas. E também que o comprometimento ocorre primariamente na articulação e, secundariamente, na prosódia (SOUZA; PAYÃO, 2008). Entre os tipos de erros, a omissão de sons constitui uma

variável que distingue mais seguramente a apraxia desenvolvimental (CARDOSO, 2002).

Uma das características únicas da apraxia da fala é a variabilidade de erros, os erros efetuados são muito variados de um paciente para outro e de uma tentativa de emissão para outra, e as tentativas sucessivas com a mesma palavra resultam em erros diferentes, os quais, frequentemente, mostram aproximação com a palavra real (DARLEY, 1978).

É comum encontrarmos nas crianças com diagnóstico de síndrome de Down adaptações no sistema estomatognático, caracterizadas por diminuição do tônus muscular e por alteração na dentição, que prejudicam as funções alimentares e a respiração (FISCHER-BRANDIES, 1988). A pessoa com síndrome de Down pode apresentar, além da hipotonia da musculatura orofacial, características do complexo crânio-facial peculiares: palato pequeno e estreito, pseudomacroglossia, língua fissurada, subdesenvolvimento da maxila e terço médio da face, nariz pequeno, perfil facial plano ou prognata e hiperflexibilidade ligamentar (AREAS et al., 2014). Essas modificações também trazem repercussões para a fala.

Os distúrbios fonoarticulatórios encontrados em pessoas com síndrome de Down são comumente associados à hipotonia muscular, que quando acentuada, pode ocasionar uma menor movimentação dos órgãos fonoarticulatórios (OFA), refletindo em imprecisões articulatórias, substituições ou distorções de sons (BARATA; BRANCO, 2010). Qualquer desvio que atinja um ou mais órgãos utilizados no aspecto fonoarticulatório causará dificuldades ou impedimentos na articulação e alterações sobre a fonação.

Estudo realizado com o objetivo de comparar e analisar as estratégias de reparo utilizadas por 21 crianças com aquisição

fonológica típica, atípica e com apraxia de fala na infância, constatou-se de forma geral que o grupo com aquisição típica favorece principalmente à produção correta, podendo ocorrer com menor frequência omissão (não realização) do segmento. Já o grupo com desvio fonológico apresenta significativa probabilidade de omitir o segmento e, principalmente, realizar assimilação (assimilar o ponto articulatório antecedente ou subsequente) e substituição usual (ocorre quando o indivíduo busca a produção de um traço que mais se aproxime da produção que ouve na fala do adulto). Enquanto o grupo com apraxia de fala na infância tende a omitir a sílaba, realizar tanto a substituição usual e, principalmente, a substituição idiossincrática (produções distintas de um mesmo alvo em diferentes momentos) e assimilação (MEZZOMO; VARGAS; SOUZA, 2011).

Em estudo analítico do papel das variáveis linguísticas na ocorrência dos processos de substituição na fala de crianças com apraxia de fala na infância, foi realizada a análise fonológica de sete participantes. A variável extensão da palavra foi estatisticamente significativa para a ocorrência de assimilações e substituições não usuais, indicando que as variantes trissilábicas e polissilábicas foram as maiores favorecedoras de ocorrência desses processos. A tonicidade foi estatisticamente significativa para a ocorrência da variabilidade articulatória e substituições usuais, sendo que o processo apresentou maior probabilidade de ocorrência em sílaba tônica e pós-tônica, respectivamente. A classe de sons foi significativa para a realização de substituições usuais pelos indivíduos estudados, ocorrendo quando os segmentos são fonemas líquidos e fricativos. Por fim, a estrutura silábica foi estatisticamente significativa para as substituições idiossincráticas. As posições de coda final e de *onset* simples medial foram as mais suscetíveis à ocorrência do processo (RECHIA et al., 2009).

Na apraxia, os erros de articulação aumentam à medida que aumenta a complexidade do ajuste motor exigido: as vogais provocam menos erros que as consoantes isoladas; os fonemas fricativos são os que provocam mais erros; as produções mais difíceis são as sílabas constituídas por grupos consonantais; a consoante inicial apresenta alto grau de inconsistência de erros e esses aumentam à medida que aumenta o comprimento da palavra; a repetição de um único fonema isolado é realizada com maior facilidade que a repetição de sequência de fonemas, e essa repetição é mais fácil em pontos articulatórios anteriores do que em posteriores; os fonemas que são produzidos com mais frequência nas palavras tendem a ser articulados com maior precisão do que os fonemas que são produzidos com menos frequência (SOUZA; PAYÃO, 2008).

Em estudo realizado com 5 adultos com síndrome de Down, buscando-se identificar os déficits de inteligibilidade do discurso e buscar os perfis de erros baseados nos ouvintes para identificação das dimensões fonéticas subjacentes à inteligibilidade reduzida, foi utilizado um teste de inteligibilidade de palavras, verificando-se que as principais alterações foram a simplificação de consoantes na posição inicial e final das palavras, e os contrastes envolvendo o posicionamento da língua, controle e duração – por exemplo, nas vogais média-alta, anterior, e o ponto de articulação para oclusivas e fricativas (BUNTON; LEDD; MILLER, 2007).

Em pesquisa realizada comparando a precisão fonológica e inteligibilidade de fala em meninos com a síndrome de Down, síndrome do X frágil associada ao transtorno do espectro autista, síndrome do X frágil apenas, e desenvolvimento típico, verificou-se que os meninos com síndrome de Down obtiveram resultados mais baixos em medidas de precisão fonológica e ocorrência dos processos fonológicos do que todos os outros grupos e usaram menos palavras inteligíveis do que os meninos com desenvolvimento típico, o que pode estar associado às alterações

oromiofuncionais características da síndrome de Down, como também à existência de dificuldades no planejamento e programação dos movimentos necessários para a adequada realização do ato motor da fala (BARNES et al., 2009).

Em se tratando da inteligibilidade, vários estudos levantados comprovam que a inteligibilidade é um problema significativo na síndrome de Down e persiste durante toda a vida desses indivíduos, podendo ter efeitos negativos sobre atividades sociais e vocacionais. Poucos desses estudos têm relatado uma análise detalhada dos fatores subjacentes à reduzida inteligibilidade, supõe-se que os distúrbios de voz, articulação e ressonância, fluência e prosódia contribuam para o problema. Não se sabe apontar com exatidão, entretanto, de que maneira tais dificuldades impactem para um déficit geral na inteligibilidade, nem se trocas articulatórias e desvios fonológicos aumentam o risco de prejuízo à inteligibilidade (KENT; VORPERIAN, 2013).

Em pesquisa de revisão da literatura, foi identificado que, em pessoas com síndrome de Down, apesar da considerável variabilidade individual, a linguagem receptiva é tipicamente mais forte que a linguagem expressiva, com desafios particulares em fonologia e sintaxe, indicando a existência de maiores prejuízos associados à realização do ato motor da fala (MARTIN et al., 2009).

Em outra pesquisa realizada com objetivo de verificar a existência de relação entre fala, tônus e praxia não-verbal do sistema estomatognático em 120 crianças pré-escolares, não foi possível comprovar a existência de relação entre o tônus e a praxia de lábios, e entre a praxia de lábios e a fala. Foi constatada a existência de relação entre o tônus e a praxia não-verbal de língua e também entre a praxia não-verbal de língua e a fala, indicando a presença de associação entre a execução dos movimentos orais e a fonoarticulação (FARIAS; ÁVILA; VIEIRA, 2006).

Em estudo realizado, verificou-se a associação entre apraxia de fala e orofacial em 48% dos indivíduos pesquisados (DRONKERS, 1996). O controle motor oral e a fala se relacionam, em uma variedade de alterações de linguagem, os movimentos orais mais complexos são mais difíceis de serem executados. As habilidades motoras orais podem ser um precursor necessário para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ALCOCK, 2006).

Disfluências

A fluência pode ser considerada um descritor de performance de fala, um produto da linguagem, transformada em movimentos e sons, em ordem temporal, sequencial e pertinente a cada língua natural. A fluência se diferencia dos demais componentes da linguagem (gramatical, sintático, lexical) por caracterizar um padrão automático, o que torna possível que a fala seja percebida como ininterrupta (SMITH, 2006; SMITH; ZELAZNIK, 2004; MUNHAL, 2001; JUSTE et al., 2016).

A velocidade pode ser entendida como a medida da quantidade de fala produzida em um determinado espaço de tempo. A suavidade da fala é o resultado da produção e transição motoras realizadas sem esforço (programa motor unificado que seleciona os fonemas certos, no tempo e na ordem correta, sem necessidade de atenção para o ato). Fluência e suavidade da fala decorrem da prática, da aprendizagem. Conforme os programas motores são produzidos, corrigidos e repetidos, os atos se tornam naturais (o comando motor é gerado, a interação entre os músculos é organizada, há menor necessidade de controle do sistema e menor demanda de esforço) (SMITH, 2006; SMITH; ZELAZNIK, 2004; MUNHAL, 2001; JUSTE et al., 2016).

No que diz respeito à fluência e prosódia, em estudo de revisão elaborado, concluiu-se que a tartamudez/gagueira, transtorno de comunicação que se caracteriza pela interrupção involuntária da fala e que atinge 1%, em média, da população em geral, atinge de 10 a 40% da população com Síndrome de Down pesquisada. Esses trabalhos ainda apontam para perturbações prosódicas significativas (KENT; VORPERIAN, 2013).

O comprometimento intelectual presente nos indivíduos com SD contribui para uma maior prevalência média de gagueira quando comparado à população em geral. Apesar de ser considerado um sintoma primário em várias síndromes genéticas, os dados sobre a fluência ainda não são claros, o que impede a diferenciação de gagueira do desenvolvimento da gagueira associada a esta síndrome (BORSEL; TETNOWSKI, 2007).

Em estudo de Borsel e Vandermeulen (2008), participaram 76 indivíduos com síndrome de Down, com idades entre 3,8 e 57,3 anos, avaliados pelo inventário “Predictive Cluttering Inventory”. Como resultado, 78,9% obtiveram uma pontuação que os classificou como disfluente e 17,1% foram qualificados como gagos.

A incidência da gagueira se perpetua pela vida adulta dos indivíduos com síndrome de Down. Pode-se pensar que em virtude do comprometimento motor e da dificuldade no desenvolvimento do nível fonológico o indivíduo incorpore o padrão de disfluência ao seu ritmo de fala (RANGEL; RIBAS, 2011).

Em indivíduos com apraxia, as alterações prosódicas são usualmente sentidas como sendo secundárias às dificuldades articatórias. A falta da fluência na fala é primariamente causada por pausas e hesitações, que ocorrem na tentativa de produzir corretamente as palavras, surgindo como uma forma de compensação da contínua dificuldade na articulação (METTER, 1991).

Para o diagnóstico da apraxia de fala é importante considerar a característica segmental de tateio articulatório, especialmente no início da elocução de fala; erros de substituição, caracterizados principalmente por metátese; trocas de fala inconsistentes; e maior número de erros em vogais. Quanto às características suprasegmentais referem: realização inconsistente do acento (sílabas tônicas); e percepção de ressonância nasofaríngea (SHRIBERG et al., 2010).

Prosódia

Os aspectos prosódicos compreendem os elementos acústicos de frequência fundamental, duração e intensidade, que combinados formarão a entoação, acentuação, taxa de elocução, pausas, ênfases e o próprio ritmo da fala, ocupando um lugar privilegiado na transmissão de sentidos durante a interação (LOPES; LIMA, 2014).

Existem dois tipos principais de prosódia: a afetiva e a linguística. A primeira engloba aspectos não verbais da linguagem, os quais são necessários para transmitir e reconhecer as emoções na comunicação, possibilitando diferenças de expressão e compreensão de alegria, tristeza, raiva, etc. Dessa forma, o padrão de entoação que acompanha o enunciado sugere qual o estado emocional do falante (MITCHELL; ROSS, 2008). Já a prosódia linguística atua nos níveis fonológico e sintático e possibilita que os indivíduos expressem o sentido específico de um enunciado, produzindo ênfase a partes das palavras e frases, transmitindo, dessa forma, uma mensagem afirmativa, interrogativa ou afirmativa (MUCENECKI et al., 2011).

Indivíduos com apraxia apresentam considerável dificuldade na produção de fala e acurácia fonética, caracterizadas por

lentidão, intermitência e variabilidade representadas acusticamente por duração geral longa ou em seguimentos. Observam-se a taxa de velocidade lenta, pausas variáveis e longas (quebras na fala) e inconsistência entre as produções (KENT; READ, 2002).

Os déficits sensoriais, como a própria deficiência auditiva, são fatores orgânicos que influenciam na comunicação desses indivíduos. Em estudo realizado com 15 indivíduos com síndrome de Down, a maioria das crianças apresentou alteração de orelha média e perda auditiva condutiva. Tal deficiência prejudica, significativamente, o monitoramento do indivíduo com a síndrome em níveis fonoarticulatórios e prosódicos, pela ausência do feedback auditivo (CARRICO et al., 2014).

Diferentes aspectos de entonação e fonação da fala de pessoas com síndrome de Down foram analisados acusticamente, os resultados da espectrografia de entonação e fonação indicaram que os jovens e adultos com síndrome de Down apresentam redução na tessitura orgânica e laríngea, pouca variação melódica e padrões de entonação reduzidos (LEE; THORPE; VERHOEVEN, 2009).

Considerações finais

Revela-se de extrema importância a observação das dificuldades na programação e sequencialização dos movimentos da fala em indivíduos com síndrome de Down, pois as características da fala dessas pessoas podem estar alteradas não apenas pelas características específicas do sistema estomatognático, sendo fundamental o diagnóstico diferencial para o estabelecimento de adequada conduta terapêutica. O diagnóstico pode ser difícil, especialmente quando esse transtorno se apresenta em comorbidade com outras atipias do desenvolvimento de fala e linguagem associadas à síndrome.

É reduzido o número de pesquisas voltadas para o estudo da apraxia de fala na infância, especialmente no que se refere à ocorrência dessa alteração de fala na pessoa com síndrome de Down. As reflexões aqui abordadas abrem perspectivas para outros estudos com a temática em questão, visto ao reduzido quantitativo encontrado de pesquisas nacionais que abordem a apraxia de fala na infância, condição clínica que traz repercussões severas para a fala dos indivíduos e que se apresenta como uma das dificuldades da fala de tratamento mais difícil e prolongado.

Referências

ALCOCK, K. The development of oral motor control and language. **Down Syndrome Research and Practice**, v.11, n.1, p.1-8, 2006.

ALVES, G. A. S. et al. Aspectos da fala na síndrome de Down. In: DELGADO, I. C. (Org.). **Contribuições da Fonoaudiologia na síndrome de Down**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016. c.14, p.191-200. 212 p.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE -HEARING ASSOCIATION. Childhood. **Apraxia of Speech**. 2007.

AREIAS, C. et al. Enfoque clínico de niños con síndrome de Down en el consultorio dental. **Avances em Odontoestomatologia**, v.30, n.6, p.307-313, 2014.

BARATA, L. F.; BRANCO, A. Os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down e a intervenção precoce. **Rev. CEFAC**, v.12, n.1, p.134-139, 2010.

BARNES, E. et al. Phonological Accuracy and Intelligibility in Connected Speech of Boys with Fragile X Syndrome or Down Syndrome. **Speech Lang Hear Res.**, v.52, n.4, p.1048–1061, 2009.

BORSEL, J. V.; TETNOWSKI, J. A. Fluency disorders in genetic syndromes. **Journal of Fluency Disorders**, v.32, n.4, p.279-296, 2007.

BORSEL, J. V.; VANDERMEULEN, A. Cluttering. In: Down Syndrome. **Folia Phoniatria et Logopaedica**, v.60, n.6, p.312-317, 2008.

BUNTON, K.; LEDD, M.; MILLER, J. Phonetic Intelligibility Testing in Adults with Down Syndrome. **Downs Syndr Res Pract.**, v.12, n.1, p.1-4, 2007.

CARDOSO, B. V. A. S. Apraxia de desenvolvimento: aspectos diagnósticos. **Pró-Fono**, v.14, n.1, p.39-50, 2002.

CARRICO, B. et al. Avaliação auditiva periférica em crianças com síndrome de Down. **Audiol., Commun. Res.**, v.19, n.3, p.280-285, 2014.

CUNHA, D. A.; ONCINS, M. C.; SILVA, H. J. Aspectos da respiração na síndrome de Down. In: DELGADO, I. C. (Org.). **Contribuições da Fonoaudiologia na síndrome de Down**. Ribeirão Preto: Book Toy, c.12, p.165-76. 2016. 212 p.

DARLEY, F. L.; ARONSON, A. E.; BROWN, J. R. Apraxia para el habla: deficiencia en la programación motora del habla. In: DARLEY, F. L.; ARONSON, A. E.; BROWN, J. R. **Alteraciones motrices del habla**. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1978. p.248-265.

DAVIS, B. L.; JAKIELSKI, K. J.; MARQUARDT, T. P. Developmental apraxia of speech: determiners of differential diagnosis. **Clin Linguist Phon.**, v.12, n.1, p.25-45, 1988.

DEWEY, D. What is developmental dyspraxia? **Brain Cogn.**, v.29, n.3, p.254-274. Review, 1995.

DODD, B. J. Comparison of babbling patterns in normal and Down-syndrome infants. **Journal of Mental Deficiency Research.**, v.16, p.35-40, 1972.

DOUGLAS, C. R. **Patofisiologia Oral**. São Paulo: Pancast, 1998. V.1.

DRONKERS, N. F. A. A new brain region for coordinating speech articulation. **Nature**, n.384, p.159-61, 1996.

FARIAS, S. R.; ÁVILA, C. R. B.; VIEIRA, M. M. Relação entre fala, tônus e praxia não-verbal do sistema estomatognático em pré-escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.18, n.3, 2006.

FLÓREZ, B. J.; TRONCOSO, V. M. (Eds.). **Síndrome de Down y educación**. 3. reimp. Barcelona: Masson – Salvat Medicina y Santander, 1997.

JUSTE, F. S. et al. Diadococinesia sequencial em crianças fluentes e com gagueira desenvolvimental persistente: análise da velocidade e tipo do erro da consoante alvo. **Audiol., Commun. Res.**, v.21, 2016.

KENT, R. D; READ, C. T. The acoustic correlates of speaker characteristics. In: KENT, R. D; READ, C. T. **The acoustic analysis of speech**. 2. ed. Madison, Wisconsin: Singular, 2002. p.189-222.

KENT, R. D.; VORPERIAN, H. K. Speech Impairment in Down Syndrome: A Review. **Speech Lang Hear Res.**, v.5, p.178-210, 2013.

KUMIN L. Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. **Downs Syndr Res Pract.**, v.10, n.1, p.10-22, 2006.

LEE, M. T.; THORPE, J.; VERHOEVEN, J. Intonation and phonation in young adults with Down syndrome. **J Voice.**, v.23, n.1, p.82-87, 2009.

LOPES, L. W.; LIMA, I. L. B. Prosódia e transtornos da linguagem: levantamento das publicações em periódicos indexados entre 1979 e 2009. **Rev. CEFAC.**, v.16, n.2, p.651-659, 2014.

LURIA, A. R; TSKVETKOVA, L. S. **The programing of constructive activety in local brai injuries.** Londres: Basic, 1964.

MARTIN, G. E. et al. Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. **Top Lang Disord.**, v.29, n.2, p.112-132, 2009.

METTER, E. J. Relação cortical dos distúrbios da fala. In: METTER, E. J. **Distúrbios da fala:** avaliação clínica e diagnóstico. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991, p.179-83.

MEZZOMO, C. B.; VARGAS, D. Z.; SOUZA, A. P. R. As diferenças na produção correta e no uso das estratégias de reparo em crianças com desenvolvimento fonológico típico, atípico e com dispraxia. **Distúrb Comum.**, v.23, n.3, p.261-7, 2011.

MITCHELL, R. L.; ROSS, E. D. FMRI evidence for the effect of verbal complexity on lateralization of the neural response

associated with decoding prosodic emotion. **Neuropsychologia**, v.46, n.12, p.2880-2887, 2008.

MUCENECKI, T. F. et al. Avaliação da prosódia emocional em adultos com lesão de hemisfério direito. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.4, n.2, p.242-52, 2011.

MUNHALL, K. G. Functional imaging during speech production. **Acta Psychol** (Amst), v.107, n.1-3, p.95-117, 2001.

ODELL, K. H.; SHRIBERG, L. D. Prosody-voice characteristics of children and adults with apraxia of speech. **Clin Linguist Phon.**, v.15, n.4, p.275-307, 2001.

ORTIZ, K. Z. Apraxia de Fala. In: ORTIZ K. Z (Org). **Distúrbios neurológicos adquiridos: fala e deglutição**. 2. ed. Barueri: Manole, 2010. p.21-37.

PORTO-CUNHA E.; LIMONGI, S. C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v.20, n.4, p.243-248, 2008.

RANGEL, D. I.; RIBAS, L. P. Características da linguagem na Síndrome de Down: implicações para a comunicação. **Rev. Conhecimento Online**, v.2, p.18-29, 2011.

RECHIA, I. C. Processos de substituição e variabilidade articulatória na fala de sujeitos com dispraxia verbal. **Rev. Soc Bras. Fonoaudiol.**, v.14, n.3, p.547-52, 2009.

SENO, M. P.; GIACHETI, C. M; MORETTI-FERREIRA, D. Linguagem narrativa e fluência na síndrome de Down: uma revisão. **Rev. CEFAC**, v.16, n.4, p.1311-1317, 2014.

SHRIBERG, L. D. et al. A diagnostic marker for childhood apraxia of speech: the coefficient of variation ratio. **Clin Linguist Phon.**, v.17, n.7, p.575-95, 2003.

SILVA, M. F. M. C., KLEINHANS, A. C. S. Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. Marília. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.12, n.1, p.123-138, 2006.

SMITH, A. Speech motor development: integrating muscles, movements, and linguistic units. **J Commun Disord.**, v.39, n.5, p.331-49, 2006.

SMITH, A.; ZELAZNIK, H. N. Development of functional synergies of speech motor coordinations in childhood and adolescence. **Dev Psychobiol.**, v.45, n.1, p.22-33, 2004.

SOUZA, T. N. U.; PAYÃO, L. M. C. Apraxia da fala adquirida e desenvolvimental semelhanças e diferenças. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v.13, n 2, p.193-202, 2008.

SPINELLI, V. O.; MASSARI, I. C.; TRENCHÉ, M. C. B. Distúrbios Articulatorios. In: FERREIRA, L. P. et al. **Temas de fonoaudiologia**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002. c.4, p.122-197. 209p.

ZORZI, J. L. Diferenciando Alterações da Fala e da Linguagem. In: MARCHESAN, I. Q. **Fundamentos da fonoaudiologia**: aspectos clínicos da motricidade oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. c.7, p.69-85.146p.

A LINGUAGEM NA DOENÇA DE ALZHEIMER:

O QUE MUDA?

O QUE SE MANTÉM?

Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)

Introdução

O próprio título deste texto traz dois princípios fundamentais atinentes à estruturação e ao funcionamento linguístico na Doença de Alzheimer: a mudança e a permanência. Ainda que à primeira vista pareçam se tratar de condições antagônicas, são elas que, em conjunto a outras variáveis de diferentes naturezas, alicerçam as formas e as funções da linguagem, inclusive em contextos não patológicos.

Tanto do ponto de vista estrutural, quanto do ponto de vista funcional, a estabilidade e a instabilidade caracterizam a linguagem humana, concebida como uma das formas de ser da cognição (TOMASELLO, 2003). Para que haja comunicação, expressão, referenciação, entre outros processos linguístico-cognitivos, é necessário haver sistemas relativamente estáveis e convencionalizados, tal como as línguas naturais, os quais, por sua vez, estão sujeitos a instabilidades de diversas ordens, que podem ocasionar modificações.

Isso significa que nos contextos linguísticos ditos “normais”, assim como em quadros nos quais há alterações cognitivas,

incluindo a Doença de Alzheimer, estabilidade e instabilidade são condições típicas da linguagem. Posto dessa forma, o que estaria em jogo seria muito mais a diferenciação entre traços relativos à normalidade e à patologia, que fariam parte de um *continuum* (CANGUILHEM, 1943; 1955), do que o estabelecimento categórico das propriedades linguísticas específicas que decorrem da doença.

Para buscar responder o que muda e o que se mantém na linguagem de pessoas diagnosticadas com a Doença de Alzheimer, é preciso considerar também as dificuldades de se diferenciar o envelhecimento patológico do envelhecimento saudável (DAMASCENO, 1999). Potenciais mudanças na linguagem de pessoas idosas decorreriam de condições relativamente comuns a essa etapa, como um maior isolamento social, ou estariam invariavelmente associadas a um declínio cognitivo de ordem patológica?

São essas e outras questões, como descrições de alterações linguísticas na Doença de Alzheimer e orientações teórico-metodológicas de estudos, que abordaremos neste texto. Nosso propósito é traçar um panorama sobre o que se tem apontado na literatura linguística e biomédica no que diz respeito à linguagem na Doença de Alzheimer, de modo a problematizar tais dados bibliográficos e inseri-los em uma discussão que tem como ponto de partida a concepção de cognição como sendo social e, em grande medida, tributária de nossas interações.

Dessa maneira, interessa-nos tratar a mudança e a permanência de aspectos linguísticos no contexto da Doença de Alzheimer como sendo oriunda de um “oceano de motivações” (SALOMÃO, 2010). Tal abordagem advém do fato de a cognição ser multidimensional, consistindo, conforme afirma Salomão (2010, p.9), de um conjunto de processos motivados “Pela evolução biológica, pela neurobiologia, pela história da língua, pela própria língua como sistema emergente sincronicamente, pela

situação discursiva, pelas intenções e restrições de que é portador o sujeito que fala (ou que interpreta)”.

Este é o espírito do presente capítulo, que está dividido em: I) pressupostos – definição e caracterização da Doença de Alzheimer, assim como perspectiva assumida em relação à linguagem; II) metodologia – procedimentos realizados para a construção deste texto; III) análises – apresentação e problematização de descrições de estabilidades e alterações de estruturas e de funções linguísticas na Doença de Alzheimer, desenvolvidas em pesquisas biomédicas e linguísticas; e IV) discussões – apontamento de questões importantes no que se refere à abordagem da linguagem nos quadros da Doença de Alzheimer e mesmo da velhice não patológica.

Definição e caracterização da Doença de Alzheimer

São características da atualidade, especificamente, a partir do início do século vinte, a diminuição da taxa de fertilidade e o aumento da longevidade, fatores que culminaram no crescimento populacional de pessoas com idade igual ou maior que 60 anos em relação às demais faixas etárias. No que se refere ao cenário brasileiro, tal processo teve início somente por volta da década de 50, em razão, principalmente, das condições médicas e sanitárias do país.

Estimativas da Organização Mundial de Saúde indicam que, entre os anos 1950 e 2025, o número de idosos brasileiros aumentará quinze vezes, enquanto o da população total crescerá cinco vezes, fenômeno que levará o Brasil ao posto 6° país com a maior população de idosos. Tal modificação na pirâmide populacional do país acarretará representativa diminuição do percentual de jovens, de 42,6% para 20,6%, e significativo aumento do de idosos, de 2,7% para 14,7% (CHAIMOWICZ, 1997). Essa

mudança de panorama vem ocasionando demandas diferenciadas nos sistemas de saúde e de assistência social, uma vez que o processo de envelhecimento populacional tende a vir acompanhado do aumento da prevalência de enfermidades típicas dessa fase, como doenças crônicas e alterações cognitivas, as quais consistem nas principais causas de incapacidade funcional e mortalidade dos idosos (WHO, 2000).

Entre as patologias que acometem os sujeitos pertencentes a tal faixa etária, as demências são as mais prevalentes, de forma a desencadarem doenças de altíssima taxa de mortalidade. (BENKOVIC; CONNOR, 1993). As síndromes demenciais se caracterizam pela presença de declínio cognitivo progressivo de funções cognitivas, entre as quais estão a memória, o cálculo, a orientação, a inteligência e a linguagem, e por modificações no comportamento e/ou na personalidade, o que, geralmente, culmina no prejuízo psicossocial. À medida que o declínio avança, o grau de incapacidade aumenta (BEM-SHACHAR et al., 1991). O tipo mais comum de demência é a Doença de Alzheimer, que corresponde entre 50 e 70% das que são diagnosticadas (BERTOLUCCI, 2006).

A Doença de Alzheimer é uma condição neurodegenerativa, ou seja, histopatologicamente, caracteriza-se pela destruição irreversível de certos neurônios, o que leva à perda progressiva e incapacitante de determinadas funções do sistema nervoso (SERENIKI; VITAL, 2008). Embora sua etiologia não seja totalmente conhecida, entre suas prováveis causas, podemos encontrar fatores genéticos, fatores de risco (antecedentes mórbidos como traumatismos cranianos com perda de consciência, arteriosclerose e diabetes) e depressões tardias, não tratadas (MORATO, 2008).

A diagnose e a classificação da Doença de Alzheimer estão associadas à existência ou não de marcadores genéticos, ainda que o diagnóstico seja probabilístico, já que sua confirmação ocorre

somente *post-mortem*. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) (APA, 2013), a partir do “surgimento insidioso e progressão gradual de prejuízo em um ou mais domínios cognitivos” (p.611), pode-se ter a hipótese diagnóstica de possível ou provável Doença de Alzheimer, a depender da presença de determinados critérios, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1- Características diagnósticas distintivas entre provável e possível DA, conforme DSM V

Provável Doença de Alzheimer (presença de qualquer um dos dois critérios)	Possível Doença de Alzheimer (presença dos três critérios)
1. Evidência de uma mutação genética causadora de DA a partir de história familiar ou teste genético.	1. Evidências claras de declínio na memória e na aprendizagem.
2. a. Evidências claras de declínio na memória e na aprendizagem e em pelo menos outro domínio cognitivo (com base em história detalhada ou testes neuropsicológicos em série). b. Declínio constantemente progressivo e gradual na cognição, sem platôs prolongados. c. Ausência de evidências de etiologia mista (isto é, ausência de outra doença neurodegenerativa ou cerebrovascular ou de outra doença ou condição neurológica ou sistêmica provavelmente contribuindo para o declínio cognitivo).	2. Declínio constantemente progressivo e gradual na cognição, sem platôs prolongados. 3. Ausência de evidências de etiologia mista (isto é, ausência de outra doença neurodegenerativa ou cerebrovascular ou de outra doença ou condição neurológica ou sistêmica provavelmente contribuindo para o declínio cognitivo).

Fonte: A autora (2018).

De acordo com o DSM V, a Doença de Alzheimer é subdividida em dois tipos: I) início tardio – que é a forma mais comum, sendo caracterizada por ser de advento após os 60 anos e possuir um arquétipo muito complexo; II) familiar (de início precoce) – que acomete de 1% a 6% de todos os casos e é caracterizada por ser de surgimento prematuro, ocorrendo antes dos 60 anos, com

uma forte componente genética (transmissão mendeliana autossômica dominante).

Ocorrem, em ambos os tipos da doença, múltiplos déficits que comprometem o funcionamento sociocognitivo do indivíduo, acarretando incapacitação (HERRERA, 1998; CRUZ, 2008). De modo geral, observa-se o comprometimento das capacidades sociocognitivas, especialmente, memória recente (comumente a primeira função prejudicada), linguagem, capacidade de julgamento, atenção e funções executivas (BEKRIS et al., 2010), o que tende a tornar-se mais significativo com o passar dos anos.

Segundo Morato (2008), na área neurocognitiva, reconhecem-se três fases de evolução da doença: a forma leve, quando os problemas de memória são constantes; a forma moderada, em que os problemas mnésicos já chegam a ser incapacitantes, com desorientação têmporo-espacial e linguística (nessa fase, os problemas de linguagem, ainda não claramente observáveis na fase anterior, passariam a ser frequentes e prontamente perceptíveis. Somados a eles, os problemas práxicos e gnósicos configurariam o que é chamado por muitos autores de síndrome afásicoapraxico-agnósica); e a forma severa, 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 sujeito estariam gravemente comprometidas, o qual chega, por vezes, ao mutismo.

Perspectiva sobre a Linguagem

Os instrumentos nosológicos que estabelecem critérios diagnósticos e classificatórios para a Doença de Alzheimer, como o DSM V e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID 10, cuja definição

relativa à patologia é disposta a seguir, concebem-na como sendo um problema fundamentalmente mental, psicológico, isto é, não linguístico (MORATO, 2008). Vejamos o que consta no CID 10:

A demência [que ocorre na Doença de Alzheimer] é uma síndrome devida a uma doença cerebral, usualmente de natureza crônica ou progressiva, na qual há comprometimento de numerosas funções corticais superiores, tais como a memória, o pensamento, a orientação, a compreensão, o cálculo, a capacidade de aprendizagem, a linguagem e o julgamento.

Embora a linguagem esteja apontada entre as funções corticais superiores comprometidas e os domínios cognitivos prejudicados, ela não é centralmente relevante para a caracterização da doença. Por outro lado, as habilidades linguísticas exibidas pelos indivíduos, durante a realização de testes neuropsicológicos de natureza diagnóstica, servem como “mina de informações sobre conteúdos mentais tidos como inacessíveis” (MORATO et al., 2010), o que relega a linguagem a uma função meramente instrumental.

Seria por meio das respostas dadas às questões contidas nos testes que o estado dos conteúdos cognitivos das pessoas poderia ser mensurado e avaliado com base nas médias gerais da população. Assim, domínios como a memória e a atenção, habilidades de cálculo, raciocínio e a própria linguagem são medidos e classificados de acordo com a padronização psicométrica a partir de sua produção linguística.

Posto dessa maneira, o que fundamenta a definição e o diagnóstico da Doença de Alzheimer é a concepção do que é e de como funciona a cognição humana e, conseqüentemente, o que

vem a ser a linguagem e de que modo ocorre o seu funcionamento. Se a linguagem atua como um repositório de dados mentais que, constitutiva e organizacionalmente, pode estar apartada das outras cognições, ou ela é autônoma, ao modo chomskyano – o que não parece ser o caso, ou não é decisiva nas atividades cognitivas.

Soma-se a isso o fato de, nessas definições e modelo de diagnose, a cognição estar dissociada das práticas sociais. Quando a linguagem é tomada em termos de estrutura, em detrimento de função, ainda que ambas as configurações sejam as duas faces de uma mesma moeda, torna-se impossível descrever e explicar esse domínio sociocognitivo no interior de uma síndrome demencial.

Ao discutir as implicações das relações entre linguagem, cognição e interação para o campo da saúde, Morato (2016, p.578) serve-se de Tomasello (1999) para definir a cognição a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacional:

Podemos entender a cognição como um conjunto de processos altamente motivados com os quais atuamos num mundo multissemiticamente constituído, resultantes de nossas múltiplas experiências psicossociais – portanto, contingenciados de forma intersubjetiva e perspectivada (TOMASELLO, 1999).

Se, como concebemos, a cognição não é somente constituída em termos biológicos, mas, motivada cultural, contextual, interacional, corporal, experiencial, socialmente, tanto a linguagem, como as outras dimensões cognitivas devem ser compreendidas a partir dessas variáveis. Isso implica definir e diagnosticar a Doença de Alzheimer considerando o caráter multifatorial da cognição.

No caso específico da linguagem, partir dessa ótica requer levar em conta uma série de fatores atinentes a sua constituição e funcionamento, para, só então, tratar das características linguísticas típicas (ou não) da Doença de Alzheimer. Um deles, conforme aponta Cruz (2008) refere-se à inegável faceta sociopragmática, com a consideração “dos papéis/categoriais assumidos durante uma interação qualquer, incluindo as interações entre pesquisador-examinador e sujeitos da pesquisa” (p.57), bem como das “unidades de análise da linguagem e [...] variáveis, tais como participantes e contextos situacionais” (p.55).

Portanto, descrever o que se mantém e o que muda na linguagem de pessoas diagnosticadas com a Doença de Alzheimer está diretamente relacionado à estruturação e ao funcionamento comum da linguagem fora de quadros patológicos e nas mais variadas situações interativas. Isto é, torna-se imprescindível considerar o uso linguístico que vá além dos contextos de testagem, em que interlocutores têm papéis hierarquicamente marcados e relativamente fixos, como paciente, médico e familiar, condição que, por si só, direciona e, muitas vezes, delimita o que se fala e como se fala.

Além disso, há a questão da repercussão do diagnóstico da doença na vida social e interativa do indivíduo. Como aponta Cruz (2008), trata-se de entender se existem e quais são as implicações sociolinguísticas dessa diagnose para quem a recebe: “que tipos de mudanças o anúncio do diagnóstico de Doença de Alzheimer provocariam nas rotinas sócio-lingüísticas do sujeito dpDA e de seu entorno social? (p.52)”. Haveria um maior isolamento, haja vista, principalmente, todo o imaginário social que recobre essa síndrome demencial, que, por sua vez, diminuiria a frequência e qualidade das interações?

Esse questionamento suscita uma discussão fundamental: as alterações de linguagem na Doença de Alzheimer, sobretudo as

que são de natureza discursiva, tendem a ser intensificadas pela forma como o indivíduo diagnosticado interage a partir de então? Se considerarmos que a interação tem papel crucial na filogênese e na ontogênese humana (TOMASELLO, 2003), bem como que “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos” (MORATO, 2000), parece razoável que a privação interacional esteja associada a modificações linguísticas que ocorrem na Doença de Alzheimer.

Diante de tal arrazoado, podemos colocar alguns pontos que merecem destaque:

- Linguagem, memória, atenção e percepção são domínios cognitivos que, embora tenham propriedades típicas a cada um, atuam em conjunto para o desempenho das mais diferentes operações cognitivas. Trata-se, para usar uma metáfora de Luria (1981), de uma operação em concerto, em que as formas complexas de cognição, tais como a linguagem, funcionam de maneira sistêmica, com distintas áreas cerebrais operando conjuntamente para a sua consecução.

- Ainda que seja formada por estruturas, como fonemas, morfemas e lexemas, é no uso levado a cabo nas práticas sociais que a linguagem se configura e funciona, sendo ela uma atividade constitutiva.

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI, 2002, p.65).

- Dimensões cognitivas e dimensões sociais são indissociáveis umas das outras. De acordo com Morato (2016, p.581), “uso e interação não podem ser separados do funcionamento cerebral e cognitivo – são e estão, afinal, enfeixados na construção do conhecimento e na representação da experiência”.

Se o uso, interação, práticas sociolinguísticas e multifuncionamento sociocognitivo são preponderantes para o funcionamento da linguagem, devem fazer parte das descrições relativas à caracterização da linguagem na Doença de Alzheimer. Tais atributos podem parecer um tanto triviais quando se observam os avanços na teorização linguística atual, no entanto, essa não é uma realidade no contexto biomédico.

Metodologia

Temos como método de abordagem, ou seja, caracterização ampla e em nível de abstração mais elevado do fenômeno em foco, o método dialético, que visa à elaboração de conceitos com o objetivo de examinar os fenômenos e objetos e diferenciá-los com robustez científica (LAKATOS; MARCONI, 2010). O emprego do método dialético como base de raciocínio permite “verificar com mais rigor os objetos de análise, justamente por serem postos frente a frente com o teste de suas contradições possíveis” (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2003, p.72).

Considerando que a fonte em que se encontra o material de interesse é formada por textos escritos, o principal instrumento a ser usado é a revisão narrativa de literatura. Os trabalhos de revisão de literatura consistem em estudos que descrevem e analisam a produção bibliográfica em determinada área temática e em um recorte temporal, propiciando um panorama ou um relatório pormenorizado, que tende a ser reflexivo, acerca do estado da arte de um tópico específico.

Esses estudos buscam evidenciar novas perspectivas, métodos, ênfases que certos subtemas têm recebido na literatura selecionada, entre outros aspectos relevantes que venham a ser observados. Podem ainda ser utilizados com o intuito de posicionar o leitor do trabalho, assim como o próprio pesquisador no que tange aos avanços e retrocessos relativos à temática em questão, além de serem passíveis de fornecer informações que contextualizem a extensão e a significância do problema que se aborda (NORONHA; FERREIRA, 2000).

Os estudos de revisão narrativa de literatura têm caráter mais geral, buscando evidenciar os achados relativos à determinada problemática sob um contexto ou ponto de vista específico, conforme descrito acima sobre as finalidades de um estudo de revisão (ROTHER, 2007). Portanto, os dados aventados não se pretendem exaustivos sobre as características linguísticas no contexto da Doença de Alzheimer, mas representativos quanto à discussão que se busca fazer.

Análises

Conforme indicado nas definições que buscam classificar e listar critérios diagnósticos, como o DSM V e o CID 10, ocorrem modificações linguísticas no contexto da Doença de Alzheimer. Esse é o consenso que podemos afirmar, uma vez que a forma como a linguagem é alterada e o modo como os déficits linguísticos relacionam-se com o declínio cognitivo ainda estão longe de receber um tratamento uniforme.

As descrições e explicações sobre a integridade estrutural e o funcionamento da linguagem na Doença de Alzheimer têm sido feitas com base em pesquisa experimentais, cujo cerne é a associação de estruturas anátomo-clínicas às alterações identificadas nos níveis linguísticos (CRUZ, 2008). De forma geral, as

classificações das alterações são realizadas conforme o estágio da doença ou das estruturas e funções linguísticas afetadas.

Uma organização classificatória efetuada considerando as três fases da patologia é a desenvolvida por Overman e Geoffrey (1987, apud HAMILTON, 1994, p.11). Para isso, partem tanto das próprias observações de pessoas diagnosticadas com a Doença de Alzheimer, quanto de outros estudos, como os de Bayles (1984) e Obler e Albert (1984). No quadro a seguir, são transcritas as descrições feitas pelos autores:

Quadro 2 - Características linguísticas presentes nos três estágios da Doença de Alzheimer

Overman e Geoffrey (1987, apud Hamilton, 1994, p.11)		
Estágio Inicial	Estágio Moderado	Estágio Avançado
<p>“marcado primeiramente por problemas de memória; problemas sutis de linguagem, tais como dificuldade para nomear objetos. Estes problemas podem ser mascarados por estratégias desenvolvidas pelos pacientes. O paciente apresenta desorientação temporal, mas geralmente não se mostra desorientado com relação ao lugar ou à pessoa. O discurso pode apresentar-se como algo verborrágico, impreciso e descontextualizado (off-topic)”.</p>	<p>“os problemas de nomeação tornam-se mais marcados, a conversação parece desprovida de sentido, frequentemente irrelevante ou com caráter menos interativo que o natural. O paciente mostra-se desorientado temporal e espacialmente, mas não com relação a si mesmo. E parece apresentar dificuldades na compreensão”.</p>	<p>“o paciente mostra-se desorientado com relação ao tempo, ao espaço e pessoalmente. [...] Há geralmente falhas na comunicação e algumas vezes parece não apresentar consciência das pessoas que estão presentes. O discurso produzido é limitado e quando produzido é preenchido com repetições, jargões, sentenças sem sentido. “Nestes estágios, os níveis sintático e fonológico podem finalmente apresentar problemas, mesmo que tenham se mantido intactos nos estágios anteriores”.</p>

Fonte: Overman e Geoffrey (1987, apud Hamilton, 1994, p.11).

Noguchi (1998), à semelhança de Overman e Geoffrey, empenhou-se em um levantamento bibliográfico que considerou as características linguísticas típicas da Doença de Alzheimer em cada um dos seus estágios. O quadro abaixo reproduz essa compilação:

Quadro 3 - Características linguísticas presentes nos três estágios da Doença de Alzheimer

Estágio Inicial	Estágio Moderado	Estágio Avançado
<p>“Dificuldade em desenvolver uma sucessão de ideias (uma ideia não leva a outra); Percebem o declínio de suas capacidades e desenvolvem estratégias para ocultar seus déficits (mudam de assunto, por exemplo) (BAYLES, 1982). Erros de nomeação com parafasias semânticas implicam que, apesar de o léxico estar preservado, há problemas no acesso de itens específicos no campo semântico.</p> <p>Murdoch <i>et. al.</i> (1987). Déficits no funcionamento operacional: Linguagem elíptica e pleonástica; Empobrecimento do vocabulário; Parafasias semânticas que evidenciam desorganização do campo semântico.</p>	<p>“Comprometimento da memória principalmente em recontagem de estória, em expressão verbal, em aprendizado de sílaba sem sentido; presença de perseveração (repetição compulsiva, comprometimento na mudança de tópico, ideacional); presença de frases vazias de sentido ou irrelevantes; comprometimento na repetição de frases, pois não entendiam a frase e mantinham apenas a imagem fonológica. Bayles (1982).</p> <p>Início das alterações sintáticas e fonológicas além dos problemas semânticos já existentes. Horner & Reyman (1982).</p>	<p>“Desorientação no tempo e no espaço; não reconhecimento de pessoas; verbalmente fluente na grande maioria, mas produzindo frases sem significado. Bayles (1982).</p> <p>Comprometimento da repetição e produção verbal semelhante à afasia de Wernicke, além de surgirem problemas “mecânicos” na qualidade da fala: declínio da intensidade e da inteligibilidade Produção verbal dominada por ecolalia, palilalia e logoclonia. Cummings <i>et. al.</i> (1985).</p> <p>Parafasia fonêmica de Wernicke, desintegração motora que afeta a linguagem, a grafia e atividade oral espontânea, logoclonia. Constantinidis & Richards (1985).</p>

Estágio Inicial	Estágio Moderado	Estágio Avançado
<p>Constantinidis & Richards (1985). Dificuldade em encontrar palavras para nomes próprios e substantivos de baixa frequência; Preservados o reconhecimento do item lexical e a compreensão; Consciência dos déficits. Lebrun (1988).</p> <p>Assemelha-se a afasia anômica, produzindo muitos dêiticos e termos indefinidos; Não há produção de neologismo em fase inicial (como ocorre na afasia de Wernicke). Nicholas <i>et. al.</i> (1985). Dificuldade em encontrar palavras; Presença de perífrases na fala espontânea. Boetz (1987). Similaridade com a afasia semântica (articulação, repetição e compreensão de unidades lexicais individuais preservadas; dificuldade para compreender frases). Hecaen (1964). Omissão de palavras significativas; Redução do vocabulário; Dificuldade em lidar com material humorístico. Bayles & Kaszniak (1987)".</p>	<p>“Fala vazia” semelhante à afasia de Wernicke com produção maior de conjunções, pronomes sem antecedentes; presença de parafasias semânticas, produção de falas extensas. Nicholas <i>et. al.</i> (1985).</p> <p>Na leitura em voz alta, substitui uma palavra por outra ou produz palavras sem sentido; na escrita, não produz mais que uma sentença, apresentando erros ortográficos e gramaticais sem no entanto, reconhecê-los. Overman & Geoffrey (1987).</p> <p>Dificuldade na categorização das palavras, comprometimento da nomeação, não respeita leis conversacionais, raramente corrige seus erros. Bayles & Kaszniak (1987)".</p>	<p>Logoclonias (repetição de neologismos mono ou bissilábicos) Lebrun (1988).</p> <p>Distúrbio lexical mais profundo manifestado por jargão, fala extremamente lacônica, ou mesmo mutismo, simplificação da sintaxe e violação de regras gramaticais – assemelha-se à afasia global. Hier, Hagenlocker, Shindler (1985)".</p>

Fonte: Noguchi (1998, p.22-23).

Já Mansur e colaboradores (2005) tipificaram as características da linguagem na Doença de Alzheimer considerando as estruturas e/ou funções linguísticas envolvidas. No quadro a seguir, podemos observar uma síntese do que os autores apresentam, a partir das revisões de literatura que realizaram:

Quadro 4 - Características linguísticas presentes na Doença de Alzheimer

Mansur et.al. (2005)		
Recepção e Compreensão da Linguagem Oral	Aspectos Fonético-fonológicos Inabilidade de sintetizar e processar a informação fornecida pela fala. Dificuldades relacionadas a aspectos atencionais (Grimes, 1995) e em tarefas que envolvem a alça fonológica da memória operacional (Belleville, Peretz; Malefant, 1996). As dificuldades são notadas na operação de informações que constituem sobrecarga pelo número de dados a serem manipulados ou pela complexidade de organização das respostas.	Aspectos Lexicais Dificuldades léxico-semânticas cuja natureza seria a deterioração do “estoque semântico” (Chertkow; Bub, 1990) ou falhas de acesso a esse estoque (Kempler, 1995; Nebes; Brady, 1990), relacionadas a processos atencionais e executivos. Hipótese de que a progressiva deterioração da informação semântica é desencadeada com a perda do conhecimento de atributos específicos do estímulo e a relativa permanência das informações sobre a categoria semântica.
Compreensão de Sentenças	Dificuldades de compreensão de sentenças complexas - como não canônicas, voz passiva e sentenças extensas - cuja origem seria ou o efeito da sobrecarga da capacidade de armazenamento em memória de curta duração (Grossman et. al., 1996), ou fatores relacionados a operações em curta duração (Rochon, Waters; Caplan, 2000; Waters, Rochon; Caplan, 1998), ou distúrbios multifatoriais envolvendo variáveis relacionadas a aspectos semânticos e efeitos de processamento (Grossman et. al., 1996).	

Compreensão e Memorização de Narrativas	Alteração das capacidades de fornecer informações detalhadas e inferenciação linguística e cognitiva para transformar o conteúdo explícito do texto em um nível mais global de significado. A análise do discurso pode ser mais eficiente para o diagnóstico precoce do que medidas de funcionamento global, como o Mini-Exame do Estado, em que o indivíduo ainda pode apresentar escores dentro da normalidade, quando já se notam alterações discursivas.		
Produção da Linguagem Oral	<p>Aspectos Fonético-fonológicos e Sintáticos</p> <p>Não há dificuldades fonético-fonológicas da produção até estágios muito avançados da doença. Contudo, a preservação da produção sintática (Kempler, 1995) foi questionada por Patel e Satz (1994) que consideraram o emprego da sintaxe correta como estereotipado e limitado a contextos rotineiros.</p>	<p>Aspectos Semântico-Lexicais</p> <p>As dificuldades de nomeação não podem ser explicadas por um único fator. Tanto déficits perceptuais visuais, como atencionais, de acesso lexical e deterioração de representações semânticas podem responder por essas dificuldades, havendo distintos subgrupos (KEMPLER, 1995). Em provas de fluência verbal semântica e ortográfica, pessoas com DA em estágio precoce revelam maior facilidade na realização desta (PASQUIER; LEBERT; GRYPONPREZ; PETIT, 1995). Essa diferença não foi constatada em estágios mais graves da doença</p>	<p>Aspecto Discursivo</p> <p>Comparativamente, há menor número de produção de componentes textuais, mais erros no relato de sequência de eventos e maior número de produção de proposições irrelevantes, mesmo com apoio de imagens (EHRlich; OBLER; CLARK, 1997; GILES; PATTERSON; HODGES; 1996; SKA; GUENARD, 1993). Esses achados constituem semântica da linguagem e não unicamente de memória. A ruptura no desenvolvimento do tema foi detectada em outras situações de produção em entrevistas e conversação (GARCIA; JOANNETTE, 1997;</p>

		<p>(ABRISQUETA-GOMEZ; BUENO; BERTOLUCCI, 2000), quando os dois tipos de fluência encontraram-se prejudicados. Chertkow e Bub (1990) interpretam as dificuldades como resultantes não só de deficiências na informação semântica como de estratégias de busca.</p>	<p>MARCIE; ROUDIER; BOLLER, 1994; MENTIS; BRIGGS-WHITAKER; GRAMIGNA 1995), ao lado de diferenças no gerenciamento da interação com diferenças no uso de atos de fala, evidenciando dificuldades no âmbito pragmático-conceitual (RIPICH; VERTES; WHITEHOUSE; FULTON; EKELMAN, 1991). Orange, Genep, Miller e Johnson (1998) observam que, no estágio leve, as reparações ainda alcançam sucesso do ponto de vista da comunicação.</p>
<p>Linguagem Escrita</p>	<p>Leitura</p> <p>É afetada precocemente e mais severamente que a compreensão auditiva, sendo um indicador mais sensível para detectar o distúrbio de linguagem que a anomia (FABER-LANGENDOEN et. al., 1988). Representa uma queixa frequente em estágios iniciais (CARVALHO; MANSUR; OLIVEIRA, 2002), já que a leitura de frases e textos envolve a integridade de outras funções cognitivas, como a memória operacional. A dificuldade de leitura de frases e textos pode estar também relacionada a uma ruptura dos mecanismos visuais de busca (scanning),</p>	<p>Escrita</p> <p>Agrafia (HOMER, HEYMAN, DAWSON, ROGERS, 1988).</p>	

	o que pode prejudicar a leitura de palavras (HART, 1986). Dificuldade com palavras irregulares (PATTERSON, GRAHAM, HODGES, 1994). Menor acurácia em realizar comandos lidos do que ouvidos (HART, 1988).	
Produção Escrita em Narrativas e Frases	Análises de narrativas a partir de estímulo visual, realizadas em todos os estágios (HENDERSON et. al., 1992) mostram que elas são pobremente organizadas, repetitivas, pouco informativas e com informações irrelevantes. Também nota-se alta ocorrência de erros ortográficos, do tipo grafêmicos (substituições, acréscimos, omissões e alterações da posição de um grafema na palavra), além de alterações práxicas. Semelhantemente ao exposto na produção de narrativas orais, sugere-se que possa existir também na produção de textos escritos a interação de distúrbios linguísticos e cognitivos, sobretudo visuo-construtivos, visuo-perceptivos, de memória e de atenção, interferindo na performance.	
Produção Escrita de Palavras	Produção de erros de palavras irregulares e de regularização, ambos atribuídos à perda de representações ortográficas do léxico/dificuldade de acesso às representações (RAPCSAK et. al., 1989; CROISILE et. al., 1995) ou a um déficit lexical independente e próprio da escrita (EUSTACHE; LAMBERT, 1996). Declínio de acertos de palavras regulares, irregulares e pseudo, sobretudo de maior extensão, reforçando a hipótese do envolvimento do comprometimento da memória operacional (NEILS et. al., 1995; GLOSSER et. al., 1999). Curso lógico (PLATEL et. al., 1993): 1) déficit leve: ocorrem poucos erros, do tipo regularizações; 2) intermediária: predomínio de erros grafêmicos e regularizações de palavras irregulares e pseudo; e 3) avançada: desordens extremas que afetam todos os tipos de palavras, havendo erros mistos, principalmente grafêmicos e dificuldades grafomotoras. Pode haver incapacidade de escrita.	

Fonte: Mansur et.al. (2005).

Nas três sumarizações apresentadas, é possível elencarmos propriedades comuns que, certamente, direcionam a compreensão acerca da caracterização da linguagem nesse quadro patológico:

- Os déficits, prejuízos, dificuldades, alterações, perdas etc. são salientados, em detrimento de potenciais preservações e reorganizações das estruturas e funções linguísticas;

- As categorias linguístico-cognitivas utilizadas para descrever as alterações tendem a ser desprovidas de abordagens teórico-metodológicas que expliquem a estruturação e o funcionamento da linguagem humana. Assim, temos expressões nosológicas tais como “problemas sutis de linguagem”, “discurso impreciso”, “falhas na comunicação”, “discurso limitado”, “empobrecimento do vocabulário”, “frases vazias de sentido”, “proposições irrelevantes”, “narrativas pobremente organizadas”;

- A perspectiva que subjaz as descrições ratifica o que Morato (2008) chama de consagração da dicotomia entre o linguístico e o cognitivo, já que deixa de considerar que a linguagem e as outras cognições atuam conjuntamente para a configuração da significação.

Por outro lado, estudos desenvolvidos com base em modelos explicativos psicossociais – ou seja, a partir de uma ótica diferente da que é exibida pelos modelos biomédicos –, portanto, mais integrativos, sugerem que a linguagem e a interação influenciam significativamente o percurso do declínio cognitivo na DA (CRUZ, 2008; DIAS, 2012; MORATO, 2008, 2012, SÉ, 2011). De igual modo essas pesquisas indicam que:

Determinadas características funcionais da linguagem se mantêm ou são reorganizadas ao longo do percurso da Doença de Alzheimer. Entre as formas que podem contornar os problemas linguísticos, podemos elencar: reformulações, correções auto e heteroiniciadas, tentativas aproximativas de encontrar palavras ou proceder

à atividade referencial, expressiva evocação de semioses não verbais, repetições, pausas etc. (MORATO, 2008).

- Há, na semiologia neurolinguística dessa síndrome demencial, propriedades que podem não só descrever as alterações linguísticas derivadas da Doença de Alzheimer, mas também contribuir para explicar o funcionamento da linguagem em contextos ditos “normais”.

- A linguagem e as outras cognições associam-se na constituição das múltiplas semioses, o que pode ser evidenciado nos quadros em que há dificuldades com a expressão verbal, como ocorre na Doença de Alzheimer.

Discussões

Descrever o que muda e o que se mantém na linguagem de pessoas diagnosticadas com a Doença de Alzheimer é uma tarefa complexa que requer a consideração de uma série de fatores. É preciso levar em conta, por exemplo: I) a concepção que se tem de cognição; II) a linguagem do ponto de vista tanto de sua estruturação quanto de seu funcionamento; e III) a relação da linguagem com as outras cognições para a configuração das diferentes semioses, verbais e não verbais.

Além disso, a questão diagnóstica, bem como a coleta e a análise de dados que servirão à descrição linguística das características da Doença de Alzheimer figuram como elementos fulcrais, capazes mesmo de enviesarem os resultados encontrados. Soma-se a esses fatores a relevância de se conhecer, em termos teóricos e práticos, o funcionamento da linguagem humana.

No que se refere ao diagnóstico, o ponto que se coloca é a diferenciação entre o contexto da Doença de Alzheimer e o quadro não patológico. Ainda não são precisos os marcadores cognitivos – incluindo os linguísticos – e os marcadores biológicos que separam o que seria típico do envelhecimento, portanto natural no processo de ontogênese, e o que seria específico da neurodegenerescência.

Em geral, a maior parte das descrições linguísticas relativas a essa síndrome demencial é desenvolvida a partir de modelos clínicos ou experimentais, por meio de testes padronizados, embora alguns estudos interacionais e de discurso espontâneo já tenham sido realizados. Os métodos utilizados para coletar os dados e os ambientes em que são colhidos invariavelmente selecionam o tipo de descrição efetuada, em termos de estruturas e funções analisadas.

Por último, para estabelecer mudanças ou permanências de traços linguísticos em um quadro patológico como a Doença de Alzheimer, é necessário conhecimento teórico-metodológico sólido sobre a linguagem humana. Nesse aspecto, a Linguística vem contribuindo efetivamente, haja vista o crescimento do número de estudos sobre a linguagem na Doença de Alzheimer nos últimos anos (FREITAS, 2012).

Referências

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

BEKRIS, L. M.; YU, C. E.; BIRD, T. D.; TSUANG, D. W. Genetics of Alzheimer disease. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 2010, p.23- 213.

BENKOVIC, S. A.; CONNOR, J. R. Ferritin, transferrin, and iron in selected regions of the adult and aged rat brain. **J. Comp. Neurol.**,v.338, p.97-113, 1993.

BEN-SHACHAR D.; ESHEL G.; FINBERG J.P.; YAUDIM, M. B. The iron chelator desferrioxamine (Desferal) retards 6-hydroxydopamine-induced degeneration of nigrostriatal dopamine neurons. **J. Neurochem**, v.56, n.4, p.1441-1444, 1991.

BERTOLUCCI, P. H. Doença de Alzheimer – Histórico, quadro clínico e diagnóstico. In: CAIXETA, L. **Demência**: abordagem multidisciplinar. São Paulo: Atheneu, 2006, p.211-221.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**, trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. – 4. ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1943/1995.

CHAIMOWICZ F. A Saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas. **Rev. Saúde Pública**, v.31, n.2, p.184-200, 1997.

CRUZ, F. M. **Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer**. 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DAMASCENO, B. P. Envelhecimento cerebral: o problema dos limites entre o normal e o patológico. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v.57, n.1, p.78-83, 1999.

DIAS, T. M. **Categorização social e concepção de Doença de Alzheimer**: Implicações e perspectivas dos modelos biomédico e

social. Pesquisa de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do GEL** n. especial, p.37-74, 2002.

FREITAS, N. L. Abordagem da linguagem na doença de Alzheimer: estudo sobre panorama brasileiro de pesquisas. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM** Revista Eletrônica de Linguística, v.6, n.1, 1º Semestre 2012.

HAMILTON, H. E. **Conversations with an Alzheimer's patient**. Cambridge University Press. 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Ed. USP, 1981.

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.

MEZZAROBA, O; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia de Pesquisa no Direito**: atualizado de acordo com as últimas normas da ABNT. São Paulo: Saraiva, 2003.

MORATO, E. M. Das relações entre linguagem, cognição e interação – algumas implicações para o campo da saúde. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v.16, n.3, p.575-590, set./dez. 2016.

_____. 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.

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

_____. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, jul./2000.

MORATO, E. M.; RAJER, F.; TUBERO, A. L. et al. **A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUCHI, M. S. **A Linguagem na doença de Alzheimer: considerações sobre um modelo de funcionamento Lingüístico**. 1997. 102 f. Dissertação (Mestrado em Neurociências). Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P., Revisões da Literatura. In: Campello, B. S., Cendón, B. V. e Kremer, J. M. **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.191-198, 2000.

Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. V.1.

ROTHER, E.T. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Pau. Enf.** n.20, v.2, p. 1-3, 2007.

SALOMÃO, M. M. Entrevista com Maria Margarida Martins Salomão sobre a Linguística Cognitiva e suas relações com outras ciências. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, n.41, p.15- 25, 2010.

SÉ, E. V. G. **Interpretação de provérbios por sujeitos com Doença de Alzheimer**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SERENIKI, A.; VITAL, M. A. B. F. A doença de Alzheimer: aspectos fisiopatológicos e farmacológicos. **Rev. psiquiatr.** Rio Gd. Sul [online], v.30, n1, 2008.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

WHO, L. **Long-Term Care Laws in Five Developed Countries: A Review**. Geneva: World Health Organization, 2000.

REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL NO ENGAJAMENTO CONJUNTO ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E TERAPEUTAS

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)

Introdução

O campo de vicissitudes da Linguística moderna tem permitido essa ciência investigar as nuances da linguagem, não apenas no âmbito restrito de atuação, embora vasto, mas tem concedido um alinhamento com outros vieses científicos. Não é raro encontrarmos produtos de pesquisas de profissionais da linguagem os quais têm adotado uma espécie de fraternidade científica que, com o seu *know-hall*, vêm contribuindo para os avanços relacionados ao ensino e ao atendimento clínico.

Não distante disso, em Aquisição de Linguagem, vimos investindo em descobertas acerca da interação com o uso típico da linguagem de crianças com outras crianças mais velhas, ou com seus cuidadores, seja a mãe como sujeito primordial, o pai, avós, professores ou educadores em creches. Além disso, nosso arcabouço vem aumentando, desde o momento em que o nosso olhar pautado na ciência se permitiu alcançar contextos de interação com sujeitos e suas questões ou desvios de linguagem.

Assim, como forma de contribuir com resultados de investigações para a área da Aquisição, debruçamo-nos sobre estudos da

interação de sujeitos com Síndrome de Down (doravante, SD) e o uso de relações de referência: a repetição e a reiteração.

Iniciamos nosso trabalho com um apanhado sobre SD, pois preconizamos ser necessário conhecer os nossos sujeitos de pesquisa e as suas questões, para somente, em seguida, apresentarmos os processos de interação inseridos nos contextos do seu cotidiano. Não temos intenção de apresentar um novo arcabouço sobre a SD, mas contextualizar essa síndrome por meio de um contexto sócio-histórico. Também não será o nosso interesse abordar questões relacionadas à inclusão, aos atendimentos especializados, leis e diretrizes etc., neste trabalho.

A dificuldade de se dedicar à investigação desse desvio genético e de suas variações de linguagem ou comportamentais não é nova. Isso tem causado, ao longo dos anos, preconceito e exclusão social extrema, por circular na sociedade uma crença de que sujeitos com essa síndrome não seriam capazes de interagir, ou de serem inseridos no mercado de trabalho. Na cultura espartana, apenas para citar como um exemplo, os indivíduos com deficiência não eram tolerados e, muitas vezes, eram abandonados enquanto bebês, ou mesmo assassinados com a justificativa de serem criaturas não-humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. Os “defeituosos” viveram à margem social em um longo processo da história humana, pois não se enquadravam no estado de normalidade (normatividade) linguística, sem mencionar como eram encarados de forma caricaturada devido ao seu aspecto físico (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.20).

Somente em meados de 1866, John Langdon Down¹ publicou um trabalho no qual fez a descrição de características da síndrome, cujo nome é relacionado ao médico pesquisador. Naquele

1 Médico pediatra inglês, que trabalhava na enfermaria para pessoas com deficiência intelectual, do Hospital John Hopkins, em Londres.

período, os sujeitos com SD eram chamados mongoloides, pois as suas características, mormente a inclinação dos olhos, eram semelhantes às dos habitantes da Mongólia.

A despeito da inegável relevância das descobertas surgidas desde então, o foco na diferença dessas pessoas se pautou nos aspectos biomédicos. Seguimos a mesma linha de raciocínio de Morato (2014, p.284), no contexto da Neurolinguística, quando afirma:

Nascida no seio dos estudos naturalistas da Medicina dos séculos XVIII e XIX, não seria exagero considerar que uma parte expressiva da pesquisa produzida no campo, notadamente a que se dedica ao contexto patológico, deriva ou é caudatária do chamado método clínico – método no qual se forja como ciência na melhor tradição racional-empirista da época.

Do mesmo contexto histórico no qual surgem os profissionais dedicados às Neurociências e à preocupação com a mente e cérebro, emanam as investigações sobre síndromes e aspectos físicos dessas pessoas. A linguagem e as relações de interação, de longe, foram pauta de interesse, pois os resultados de dedicações profissionais eram de cunho positivista.

Já o interesse quanto ao atendimento de pessoas com deficiência, no Brasil, só teve início na época do Império, após duas instituições serem fundadas: o Imperial Instituto dos Meninos

Cegos², em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos³, em 1857. Somente no início do século XX, o Instituto Pestalozzi é fundado (1926) com a preocupação em atender pessoas com deficiência mental; em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fundada (BRASIL/SEE, 2010, p.10). Embora houvesse avanço nas leis de promoção aos cuidados de pessoas com deficiência, o foco foi pautado nos aspectos dos diagnósticos e tratamentos de saúde.

Com os avanços dos atendimentos nas clínicas de linguagem, o sujeito com SD não carrega mais um prognóstico para incapacidades sociais, interacionais, educacionais e profissionais. O estímulo precoce na clínica e o acolhimento familiar vêm mostrando grande amadurecimento de questões sociocognitivas e linguísticas desses indivíduos. Pesquisas como a nossa, por exemplo, observam o funcionamento da linguagem desses sujeitos, o qual rompe a dicotomia entre o normal e o patológico (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.21).

Sobre a interação com essas pessoas, postulamos que, no *lôcus* do engajamento conjunto, ocorrem percepções do parceiro como um ser de atencionalidade e de intencionalidade. Atenção conjunta, perspectivação, subjetividade, autoria, negociação de sentidos são termos de destaque nesse viés (TOMASELLO, 2009, 2014). Isso promove a entrada da criança no universo da linguagem e a sua desenvoltura no processo dialógico. É nesse ambiente interativo onde o sujeito se constitui como tal e faz uso das mais variadas performances linguísticas.

Os sinais interativos do engajamento conjunto acontecem com o tipo de olhar direcionado pelos parceiros em contextos

2 Atual Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro.

3 Atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, Rio de Janeiro.

nos quais ambos promovem o jogo de atencionalidade (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.59).

Classificamos o uso do direcionamento do olhar como sendo de três tipos: de verificação, usado em cenas nas quais um, ou todos os parceiros direcionam o contato visual apenas para se certificar se o interactante continua no mesmo local, ou para, rapidamente, verificar a ação do outro; de acompanhamento demonstra mais atenção de um dos parceiros, ou de todos os engajados na cena, para se familiarizar com a ação do outro; de partilha de expectativa promove uma nuance de ações levando o parceiro a se envolver diretamente no campo da atencionalidade e de intencionalidade daquele que dirige o tópico do discurso e das ações. Esse terceiro tipo de olhar, normalmente vem acompanhado de gestos dêiticos, como, por exemplo, do apontar convencional, ou do ato de mostrar algo (TOMASELLO, 2003; 2005).

O aspecto de destaque em nossa pesquisa é o processo de referenciação desenvolvido em um sistema cíclico. O início dessas discussões girou em torno do problema de representação do mundo, da verbalização do referente, na qual, a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo. Marcuschi (2000) é um dos autores trazidos em nosso texto para fundamentar o histórico do entendimento de referência e da concepção de referenciação, perpassando a tradição do produto (estudos estruturalistas) e a tradição da ação (tomando como ponte os autores da Pragmática).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o funcionamento da referenciação multimodal de 02 crianças com Síndrome de Down⁴, em cenas de engajamento conjunto, em

4 Uma das crianças será identificada como CA e a outra como CB. A primeira tinha 3 anos e a segunda 6 anos no período das gravações dos atendimentos.

contextos de atendimento fonoaudiológico. Cada criança foi acompanhada individualmente em horário agendado na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB⁵.

No próximo tópico, abordaremos um curto panorama histórico com a intenção de entendermos como pessoas com deficiências e síndromes foram vistas por diferentes sociedades, credos religiosos e representações da arte.

Contando um pouco de história sobre a SD

Iniciamos essa parte mostrando que o registro antropológico mais antigo da SD deriva de escavações datadas do século VII de um crânio oriundo da Saxônia (Alemanha) apresentando características estruturais comuns vistas frequentemente em crianças com SD. Segundo Pueschel (2002, p.45), há afirmações sobre essa síndrome ter sido representada em períodos passados através de esculturas e pictografias.

Na cultura Olmeca, antiga tribo residente na região conhecida hoje em dia como Golfo do México, estatuetas esculpidas, há quase 3000 anos, tinham traços faciais considerados semelhantes aos de pessoas com SD. No entanto, o estudo cauteloso dessas estatuetas deixa dúvidas sobre essa afirmação.

No tocante às afirmações de Schwartzman (2003, p.3-7), os primeiros trabalhos científicos sobre SD datam do século XIX, porém ela sempre esteve presente na espécie humana afetando um em cada 700/900⁶ nascidos vivos.

5 Os dados foram coletados no projeto “Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down”, coordenado pela Dr^a. Isabelle Cahino Delgado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, sob o número 46076215.8.0000.5188.

6 Essa estatística pode ter sofrido mudanças nos últimos anos.

É importante mensurar a afirmação de não haver influência de classe social, raça, credo ou clima para esse desvio genético. Ainda segundo o mesmo autor, nas sociedades europeias mais antigas, pessoas com deficiências eram muito pouco consideradas e bebês com quadros de SD, por exemplo, eram abandonados, muito possivelmente, para morrerem de inanição, ou para serem devorados por animais selvagens. Na cultura espartana, os indivíduos com deficiência não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atrocidades contra essas pessoas afirmando não serem criaturas humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies.

A democracia grega era direito apenas de pessoas públicas, em sua generalidade homens, apesar de serem a minoria. Os três grupos constituintes da maioria da população ateniense eram mulheres, escravos e deficientes, todos denominados indivíduos privados, significado oriundo do termo grego *idios* (idiotas). Esse termo acabou sendo usado para se referir, também, aos fracos fisicamente e aos deficientes em geral.

Pessoas com algum tipo de deficiência, na Idade Média, eram consideradas como fruto da união entre uma mulher e um demônio. Lutero, religioso do século XVI, propunha, segundo Schwartzman (2003, p.4), que a criança e a sua mãe fossem queimadas, pois somente entendia o nascimento de uma criança “defeituosa” como resultado dessa união malévola. Algumas exceções podem ser encontradas nesse período.

Em contrapartida, Santo Agostinho, por exemplo, parece ter conseguido o apoio de vários monastérios no cuidado de crianças com alguma deficiência. Em um monastério situado na Inglaterra, escavações demonstram a presença de um crânio o qual, pelas suas características, pertencia a uma criança de nove anos de idade com SD.

Na busca por identificar crianças com esse desvio genético em pinturas antigas, Hans Zellweger⁷ concluiu que o pintor italiano do século XV, Andrea Mantegna, pintou diversos quadros de Madonas com o menino Jesus, nos quais a criança apresentava feições sugestivas da síndrome.

Em pinturas como, por exemplo, *Adoração dos pastores*, do artista flamengo Jacob Jordaens, de 1618, e *Lady Cockburn e seus filhos*, pintada por Sir Joshua Reynolds, em 1773, foram encontrados traços sugestivos da SD, apesar da não unanimidade quanto a esse ponto de vista.

A despeito das conjecturas históricas citadas, nenhum relatório bem documentado sobre sujeitos com SD foi publicado antes do século XIX. De acordo com Pueschel (2002, p.47), há várias razões para isso: havia poucas revistas médicas disponíveis à época; poucos pesquisadores estavam interessados em crianças com problemas genéticos e deficiência mental; outras doenças, como as infecções e a desnutrição predominavam naquele período ofuscando muitos dos problemas genéticos e de má-formação; e, por fim, até meados do século XIX, somente metade das mães sobreviviam além dos 35 anos de vida e muitas crianças com SD provavelmente morriam na primeira infância. Podemos ainda acrescentar o fato de, naquele período, poucos investigadores se interessavam pelos estudos da linguagem, pela razão de o método de investigação girar em torno de pesquisas experimentais (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.41).

A despeito de o nosso objetivo não ser esgotar a literatura acerca da síndrome em nosso trabalho, consideramos de extrema importância os estudos e descobertas relacionados à SD até o presente momento.

7 Pediatra suíço-americano que descobriu a síndrome de Zellweger – 1909/1990.

Queremos mostrar outro viés de uso da linguagem que permite o sujeito com SD se colocar enquanto hábil ao engajamento. Isso só pode ser percebido, se o pesquisador ou profissional atendente do sujeito tiver em mente a existência de uma cadeia referencial promovida pela emergência concomitante de outros elementos da interação, como, por exemplo, o uso dos gestos simultaneamente ao uso do olhar, ou movimentos corporais, não descartando a importância do aspecto vocal, mas dando sustentação a esse.

Como veremos mais à frente em nosso trabalho, os componentes escolhidos pela criança para o seu uso no momento da interação podem levar esses sujeitos a construir objetos de discurso (referentes) que auxiliarão os interactantes na coconstrução de sentidos no processo referencial de maneira muito eficaz.

Uma abordagem sobre os gestos e o seu uso por crianças com SD

Nesta seção, procuramos elencar uma classificação gestual considerada importante para pesquisas como a nossa. Vale destacar que, em Ávila-Nóbrega (2010, p.34), encontramos a exploração do clássico contínuo de Kendon (1982), retratado assim por McNeill (1992, p.37) e aplicado em nossa pesquisa sobre a interação mãe-bebê de duas crianças, dos 7 aos 17 meses de vida. À época, a pesquisa foi desenvolvida com a categoria analítica do Envelope Multimodal, plano de composição, no qual Ávila-Nóbrega observa a mescla de três elementos da dialogia (olhar, produção vocal e gestos) ocorrendo ao mesmo tempo, ou dando suporte a algum elemento saliente na matriz multimodal.

O contínuo de Kendon é classificado em quatro macrocategorias, conforme quatro tipos da relação gestual: 1 - relação com a fala, 2 - relação com propriedades linguísticas, 3 - relação com

convenções e 4 - relação com o caráter semiótico. Até o momento, em nossos trabalhos⁸, exploramos as três primeiras relações do contínuo, e não demos conta da quarta relação. Pretendemos destacar isso, a partir de então, neste texto.

Os gestos elencados na relação 4 dizem respeito aos globais, analíticos, sintéticos e segmentados. O que é cada um deles? Os gestos globais têm o sentido pelo todo produzido, e não pelas partes, ou seja, não precisam de movimento e configuração próprios, não apresentam especificidades linguísticas (gesticulação). Os analíticos são mais concretos e menos metafóricos; entram nesse grupo as pantomimas. Os gestos sintéticos são mais metafóricos e mais pessoais; os seus sentidos se distribuem ao longo de sua produção e do contexto a ele relacionados, como é o caso da gesticulação e de alguns emblemas. Já os gestos segmentados dependem do suporte de outros elementos, como é o caso dos emblemas, pois possuem configuração, formato e movimentos próprios. Alguns desses estarão destacados nas análises dos nossos dados.

Sendo assim, compreendemos esses gestos desde o aspecto mais global e sintético, por terem os seus sentidos no todo da produção e serem mais simbólicos, mais metafóricos, até o outro polo, o dos segmentados e analíticos, ou seja, gestos dependentes de outras unidades e são mais concretos.

Os gestos sintéticos são mais simbólicos, porque são mais metafóricos. Formam-se nas estruturas de significação mais seletivas e, por isso, passam a ser a expressão pessoal de algo dito. Neste grupo, estão a gesticulação, de caráter estritamente pessoal, e alguns emblemas, de caráter coletivo podendo significar algo para um grupo, não para outro.

8 Para mais informações, conferir trabalhos de Ávila-Nóbrega (2010) e Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a, 2012b, 2015).

De acordo com os estudos de Cavalcante et al. (2016), cientistas do desenvolvimento têm investigado associações entre desenvolvimento linguístico e alguns aspectos de atividades manuais, especialmente gestos comunicativos e simbólicos, desde os anos de 1970.

Para Cavalcante et al. (2016), os gestos são atos comunicativos tomando formas que a fala não pode assumir, ou, para crianças nos primeiros estágios de aquisição, formas que elas ainda não conseguem articular no discurso. Em um momento do desenvolvimento, no qual as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar. Além disso, as crianças exploram a modalidade manual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras. É interessante perceber que as crianças ouvintes raramente combinam gestos com outros gestos, mas frequentemente combinam gestos com palavras antes mesmo de começarem a combinar palavras com palavras.

Sendo assim, a matriz gestual não ocorre sem objetivo discursivo. O estabelecimento de interação colaborativa se constrói a partir da percepção mútua das ações visíveis do outro. Isso pode ser entendido com os conceitos de atencionalidade e engajamento mútuo. Assim, movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional possibilitam uma extrema rapidez e sutileza na interação entre pares, que caracterizam a interação humana (KENDON, 2009, p.357-363).

Neste sentido, todo enunciado linguístico emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível, mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta, existem movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca,

e os padrões de ação por parte da cabeça (KENDON, 2009, p.357-363).

Partindo das macrocategorias gestuais discutidas por Kendon (1982, p.25-62), McNeill (1992, p.15-18) apresenta uma tipologia gestual que configura microcategorias, pois a sua análise acontece a partir de noções mais amplas do uso de conjuntos gestuais. São os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* (gestos ritmados). Serão enfatizados nos nossos recortes de dados de interação com crianças com SD.

Quem contribui com a sua interpretação é Vezali (2012, p.10-11), quando afirma que os gestos icônicos estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito. Por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. Se pudermos situá-los na taxionomia de Kendon, poderíamos dizer que estão mais para a pantomima, uma vez que na simulação das ações e mímicas, fazemos uso de ilustrações de objetos, animais, pessoais etc.

Na aquisição da linguagem, há simultaneidade entre gesto e produção vocal. Podemos classificar um gesto como icônico se ele incluir uma relação formal estrita com o conteúdo semântico proferido pela fala (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.54).

Para Vezali (2012, p.10-11), os gestos metafóricos são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas. Eles estão alocados no espaço tridimensional e são usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, com formas específicas como uma ondulação mais geral das mãos que simbolize a complexidade do que está sendo explicado. Isso ocorre muito no âmbito da gesticulação, quando usamos expressões faciais, corporais, braços, mãos e pernas para dimensionar emoções, por exemplo.

Os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais; geralmente acompanham as palavras como aqui, lá, isto, eu e você. São movimentos de apontar, tipicamente realizados com os dedos, embora qualquer extensão de objetos (objetos manipulados) ou do corpo (cabeça, nariz, queixo) possa ser usada. São chamados, na literatura sobre o assunto, de *pointings* (MCNEILL, 1992, p.18-19). Os gestos dêiticos, que acompanham as narrativas, apontam geralmente para as entidades concretas. Na macrocategoria gestual, estão no campo dos emblemas. Vale salientar que, como dissemos anteriormente, englobam outros gestos, além do apontar convencional.

Por fim, os gestos ritmados (*beats*) são nomeados assim porque aparecem como tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala. Podem ser realizados com a batida rítmica de um dedo, da mão ou do braço. Aparecem ligados ao ritmo da fala conferindo uma estrutura temporal ao que é dito e enfatizando a força combativa do argumento, independentemente do conteúdo expressado, usados conjuntamente com o discurso. Marcam e mantêm seu ritmo, evidenciando determinadas palavras ou frases (VEZALI, 2012, p.10-11).

No caso de crianças, esse tipo de gesto pode aparecer, também, nos momentos lúdicos em que há canções inseridas, pois são um recurso didático de bastante recorrência nos atendimentos clínicos (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p.56).

Consideramos a importância de desenvolver um ponto de vista a respeito da taxionomia gestual, pelo fato de percebermos o papel exercido por esses gestos e/ou funções na interação humana.

É um viés cuja atenção é merecida por considerarmos um dos caminhos para entendermos o processo sociocognitivo da criança com SD também, uma vez que, no nosso trabalho, buscamos analisar as nuances da linguagem usada por esses sujeitos.

A partir desse resumo classificatório, podemos nos ancorar para uma análise qualitativa a respeito da emergência dos sentidos na referenciação, por meio do uso de algum tipo desses gestos, embora não seja o nosso objetivo esgotar os estudos dessas ações em nosso texto.

Encerrada a discussão sobre SD e as questões envolvendo pessoas com essa síndrome e, após o nosso esforço sobre os estudos dos gestos, discorreremos, a seguir, sobre os contextos de engajamento conjunto. Postulamos a ideia de serem as cenas de colaboração conjunta o contexto interativo no qual o processo de referenciação acontece.

Atencionalidade e engajamento conjunto de crianças com SD

Por qual motivo dedicaríamos uma seção do nosso estudo para falarmos sobre atenção conjunta e engajamento conjunto? A resposta a essa questão gira em torno do axioma de a linguagem nos promover atividades colaborativas, socialmente situadas e atravessadas, muitas vezes, por intencionalidade para (co) construir, (re)focalizar e (re)interpretar sentidos na vida cotidiana. Em outros termos, procuramos compreender a expressão latina *id quod et quo intendit, intus actionis* (aquilo que se faz e porque se faz dentro da ação).

A nossa pesquisa lida com sujeitos pueris e, portanto, cabe-nos procurar circunstanciar os momentos nos quais se engajam com sujeitos adultos e com alguns processos atinentes à linguagem.

Para iniciar o nosso construto, trazemos uma discussão acerca da dissociação entre os termos ação e atenção. Nem toda ação significa atenção, tampouco engajamento. A ação está implícita na atenção, mas o contrário nem sempre é correspondente. Se

levarmos em consideração uma ação da criança com um adulto, isso pode representar apenas um movimento, uma atuação sem necessariamente o infante estar demonstrando um desempenho mais cuidadoso, mais atencioso (MELO, 2015, p.57).

Para a autora, na ação conjunta, “há a intencionalidade compartilhada sem a garantia de que ambos os parceiros tenham essa consciência mútua do objeto compartilhado” (p.58). Uma atividade, para ser considerada compartilhada ou conjunta, necessita de que cada interagente tenha a intenção de executar mutuamente aquela ação conjunta. Isso já implica um passo para a atenção, não apenas a ação.

Essas assertivas apontam para o fato de que, não necessariamente em todo momento de presença de interagentes (criança e adulto) em um mesmo ambiente, indique estarem desenvolvendo o processo de atenção conjunta e colaboração para o alcance de objetivos, embora fique clara a ação conjunta oferecendo requisitos para o estabelecimento da atenção. Nessa última, existe um envolvimento de habilidades sociocognitivas mais complexas requerendo da criança a distinção entre o parceiro da interação e uma terceira entidade, o que propicia relações triádicas, conforme os termos de Tomasello (2003).

Para Eilan (2005, p.02), o fenômeno da atenção conjunta foi inicialmente estudado por psicólogos do desenvolvimento interessados no início da comunicação pré-verbal e nas produções verbais durante o segundo ano de vida das crianças; estavam interessados, também, em entender a emergência do gesto do apontar e na transição dessas ações para o uso do apontar acompanhado da produção verbal.

Costa Filho (2016) também é outro autor que traz contributos acerca do conceito de atenção conjunta, revisitando, assim

como Melo (2015), teorias da Psicologia e Primatologia. Para o autor:

Da mesma forma que quaisquer outros processos presentes na vida da criança, a atenção conjunta não é estanque nem muito menos tem data e hora marcada para surgir na rotina infantil. Trata-se de um processo que, aos poucos, concretiza-se na rotina da criança e que necessita de elementos que se tornem presentes nas interações estabelecidas entre a criança e os adultos que a cercam ao longo dos primeiros meses de vida (COSTA FILHO, 2016, p.25).

Aos poucos, no cuidado com a criança, o adulto vai estabelecendo rotinas, desde as mais simples às mais complexas, como uma forma de ritualizar as ações cotidianas. É nesse importante sistema que a criança vai se constituindo como sujeito atuante na linguagem, amadurecendo os seus processos sociocognitivos e se inserindo em cenas de ação e atenção.

Na nossa concepção, existem, de fato, cenas interativas nas quais ambos os parceiros, ou mais sujeitos estejam alinhados com a finalidade de chegar a um fim comum. Embora isso possa ocorrer, não entendemos esse processo como uma situação determinista, em que existem percepções do outro como ser intencional. Muitas vezes, um dos parceiros age sem necessariamente o outro estar conforme o mesmo alinhamento. Afirmamos com isso que, como a interação por meio da linguagem é instável, é ajustável, é negociável é, por isso, imprevisível.

Inserida em cenas de atenção conjunta, ou seja, em relações com o outro e com entidades externas (objetos, ambientes etc.), a criança também se coloca na linguagem protagonizando percepções, escolhas, produções e uso de aspectos multimodais. Nesse processo, os sujeitos se engajam na colaboração para o estabelecimento de sentidos no seu entorno.

Na próxima seção, discutiremos a noção de Referenciação Multimodal para, em seguida, analisarmos recortes das cenas interativas com as duas crianças já mencionadas.

Referenciação multimodal: negociando sentidos conjuntamente

Como já vimos sinalizando no decorrer desta pesquisa, o axioma defendido é o engajamento conjunto como preditivo para a cooperação de produção de sentidos no mundo. Para tanto, apesar de trabalharmos com síndrome, não defendemos a premissa de ser uma condição de anormalidade, tendo em vista toda a gama de possibilidades de autoria e subjetividade que os nossos sujeitos têm na dialogia.

A Aquisição da Linguagem tem sido uma área bastante produtiva, a despeito de ser relativamente nova, por ter surgido em torno de 1957. O início de seus estudos teve como foco a fala dirigida à criança e os sinais linguísticos de correspondência dessa criança à interação materna.

Como nesta pesquisa vimos investigando a noção de um sistema de negociações de sentidos, postulamos haver um crescente de produções inseridas no processo de referenciação. Adotamos uma visão de progressão neste trabalho tendo em vista que, na relação dos sujeitos em contextos de engajamento conjunto, os sentidos acontecem, quando há uma sequência coconstruída de

elementos constituintes do universo da linguagem. Koch (2002, p.121), ao se referir à Linguística Textual, postula que a progressão textual, ou sequenciação, diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre os segmentos do texto diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

Assim, a progressão de um texto é garantida por mecanismos de sequenciação próprios da língua e pode se realizar, para essa autora, por meio de atividades formulativas nas quais o locutor opta por introduzir no texto recorrências de variados tipos, entre os quais, podemos destacar: reiteração de itens lexicais, paralelismo, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

Em Koch (2002, p.131), há a afirmativa sobre o fato de o acréscimo de novas informações é que dá continuidade ao texto. Há, então, o processo da progressão o qual, por sua vez, necessita garantir a continuidade de sentidos, o constante ir e vir entre o dito e o vir a ser dito responsável pelo tecer do discurso.

Para a mesma autora, um texto compõe-se de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o seu tema geral ou tópico discursivo. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por um determinado tempo, após o qual, com ou sem intervalo de transição, pode ocorrer a introdução de um novo segmento tópico (KOCH, 2006, p.23). Essas postulações poderão ser vistas nos nossos recortes, a despeito de não objetivarmos dar conta de todo esse aparato.

A progressão tópica pode realizar-se de maneira contínua ou descontínua. A continuidade dá-se, quando, após o esgotamento de um dado segmento tópico, mantém-se ele em andamento, ou ocorre um desvio dele sem provocar ruptura. A descontinuidade, por sua vez, dá-se em casos de quebra ou ruptura antes do

esgotamento do segmento. Aos segmentos que provocam descontinuidade tópica, costuma-se denominar segmentos ruptores ou digressivos.

Pelo mesmo viés caminha Marcuschi (2006, p.8) ao fazer menção aos elementos como a explicitação, a repetição, a pressuposição cognitiva, a seleção lexical, as decisões sintáticas, entre outras, podendo ser analisados na sua relação com a progressão tópica e a referenciação tomadas no quadro teórico sugerido. Acerca da repetição, especificamente, o autor diz ser uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade e diz respeito à “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (MARCUSCHI, 2002, p.105-107).

Discutiremos esses segmentos discursivos destacando os aspectos de manutenção tópica levando em conta duas relações textuais, na interação face a face. Tomaremos a reiteração, com base em Koch (2006), e a repetição, ancorados em Marcuschi (2002; 2006). Justificamos a escolha dessas relações, por termos percebido a recorrência do seu uso nas cenas com as crianças dos nossos dados, embora não nos limitemos a continuar investigando outras relações em momentos posteriores.

Assim, cabe-nos questionar: como ocorrem essas relações de referenciação? Podem emergir ao mesmo tempo? Para este trabalho:

- A reiteração retoma algum objeto de discurso anteriormente inserido na cena, o qual muitas vezes ainda não foi satisfatoriamente negociado. Além disso, pode ser estabelecida para o amadurecimento e/ou manutenção de algum tópico na negociação dos sentidos; não se confunde com a repetição;

- 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.

As mencionadas relações podem ocorrer constantemente nas interações face a face, além de não emergirem como resultado somente da produção vocal. Os gestos e o direcionamento do olhar, em nosso trabalho, ocupam a mesma matriz de produção do vocal, como instituição linguística. Além disso, na nossa concepção, a progressão textual, tópica ou discursiva acontece também pelo uso multimodal.

Retomando a discussão de Koch (2006, p.24), o caráter interativo da atividade discursiva torna-se altamente evidente nesse processo de manutenção tópica. Com o intuito de o sujeito conseguir concretizar seu projeto de dizer, faz-se necessária a disposição do interactante para negociar o sentido.

Assim, conhecimentos partilhados pelos coenunciadores são de grande importância para a negociação dos sentidos, pois são responsáveis por uma série de associações, as quais determinarão não apenas o fio discursivo, mas também a orientação argumentativa.

Tendo discutido sobre um esboço histórico da SD, engajamento conjunto e referência multimodal, mostraremos recortes de atendimentos de duas crianças com SD, para corroborarmos a nossa vertente sobre a negociação de sentidos na interação face a face.

Cenas lúdicas e interativas no atendimento clínico: a emergência da referência multimodal

A distribuição dos recortes de dados abaixo tem uma sequência facilitadora da leitura a respeito das relações de referência: contexto e data de duas sessões de atendimento de cada criança, com recortes dos diálogos; faremos uma interpretação qualitativa das cenas e mostraremos como ocorrem as negociações de referência multimodal. O primeiro recorte de dado analisado diz respeito à primeira criança (CA) e o recorte seguinte é relacionado à criança 2 (CB) em interação com a profissional da linguagem (P1 ou P2).

Sessão 1: 07-11-14 CA: 02 anos e 08 meses

Contexto: P1 e CA estão sentadas no chão brincando com um jacaré no tapete colorido. Minutos depois, P2 chega à sala e participa da cena inserindo outros brinquedos.

Recorte do Diálogo da Sessão 1 de CA:

P1: Eita! é o jacaré!

P1: sabia, “CA”, que é o jacaré?

P1: sabia?

P1: vum!

P1: empurra!

P1: eita que legal olha vamos jogar?

P1: com dedinho, com dedinho!

P1: eita!

P1 inicia a cena elaborando a produção vocal “eita! é o jacaré!”, realizada com as últimas sílabas alongadas e com entonação modificada, como se preparasse CA para aquele contexto lúdico. Ainda usa “sabia, ‘CA’, que é o jacaré, tu sabia?”, olhando para a criança

com um olhar de partilha de expectativa, uma vez que procurava a correspondência dela para aquele momento.

P1 toca o brinquedo e o empurra para frente e para a trás, como um reforço para chamar a atenção de CA, a qual começa então a tocar o brinquedo e a olhar para ele com atenção de acompanhamento, por manter o foco nas atitudes de P1. Com essas duas produções seguidas, P1, coordenando a orientação argumentativa, constrói com a criança o objeto de discurso jacaré, por meio da **repetição**, como uma forma de sustentar a atenção da criança.

Vemos, então, que, desde o início da sessão, P1 cria um ambiente multimodal da linguagem, quando elabora produções vocais, o direcionamento do olhar e o toque no brinquedo (gesto dêitico). De acordo com o caráter semiótico dos gestos, esse é analítico e segmentado, ou seja, é menos metafórico e tem configuração própria.

Enquanto isso, a criança fica mexendo no brinquedo de forma aleatória. P1 pega, então, o objeto e o empurra fazendo o movimento de um carro e, olhando para CA, diz “olha, vrummm!” (gesto icônico). O olhar de P1, naquele momento, vem sendo o de partilha de expectativa, pois ela conduzia a cena e aguardava a interação de CA.

Em seguida, P1 estimula CA a fazer o mesmo movimento, quando diz “empurra!”. A criança segura o objeto e repete os movimentos feitos pela interagente configurando mais uma vez a ação icônica, porém, dessa vez, sem a produção vocal. É importante perceber que P1, embora seja a interactante a qual normalmente conduz a cena, não se torna a única que promove a referenciação multimodal.

CA, por sua vez, toma a iniciativa de mexer em outra parte do brinquedo, na qual faz um movimento giratório, como um teclado de telefone. Houve uma progressão multimodal realizada por CA.

A terapeuta, então, se alinha à ação do parceiro produzindo “Eita! Que legal! Olha, vamos rodar?”, inclina-se para a frente, para se adequar ao espaço do brinquedo e de CA, e toca (gesto dêitico) o mesmo local manuseado pelo interactante. P1 mantém um tipo de olhar de partilha de expectativa e CA continua concentrada no brinquedo.

Em seguida, P1 diz “com o dedinho, com o dedinho”, aponta com o dedo indicador direito de modo convencional para o local que girava (dêitico/analítico/segmentado) e, em seguida, toca o brinquedo (dêitico/analítico/segmentado). CA coloca o dedo indicador esquerdo e o dedo indicador direito e começa a girar a parte mencionada. Neste momento, P1 insere novas informações e novos modos de interação, quando acrescenta o item “dedinho” na cena estabelecendo uma progressão multimodal.

P1 adiciona uma nova informação ao diálogo promovendo uma progressão, quando indaga CA “olha, ‘CA’, cadê a boca do jacaré? cadê a boca do jacaré? Me mostra” (**repetição**) olhando para o parceiro e para o objeto. Em seguida, muda a posição do objeto para ficar com a frente direcionada à criança e toca, com a mão direita (dêitico), a boca do jacaré orientando o seu parceiro da interação ao novo tópico do diálogo:

P1: olha, “CA”, cadê a boca do jacaré?

P1: cadê a boca do jacaré?

P1: me mostra!

P1: olha olha a boca vamo abrir a boca do jacaré vamo?

P1: ummmmm ummmmm

P1: fecha a boca agora!

P1: vai fecha!

P1: sim ó! umm!

P1: eita! abre agora pra tia vê!

P1: abriu! vai pega pelo pé pegou pegou!

P1: umm pegou!

P1: um mm

P1: jacaré!

CA: dá!!

P1 continua orientando CA a respeito dos movimentos de abrir e fechar a boca do bicho. A terapeuta tocava o objeto, ou apontava de modo convencional para o mesmo local, além de fazer o barulho de um carrinho, quando empurrou o brinquedo que tem rodinhas para frente e para trás.

CA manuseia o brinquedo, enquanto ouve a terapeuta falando. P1 orienta o parceiro interativo a abrir a boca do jacaré com a produção vocal “vamo abrir a boca do jacaré, vamo?” e “abre agora pra tia vê”. Nesta ação de coordenação de P1, começa a emergir a relação de referenciação **reiteração**, por ter voltado a falar sobre algo que já tinha sido anunciado na cena.

CA olha para o espaço entre o brinquedo e P1, como se mantivesse a atenção à orientação da interactante, em seguida olha para o objeto e segue a orientação de abrir a boca do bicho com a mão direita. Mesmo sem ter produzido algo vocalmente, CA se mantém atenta à construção do referente e corresponde com ações gestuais ao que P1 orientava.

Após isso, P1 manuseia a boca do jacaré em um jogo lúdico na tentativa de morder a mão esquerda do sujeito criança **repetindo** por seis vezes, com a produção vocal “vai pegá a mão de ‘CA’. Umm! Pegou!”, mudando a entonação da voz, dando uma essência lúdica às produções, com a emergência do gesto icônico. CA coloca a mão esquerda espalmada três vezes dentro da boca do jacaré sorrindo, se fazendo presente e atuante no jogo iniciado por P1. O olhar de CA passa a ser o de partilha de expectativa do mesmo modo da terapeuta.

Em seguida, apresentamos um recorte de um dos atendimentos com a segunda criança:

Sessão 2: 14-11-14 CB: 06 anos e 05 meses e 05 dias

Contexto: P1 e CB em uma cena de atenção conjunta montando partes de um menino e de uma menina no cartaz colado no espelho.

A sessão 2 do atendimento de CB ocorre no contexto em que a terapeuta orienta o seu interactante a colar peças de roupas e partes do corpo de um menino, no cartaz fixado no espelho da sala de atendimento:

Recorte do Diálogo da Sessão 2 de CB

P1: vamo colar, vou passar cola pra tu tá certo?

P1: tá bom?

P1: tu cola pra mim?

P1: cola?

P1: onde é que a gente vai colar o short do boneco?

P1: onde é?

P1: aponta!

P1: aponta pra mim onde é

P1: é aqui?

P1: cola pra mim!

P1: embaixo

P1: aqui ó

P1: eita como ficou bonito!

P1: vamo colar o que agora a blusa

P1: onde é a camisa?

P1 olha para CB e indaga “Tu cola pra mim, cola? Onde é que a gente vai colar o short do boneco? Onde é”, e CB se aproxima do cartaz olhando para o boneco. A terapeuta vai colaborando com a progressão multimodal. Nesse momento, houve a referência pela **repetição** de itens como boneco/short/colar.

P1 diz “Aponta. Aponta pra mim onde é” olhando para CB, que olha para P1 rapidamente. Logo em seguida, P1 aponta com o dedo indicador direito (dêitico) para o local correto e questiona CB “é aqui?”, olha para a criança e a entrega, com a mão esquerda, a figura com cola dizendo “cola pra mim”.

CB recebe a figura e se dirige para o cartaz. P1 o acompanha e se inclina para auxiliar dizendo “embaixo”, colocando a figura com a mão esquerda e dizendo “aqui ó!” (dêitico) e se retira em direção à câmara produzindo “eita! Como ficou bonito!”. As etapas de formulação de sentido para CB foram ancoradas na coordenação de P1 – é aqui/cola pra mim/embaixo/aqui ó – mesclada aos modos de linguagem do olhar, da postura corporal e do olhar produzidos por P1.

P1: muito bem! vamo passar cola!

P1: mas como “CB” tá esperto!

P1: cola pra mim!

P1: eita! que lindo como tá ficando lindo, “CB”!

P1: dá um beijo, dá um beijo!

P1: uma (som de beijo) tá lindo!

P1: agora o que falta?

P1: a camisa não! falta o óculos. Onde é que cola o óculos?

P1: onde é que tá teu óculos?

P1: cola o óculos

P1 continua incentivando CB a escolher as gravuras para colar no cartaz montando o desenho. Ela fala “Agora falta o quê?

A camisa não! Falta o óculos! Onde é que tá o óculos? Onde é que tá teu óculos?” esperando CB escolher a figura na maca. Emerge a **reiteração** neste momento, pelo fato de, no início da cena, P1 ter ajustado os óculos escuros na cabeça de CB. Além disso, a **repetição** também emerge. A criança, então, escolhe a figura, entrega para P1 e fica olhando para ela enquanto passa cola. CB recebe a figura com cola e P1 diz “cola o óculos”. Após CB colar com as duas mãos a figura, P1 se dirige ao cartaz e diz “o óculos é no olho, ó, mais aqui em cima” e ajusta a colagem com a mão esquerda dizendo “olha que legal! Como ficou bonito, ‘CB!’” e CB olha para P1.

Nas nossas análises, mencionamos as nuances de linguagem que foram usadas pelas terapeutas e pelas crianças nos contextos de engajamento. Queremos ressaltar os aspectos multimodais e as relações de referência mais salientes ao longo dos atendimentos.

Discussão

Ao longo das sessões de CA, as ações dêiticas (apontar e toque) estiveram muito presentes, no atendimento 1, bem como ações icônicas com celular, fantoches, bonecos e violão que foram surgindo ao longo do encontro. Os gestos ritmados, além de acompanharem o fluxo de fala, tanto das terapeutas, quanto de CA, emergiram com destaque também, pois houve a exibição de canções e danças infantis.

Segundo o caráter semiótico, os gestos foram globais (sentidos no todo produzido, não necessitando de configuração própria, como foi o caso dos ritmados), analíticos (mais concretos, no caso, os dêiticos) e segmentados (com configuração própria, por exemplo, os icônicos). Ou seja, quanto menos metafóricos mais presentes no período de aquisição e consolidação dessa criança.

Ao longo das sessões de CB, os dêiticos se fizeram presentes na totalidade das cenas, ocupando o espaço do toque, do apontar, do mostrar. A criança vai progredindo as suas ações à medida que se alinha aos objetivos da terapeuta. O padrão de direcionamento do olhar continua sendo o de acompanhamento e progredindo para o de partilha de expectativa por parte da criança. Além disso, os gestos continuam sendo os mais dêiticos, mais concretos e segmentados.

De modo geral, os gestos usados nas sessões dessas crianças foram os mais globais e alguns sintéticos (pessoais), foram sempre mais concretos (analíticos) e menos metafóricos, além de serem mais ilustrativos (icônicos) e segmentados (possuindo configuração específica). Isso se torna primordial no período de aquisição da linguagem e na negociação de sentidos com crianças nas idades dos nossos dados.

O tipo de direcionamento de olhar que esteve mais presente foi o de partilha de expectativa, principalmente por parte das terapeutas no início das negociações de algum referente, sendo usado em seguida pelas crianças que, até certo ponto, aguardavam, com o olhar de acompanhamento, as ações e instruções das profissionais. Quando já mergulhados no engajamento, todos os sujeitos mantinham a direção do olhar com partilha de expectativa.

Considerações

Esse trabalho possui caráter inovador, pois a investigação realizada com crianças com SD, inseridas em contextos de engajamento conjunto, mostrou os processos de negociação de sentidos sem a preocupação com o aspecto biomédico.

Para nós, o menos importante foi a identidade da síndrome. Ao contrário, por entender essas crianças como capazes de se

colocar na linguagem como autores e produtores de sentido no seu entorno, centralizamos o nosso olhar para o sistema das suas negociações.

É importante destacar que, esse tipo de investigação não se sustenta apenas para indivíduos com SD. Entendemos que as relações de referenciação multimodal estão presentes no cotidiano de qualquer sujeito, seja criança ou adulto, seja com alguma síndrome, patologia, ou desenvolvimento típico.

Além disso, preconizamos que os contextos de engajamento conjunto com crianças não acontecem apenas com os seus cuidadores, ou com os profissionais da linguagem. Ambientes de salas de aula, ambiente com família, creches, berçários, clínicas, hospitais, núcleos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros podem ser promissores para a emergência do sistema de referenciação e engajamento entre sujeitos quaisquer.

Consideramos de extrema importância a intervenção precoce da clínica no acolhimento a essas crianças, pelo fato de promover a facilitação com os mais diversos modos de linguagem possíveis. Encarar esses sujeitos como limitados ou inaptos para a interação nos leva ao perigo de não conhecer as surpresas que a linguagem pode nos apresentar. O que entendemos é que há diferenças nas produções e usos, o que foge do padrão de normatividade.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado). UFPB: João Pessoa, 2010.

_____. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto.** UFPB: João Pessoa, 2017. (Tese de Doutorado).

_____; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**, v. 24, n.2, p.469-491, jul-dez 2012.

_____. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contexto de atenção conjunta. **Revista Investigações**, v.25, n.2, p.157-183, jul. 2012.

_____. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de (orgs.). **Cenas em Aquisição da Linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p.11-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2010.

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, p.411-426, 2016.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. **Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual.** João Pessoa: UFPB, 2016. (Tese de Doutorado) 218 p.

EILAN, Naomi. Joint attention, communication and mind. In: EILAN, Naomi; HOERL, Christoph; MCCORMACK, Teresa; ROESSLER, Johannes. **Joint attention: communication and other minds**. Clarendon Press. Oxford, 2005.p.1-33.

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**, v.2, n.1, p.25-62, 1982.

_____. Language´s matrix. **Gesture**, v.9, n.3. John Benjamins Publishing Company, 2009. p.355-372.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; PENNA, Maria Angélica de O. Construção/Reconstrução de objetos de discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v.48, n.1, p.23-31, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Revista do GELNE**, v.02, n.02, p.01-11, 2000.

_____. Atos de referenciação na interação face a face. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v.41, p.37-54, jul./dez. 2001.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.) **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. v. VI. Campinas, Editora da Unicamp: 2002. p.105-142.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v.48, n.1, p.7-22. Campinas, SP: UNICAMP: 2006.

MCNEILL, David. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015.

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.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Campinas, SP: Papyrus, 2002 [1993]. p.45-52.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003. 324 p.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Claudia Berliner. Publicado originalmente em 1999.

_____. **Why We Cooperate**. MIT Press, 2009.

_____. **A Natural History of Human Thinking**. Harvard University Press, 2014.

_____. Précis of A Natural History of Human Thinking. **Journal of Social Ontology**, v. 2, n.1, p.59-64, 2016.

TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep et al. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, n.28, p.675-691, 2005.

VEZALI, Patrik Aparecido. **A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos**: conjugação indicial fala/gesto. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL): Campinas-SP, 2011.

ATENÇÃO CONJUNTA E MULTIMODALIDADE NA CRIANÇA AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO¹

Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)

Considerando a língua enquanto instância multimodal, este trabalho tem como objetivo apresentar a maneira como a criança autista utiliza os recursos multimodais, principalmente gesto e olhar, como forma de interação dentro das cenas de atenção conjunta ocorridas em contexto escolar.

Desta forma, tomamos como base os estudos de Bruner (1978; 1983) e Tomasello (2003) acerca da atenção conjunta, interações que ocorrem de forma multimodal envolvendo olhar e gestos entre dois ou mais parceiros interativos acerca de um determinado elemento presente na interação. Através dos estudos de Kendon (1982), McNeill (1985) e Cavalcante (2009) sobre gestos e multimodalidade, percebemos que esta perspectiva figura dentro da teoria sociointerativa da aquisição da linguagem, no entanto, trataremos aqui a linguagem multimodal enquanto forma alternativa de comunicação para criança autista que, possuindo atraso de

1 Texto apresentado em ocasião do XVIII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina em Bogotá - Colômbia no dia 27 de junho de 2017.

linguagem, necessita do aparato gestual para interagir e alcançar objetivos com seus parceiros.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, cujos dados foram coletados junto à criança autista de forma naturalística dentro do contexto escolar, tais dados foram registrados através de filmagens da criança e seus parceiros de interação. Por meio da metodologia aplicada na realização deste trabalho, podemos perceber que a criança participa das interações utilizando recursos multimodais, principalmente o olhar e os gestos emblemáticos que foram convencionalizados na interação com seus parceiros e que a linguagem tem funcionamento multimodal na interação da criança autista.

Introdução

A multimodalidade tem tido grande destaque nos estudos de aquisição da linguagem, pois já é constatado que, durante os primeiros meses de vida do bebê, a mãe utiliza os gestos juntamente com a fala como uma das principais formas de interação com a criança. De acordo com Cavalcante (2012), é desde as primeiras trocas comunicativas com a mãe que o bebê vai sendo apresentado aos diversos tipos de gestos e, desta forma, vai construindo sua linguagem, o que torna essas primeiras rotinas interativas importantes para a aquisição da linguagem.

Ao estudarmos a multimodalidade nas interações com a criança autista, tomaremos a linguagem multimodal enquanto forma alternativa de comunicação, uma vez que o sujeito com autismo, possuindo atraso de linguagem, necessita do aparato gestual para interagir e alcançar objetivos com seus parceiros. Assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar a maneira como a criança autista utiliza os recursos multimodais, principalmente,

gesto e olhar, como forma de interação dentro das cenas de atenção conjunta ocorridas em contexto escolar.

Breves considerações sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA

O psiquiatra Leo Kanner, em 1943, através de um estudo envolvendo 11 crianças descreveu o autismo clássico, ou o autismo, como comumente se aborda atualmente. Em seu trabalho intitulado *Autistic disturbances of affective contact* (KANNER, 1943), o médico apresenta as características das crianças estudadas relatando que essas apresentavam uma condição neurológica diferenciada, marcada pela falta de habilidade em estabelecer contato afetivo e interpessoal com seus pares, e que a sua principal característica era a incapacidade de se relacionar com as outras pessoas, condição presente na criança desde os primeiros anos de vida.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) (*American Psychiatry Association*, 2013) propõe que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA) um grupo de transtornos mentais caracterizados pela presença de alterações comportamentais relacionadas, principalmente, às dificuldades em interagir socialmente e a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Desta maneira, fazem parte do TEA o Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (AS), o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE). Vejamos um pouco do ponto de vista do diagnóstico

Quadro 1 - Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista

A) Déficits persistentes na comunicação e na interação social: 1) inabilidade para responder interações sociais e dificuldades para compartilhar interesses, emoções ou afeto; 2) dificuldades de comunicação verbal, não verbal e prejuízos na compreensão e uso de gestos; 3) incapacidade para desenvolver, manter e compreender as relações interpessoais.
B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades: 1) movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 2) insistência na rotina e manifestação de padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3) interesses fixos e altamente restritos; 4) hiper ou hipor-reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
C) Os sintomas devem estar presentes desde a primeira infância (podendo não se manifestarem até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas).
D) Os sintomas causam prejuízo significativo no funcionamento social, profissional e em demais aspectos da vida do indivíduo.

Fonte: Formulado pelos autores de acordo com os Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista - 299.00 (F84.0) presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2003).

É preciso considerar, o sujeito com autismo para além do que ditam os manuais diagnósticos, pois a forma de interagir e tratar estes sujeitos podem revelar maneiras de desenvolver suas capacidades sociais e intelectuais, ultrapassando, assim, as características e limitações que são ditadas pelos manuais e que, na maioria das vezes, tornam-se genéricas e generalizadoras, ou seja, não consideram as capacidades individuais que cada sujeito autista pode apresentar.

Tratando-se das alterações presentes no desenvolvimento, a criança autista, desde cedo, apresenta sinais de seu desenvolvimento diferenciado, estes sinais configuram uma condição de facilitadores da constituição do diagnóstico do transtorno autista.

Carpenter e Tomasello (2000) ressaltam que a forma como as crianças autistas interagem com seus parceiros é bem diferente do modo pelo qual as crianças com desenvolvimento típico o fazem; as crianças autistas além de não compartilharem atenção e interesse, apresentam prejuízos consideráveis quanto a: olhar referencial (alternância de olhar entre objeto/pessoa), apontar e mostrar declarativos e olhar para onde o outro está olhando/apontando, principalmente devido à dificuldade em empreender a ação de acompanhar a linha de visão do outro, bem como suas expressões faciais.

Estas alterações acabam por trazer consequências à criança, principalmente por conta da falha que há na atividade de atenção conjunta, que traz implicações para a interação da criança autista. Porém, mesmo diante de perdas na capacidade de interagir socialmente, é importante que estas crianças sejam estimuladas a se engajarem em espaços de convívio social para que possam desenvolver suas capacidades de socialização.

De Mattos e Nuernberg (2008) consideram que limitações orgânicas podem ser compensadas por processos de natureza social, através das interações sociais e também do manejo da linguagem, meio pelo qual são construídos os conhecimentos. Desta forma, escolhemos observar as cenas interativas no contexto escolar, pois a escola constitui-se enquanto espaço privilegiado de interação social que dispõe de imensa capacidade sociocultural e fundamental para a constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

Atenção conjunta e multimodalidade

As alterações na linguagem no autismo ocorrem, principalmente, em consequência de mudanças nos padrões das interações diádicas, isto é, que ocorrem entre bebê e o seu cuidador. Essas modificações trazem prejuízos na comunicação verbal (MUNDY; SIGMAN, 1989).

Bruner (1978) indica que o comportamento de atenção conjunta está relacionado à habilidade de aquisição da linguagem e que a utilização da linguagem se evidencia especialmente nas situações de interação. De acordo com Tomasello (2003), a atenção conjunta funciona como um *locus* no qual a criança e o adulto estabelecem trocas comunicativas, em que a criança utilizará formas de comunicação não verbal, como o gesto de apontar, a fim de interagir, enquanto que o adulto, como detentor da linguagem verbal, irá atuar como sustentador desta interação. Tomasello (2003) define a atenção conjunta como um evento que se configura em três formatos definidos como: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta. Vejamos cada um deles.

Quadro 2 - Tipos de Atenção Conjunta

Atenção de verificação: ocorre quando o bebê tem por volta de nove a doze meses de idade e que consiste em uma atividade conjunta, na qual a criança compartilha/verifica a atenção do adulto, ou simplesmente olha para o adulto.
Atenção de acompanhamento: ocorre quando a criança tem por volta de onze a catorze meses e caracteriza-se pela capacidade de o bebê acompanhar a atenção que o adulto dirige a entidades distais externas, podendo ocorrer pela simples ação de acompanhar com o olhar e/ou pela indicação com o dedo.
Atenção direta: ocorre quando o bebê tem entre treze e quinze meses de idade e se caracteriza, sobretudo, pela presença do gesto de apontar, que pode ser declarativo ou imperativo, quando a criança é capaz de direcionar a atenção do adulto para entidades distais externas.

Fonte: Formulado pelos autores de acordo com os tipos de atenção conjunta elaborados por Tomasello (2003).

Com base nas considerações de Jerome Bruner e Michael Tomasello, podemos definir a atenção conjunta como uma habilidade que a criança possui de dividir a atenção com um adulto e um objeto, considerando principalmente a alternância de olhar entre o objeto e seu parceiro de interação.

Apesar da ocorrência das dificuldades de interagir socialmente, a criança com autismo deve ser estimulada a interagir, pois acredita-se que, quando devidamente inserida em contextos interacionais, a criança autista poderá apresentar melhora significativa na sua capacidade de convivência em sociedade, possibilitando uma maior desenvoltura de sua habilidade comunicativa.

Neste trabalho, destacamos os gestos como os principais aspectos da multimodalidade tal como propõem Souza e Faria (2010), pois entendemos que, junto com a fala, os gestos constituem uma matriz única de significação (MCNEILL, 1985).

Para McNeill (1985), gesto e fala formam um par indissociável, uma vez que a ocorrência de gestos, ao longo da fala, implica a coordenação de dois sistemas: o imagístico e o verbal. McNeill (1992) destaca como recursos multimodais a postura corporal, o conhecimento partilhado, o conhecimento de mundo, o direcionamento do olhar, a prosódia, as expressões faciais em geral, o espaço etc.

Cavalcante (2009) assume a posição defendida por McNeill (1985) ao apresentar o “Contínuo de Kendon”, denominação dada ao conjunto de gestos elaborado por Adam Kendon (1982) que, tendo formulado esse conjunto de gestos, destaca: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a(s) línguas(s) de sinais:

Quadro 3 - *Continuum* de Kendon

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de Sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória da produção verbal	Ausência da produção verbal	Presença opcional da produção verbal	Ausência da produção verbal
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades Linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades Linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: McNeill (2000, p.5).

Para melhor compreensão do contínuo de Kendon, Cavalcante (2009, p.156) simplifica e exemplifica o conjunto de gestos presentes no quadro da seguinte forma: a **gesticulação** se caracteriza pelos gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo movimentos dos braços, cabeça, pescoço, postura corporal e pernas; a **pantomima** são gestos que simulam ações ou personagens executando ações, tem caráter de narrativa e envolve uma sequência de microações; os **emblemas** ou **gestos emblemáticos** são aqueles determinados culturalmente (convencionalizados) como, por exemplo, o gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação; e a **língua de sinais** enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no caso do Brasil, tem-se a LIBRAS.

Através de estudos feitos sobre a relação posta entre o pensamento e o gesto, McNeill (1992) demonstrou que os falantes produzem quatro tipos de gestos enquanto conversam ou contam uma estória, e que estes gestos exercem papéis diferentes de acordo com suas funções específicas. Vejamos os tipos.

Quadro 4 - Tipos de gestos de acordo com McNeill

Gestos	Caracterização
Icônicos	São intimamente ligados ao discurso e servem principalmente para ilustrar o que está sendo dito; como, por exemplo, quando uma pessoa se utiliza das mãos para demonstrar o tamanho físico de um objeto.
Metafóricos	São utilizados principalmente para dar forma a uma ideia que está sendo explicada, por exemplo, quando uma pessoa explica algo complexo e o movimento das mãos, geralmente ondulações, simbolicamente representa a complexidade do que está sendo explicado.
Dêiticos	Têm como principal característica o fato de serem demonstrativos ou direcionais, uma vez que geralmente acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”. Apontar utilizando um objeto que está sendo manipulado ou qualquer parte do corpo como a cabeça, o nariz ou queixo, por exemplo, caracteriza o gesto dêitico, também chamado de <i>pointing</i> . São normalmente utilizados no discurso para apontar para entidades concretas, podendo também ser empregados quando alguém quer se referir a um <i>locus</i> fisicamente distante, e serem igualmente manejados quando se pretende apontar lugares abstratos ou que não estão presentes no momento da enunciação.
Ritmados (beats)	Recebem este nome principalmente pelo fato de serem manifestos conforme um ritmo musical em que os dedos, as mãos ou os braços se movem no mesmo ritmo que a pulsação da fala, evidenciando determinadas palavras ou frases.

Fonte: Quadro formulado com base nas definições propostas por McNeill (1992) e Vezali (2012).

Através de estudos realizados, Goodhart e Baron-Cohen (1993) detectaram que, no autismo, o gesto de apontar pode se dar no âmbito de situações não sociais, opondo-se ao gesto proto-declarativo, que aparece na atenção conjunta, o que implica uma especificidade sobre o gesto de apontar em sujeitos com autismo.

Ao considerarmos os estudos apresentados, notamos que a criança autista, geralmente, apresenta problemas quanto ao

desenvolvimento da habilidade de apontar, mostrar e indicar, em virtude das dificuldades de interação social e atenção conjunta, elementos que são primordiais à ocorrência do compartilhamento de informações entre interlocutores.

Apresentaremos, no entanto, dados que mostram que a criança autista consegue estabelecer contato com seu interlocutor através da atenção conjunta e dos recursos multimodais. Durante a análise dos dados, tornou-se importante considerar as peculiaridades e as dificuldades comuns no autismo, pois só assim é possível avaliar a capacidade gestual de uma criança que possui atraso significativo na linguagem. Vejamos os caminhos percorridos.

Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo longitudinal do tipo estudo de caso, na qual participaram uma criança de 5 anos de idade do sexo masculino diagnosticada com autismo (principal sujeito da pesquisa) e seus parceiros de interação.

Os dados coletados foram obtidos através de observação e gravação com câmera filmadora das cenas de interação protagonizadas pela criança, cujas coletas foram realizadas semanalmente, durante um período de 4 meses em uma escola da rede municipal de ensino do município de João Pessoa – PB.

Os vídeos produzidos nesta pesquisa foram analisados e transcritos através da utilização do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Nas transcrições dos vídeos, foram utilizados marcadores para identificar os gestos e as produções verbais feitas pela criança e seu interactante, sendo empregados da seguinte forma: *fala da criança*, /olhar da criança/, <gesto da criança>, (fala do adulto), [olhar do adulto], {gesto do adulto}.

As análises que serão apresentadas foram feitas observando-se principalmente o modo como os recursos multimodais são utilizados pela criança autista dentro das cenas de atenção conjunta. As categorias de análise se definem principalmente pela classificação dos tipos de atenção conjunta proposta por Tomasello (2003) e pelos tipos de gestos baseados principalmente no *continuum* de Kendon (1982), porém, em alguns momentos, também serão utilizadas as dimensões de gestos propostas por McNeill (1992).

Foram escolhidas duas cenas dando-se prioridade aos momentos em que houve ocorrência da atenção conjunta e da produção de gestos, com o intuito de demonstrar as capacidades e as limitações comunicativas da criança autista.

Este trabalho encontra-se totalmente amparado pelos critérios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob o número de protocolo 049/16, CAAE: 53711916.7.0000.5188. Passemos à análise.

Análise e discussão dos dados

CENA 1

A primeira cena a ser analisada foi coletada no dia 11/11/2015, com a criança de 5 anos, 5 meses e 4 dias. A transcrição, abaixo, remonta ao recorte da cena com a duração de 1 minuto, cujo contexto pode ser resumido da seguinte forma:

No intervalo para o recreio, a criança e a cuidadora estão sentadas numa mesa no pátio da escola, enquanto, ao lado, outras crianças formam uma fila para receberem a merenda escolar. Esta cena contempla a interação da criança com a cuidadora durante o intervalo para o lanche, sobre a mesa está a lancheira da criança contendo pipoca e biscoitos, um copo e uma garrafa com água.

TRANSCRIÇÃO DA CENA 1

Quadro 5 - Transcrição de cena interativa entre a criança e a cuidadora

Criança	Cuidador
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	[olha para fila de alunos] -atenção de verificação-
/olha para o copo/ <com a mão direita, pega o copo e traz para mais perto de si> /olha para garrafa d'água/ <solta o copo>-atenção direta- imperativo + gesto emblemático-	
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora colocando água no copo/ -atenção de acompanhamento-	[olha para criança] [olha para o copo] {pega a garrafa com água, destampa e coloca água no copo} -atenção direta-declarativo -gesto emblemático-
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	
/olha para o copo/ <com a mão direita, pega o copo com água levando até a boca>-atenção de verificação-gesto emblemático-	[olha para criança] {põe a tampa na garrafa e solta a garrafa sobre a mesa} -atenção de acompanhamento-
/olha para os alunos a sua frente/ -atenção de verificação-	[olha para a pessoa que está sentada do lado direito] -atenção de verificação- [olha para um biscoito que está sobre a mesa] {pega um biscoito que está sobre a mesa e coloca-o na vasilha} -atenção de verificação- [olha para vasilha com biscoitos] [olha para pessoa sentada ao lado] -atenção de verificação-{pega a garrafa, levando-a ao centro da mesa}
/olha para vasilha com biscoitos/ -atenção de verificação-	[olha para criança] -atenção de verificação-

Criança	Cuidador
/olha para direita/ <coloca o copo sobre a mesa>	
/olha para cuidadora/ sorri -atenção de verificação-	[olha para o copo] {pega o copo, trazendo-o para junto da garrafa} [olha para criança] sorri -atenção de verificação-
/olha para vasilha com biscoitos/ ainda sorrindo <com a mão direita, pega um biscoito e leva até a boca> -atenção de verificação-	[olha para criança mexendo na vasilha com biscoitos] -atenção de acompanhamento- [olha para criança]
/olha para fila de alunos/ -atenção de verificação-	
/olha para direita/ <coloca o biscoito sobre a mesa> levanta-se da mesa e fica em pé ao lado da cuidadora	[olha para um biscoito que está sobre a mesa] [olha para criança] (quer pipoca é? pipoca? tem pipoca!) -atenção de acompanhamento-
/olha para câmera/ -atenção de verificação-	
/olha para direita/	
/olha para frente/	
/olha para baixo/	
/olha para direita/	[olha para lancheira] {estende o braço direito e pega a lancheira} {com as duas mãos, abre e pega a vasilha com pipocas}
/olha para frente/	[olha para criança] -atenção de verificação-
/olha para lancheira/ -atenção de acompanhamento-	[olha para lancheira] -atenção de acompanhamento-
/olha para frente/	
/olha para direita/	
/olha para cuidadora mexendo na lancheira/ -atenção de acompanhamento-	

Criança	Cuidador
/olha para vasilha com pipocas na mão da professora/ -atenção de acompanhamento-	{segura e balança a vasilha com pipocas} [olha para criança] -atenção direta- declarativo-
/olha para o lugar onde estava sentado/-atenção de verificação-	[olha para vasilha de pipocas] {com as duas mãos, abre a vasilha de pipocas e entrega a criança} (pipocal) -atenção direta- declarativo gesto emblemático-
senta-se à mesa /olha para vasilha com pipocas/ <com a mão direita, pega uma pipoca e leva à boca> -atenção de acompanhamento - gesto emblemático-	[olha para criança] -atenção de acompanhamento- [olha para um biscoito sobre a mesa] {entrega a vasilha de pipocas com a mão esquerda, e com a mão direita, pega e coloca um biscoito na outra vasilha}-atenção direta - declarativo + gesto emblemático- [olha para vasilha com biscoitos] {com as duas mãos, pega e tampa a vasilha com biscoitos}
<põe a mão direita na vasilha das pipocas> /olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	[olha para pessoa sentada ao lado] [olha para criança] [olha para o pesquisador] {segura a vasilha com biscoitos com a mão esquerda, mostrando ao pesquisador} (não gosta de biscoito) fala dirigida ao pesquisador-atenção direta - declarativo + dêitico-
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação-	[olha para vasilha com biscoitos] -atenção de verificação- [olha para o pesquisador] -atenção de verificação-
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora colocando os biscoitos de volta na lancheira/ -atenção de acompanhamento-	[olha para lancheira] {com as duas mãos coloca a vasilha com biscoitos dentro da lancheira}

Criança	Cuidador
<pega uma pipoca e leva à boca> /olha para vasilha com pipocas/-atenção de verificação-	
/olha para outra criança que se aproxima/ /olha para cuidadora/ -atenção de verificação -	[olha para criança] (tu tá comendo pipoca né pai?) -atenção de acompanhamento-
/olha para outra criança/ -atenção de verificação-	
/olha para vasilha com pipocas/ <põe a mão na vasilha de pipocas>-atenção de verificação-	
/olha para outra criança/ -atenção de verificação-	
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação -	
/olha para cuidadora/ <pega uma pipoca e leva à boca> -atenção de verificação-	
/olha para direita/	
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para criança e um adulto que se retiram do local/ <põe a mão na vasilha das pipocas> -atenção de verificação-	[continua olhando para criança] (pipoca né?) -atenção de acompanhamento-
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	
/olha para cuidadora/ -atenção de verificação -	
/olha para vasilha com pipocas/ -atenção de verificação-	

Fonte: Os autores (2018).

Inicialmente, a criança e a cuidadora mantêm ambos a atenção na fila de alunos que se forma próximo de onde estão, em um tipo de atenção de verificação, pois, apesar de compartilharem o mesmo foco, não o fazem de maneira interativa.

Sentados à mesa, criança e cuidadora iniciam a interação; primeiramente a criança está junto à mesa do pátio da escola para fazer seu lanche, neste momento, a criança olha e estende o braço em direção a um copo que está sobre a mesa, em seguida, traz o copo para perto de si colocando-o sobre a mesa e lançando o olhar para a garrafa d'água que também se encontra sobre a mesa. A cuidadora, neste momento, observa a ação da criança, percebendo a intenção da mesma que era de que a cuidadora colocasse água no copo para beber.

Classificamos esta ação da criança como atenção direta com gesto imperativo, pois a criança, ao pegar o copo e olhar para a garrafa, indica um pedido de auxílio para que a água seja colocada no copo. Tal ação foi plenamente executada, tanto que a cuidadora imediatamente percebe a intenção da criança e coloca a água no copo estabelecendo também a atenção direta com gesto declarativo. Lembramos que a atenção direta não necessariamente precisa vir acompanhada do gesto de apontar. Para Ávila-Nóbrega (2010), a atenção direta também se estabelece quando ocorre algum gesto ou ação que signifique um tipo de apontar que, neste caso, ocorre através da ação da criança em pegar o copo.

Após a criança ter recebido o copo com água da cuidadora, ela toma a água, coloca o copo sobre a mesa e sorri para a cuidadora que, imediatamente, sorri de volta para a criança em um típico evento de atenção conjunta, caracterizado por Tomasello (2003) como atenção conjunta diática.

Em outro momento da cena em questão, a criança que estava junto à mesa comendo biscoitos, levanta-se, ficando em pé ao lado

da cuidadora que, então, olha para a criança e pergunta “Quer pipoca é? Pipoca? Tem pipoca!”, a criança, ainda em pé, olha para a câmera e, em seguida, olha para a direita, para frente e para baixo enquanto a cuidadora estende o braço para pegar as pipocas que estão dentro da lancheira. Em seguida, criança e cuidadora compartilham a atenção para a lancheira, olhando exatamente para o objeto no mesmo instante. A cuidadora, segurando a vasilha com pipocas, tenta chamar atenção balançando o objeto, construindo um momento de atenção conjunta direta, mas a criança não atende ao gesto da cuidadora.

A cuidadora, então, abre a vasilha com pipocas e entrega a criança dizendo “Pipoca!”, caracterizando mais uma vez a atenção direta com gesto declarativo e também emblemático, uma vez que indica o conteúdo do objeto ao dizer “pipoca” e executa o gesto emblemático no momento em que entrega a pipoca à criança. A criança recebe a vasilha com pipocas e passa a comê-las, sempre alternando o olhar entre o objeto e a cuidadora que está à sua frente, caracterizando assim a atenção de verificação, uma ação executada pela criança que é muito frequente nesta cena interativa.

CENA 2

A segunda cena a ser analisada foi coletada no dia 02/12/2015 quando a criança tinha a idade de 5 anos, 5 meses e 25 dias. A transcrição abaixo corresponde ao um recorte com duração de 21 segundos, cujo contexto da cena pode ser resumidamente descrito da seguinte maneira:

A turma, na qual se insere a criança, vai para o ginásio para aula de educação física; neste contexto, a professora entrega a todos da turma uma bola para que possam fazer a atividade. A criança em questão, no entanto, apresenta dificuldade em participar da

atividade e aproxima-se do pesquisador, que observava a aula de educação física a distância, e interage com ele e a professora.

TRANSCRIÇÃO DA CENA 2

Quadro 6 - Transcrição de cena interativa entre a criança, a professora e o pesquisador

Criança	Pesquisador	Professora
anda olhando para o pesquisador /olha para o pesquisador/ -atenção de verificação-		
senta-se ao lado da cuidadora		{segura a bola com a mão direita estendendo-a para criança} -atenção direta – gesto emblemático-
levanta-se e caminha até o pesquisador		
/olha para o pesquisador/ *Ah!*	(Oi!)	
Aaah!	(Bola, ó!)	
afasta-se, vira-se para professora /olha para bola na mão da professora/ -atenção de acompanhamento-	(Pega a bola!) {estende a mão em direção à bola}-atenção direta - imperativo-	{estende a mão direita entregando a bola a criança} (inaudível) -atenção direta -declarativo – emblema-
<com as duas mãos pega e segura a bola>-gesto emblemático-	(Isso!)	[olha para criança] {estende as duas mãos em direção à criança} -atenção de acompanhamento – gesto emblemático-
vira-se para o pesquisador /olha para o pesquisador/ -atenção de verificação-	(Joga a bola!)	(joga! joga!)

Criança	Pesquisador	Professora
vira-se e vai de encontro a professora		[olha para criança]
/olha para professora/ <estende os dois braços para frente e com a mão direita entrega a bola na mão da professora>- atenção direta – gesto emblemático-		(Ah, na mão... Pra jogar, M.!) {recebe a bola das mãos da criança} -atenção de acompanhamento – gesto emblemático-
vira-se para direita e sai caminhando até o meio do ginásio <bate palmas> estereotípia-		

Fonte: Os autores (2018).

A cena se passa durante a aula de educação física. A turma está no ginásio da escola enquanto a professora aplica uma atividade e, durante essa aula, a criança se distancia da turma e caminha em direção ao pesquisador e à cuidadora que estavam acompanhando a aula. A criança caminha olhando para o pesquisador, senta-se ao lado da cuidadora e, ao sentar-se, a professora que está segurando uma bola, oferece à criança estendendo a mão com o objeto, formando assim uma atenção conjunta direta com a presença de gesto emblemático, segundo classificação embasada em Ávila-Nóbrega (2010), que defende que ações, como entregar e receber, são consideradas gestos emblemáticos, bem como uma das formas de apontar.

Embora a professora tenha oferecido a bola à criança, esta ignora o gesto da professora, levanta-se, olha para o pesquisador e vocaliza “Ah!”, o pesquisador imediatamente responde à criança dizendo “Oi!”, a criança mais uma vez faz outra vocalização “Aaah!”, o pesquisador então fala para a criança “Bola, ó!”, referindo-se à bola que estava com a professora. A criança

afasta-se do pesquisador, olha para a professora que está com as mãos estendidas oferecendo a bola. O pesquisador estende a mão em direção à bola e diz: “Pega a bola”, caracterizando desta forma mais um tipo de atenção conjunta direta, só que desta vez com a presença do gesto de apontar, tal como propõe Tomasello (2003).

A criança com as duas mãos pega a bola da professora que estava com as mãos estendidas em direção à criança, caracterizando, assim, um evento de atenção conjunta de maneira triádica (TOMASELLO, 2003), com a presença do gesto emblemático de recebimento. Após a criança pegar a bola, o pesquisador então diz: “Isso!”, a criança olha para o pesquisador e este mais uma vez fala: “Joga a bola!”, neste momento a professora também fala “Joga, joga!”, a criança, em seguida, caminha até a professora e, ao invés, de jogar a bola, entrega a bola nas mãos dela, caracterizando uma cena de atenção conjunta direta com a presença do gesto emblemático, tal como propõe Ávila-Nóbrega (2010).

Considerações finais

Através das cenas apresentadas neste trabalho, notamos que a criança autista tem dificuldades em manter a atenção na sua parceira de interação. Mesmo sem a ocorrência de vocalizações, a criança manifestou sua intenção através da execução de gestos e aqui destacamos o fato de a cuidadora reconhecer a intencionalidade da criança através de pequenas ações como pegar o copo, por exemplo, com a finalidade de a cuidadora colocar água, denotando a importância que os gestos têm no sentido de possibilitar comunicação para a criança.

Embora tenha dificuldades, a criança consegue iniciar interações e, em certos momentos, é capaz de atender a certos pedidos, como se nota no momento em que o pesquisador sugere que ela

pegue e jogue a bola. Embora a criança não tenha jogado a bola, como foi pedido pela professora e pelo pesquisador, de modo totalmente particular, ela se dirige à professora e entrega a bola, o que caracterizamos como uma maneira singular da criança ter jogado a bola.

Por meio da observação e análise das cenas, vimos que a criança se comunica principalmente através do olhar e dos gestos e, às vezes, com vocalizações, e mesmo sem sabermos a real intencionalidade das vocalizações, tomamo-las como linguagem que a criança utilizou para convidar o adulto à interação. Nosso intuito, sobretudo, com essa análise, é chamar atenção para os aspectos multimodais e sua importância na comunicação com crianças autistas, questões que ainda merecem destaque e outros estudos pelos pesquisadores em aquisição da linguagem.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistic manual of mental disorders**. 5th ed. Revised. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 2013.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Dissertação de mestrado. UFPB, João Pessoa, 2010.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

_____. **Childs Talk**. Oxford: OUP. 1983.

_____. Early social interaction and language acquisition. In: **Studies in mother-infant interaction**. 1980. p.271-289.

_____. The ontogenesis of speech acts. In: **Journal of child language**. Cambridge: CUP, v.2, n.1. 1978.

CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: implications for autism. In: **Autistic Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective**. Brookes, p.31-54.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. In: **Revista de Letras**, v.1, n.31. 2012.

_____. Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. In: **Investigações**, UFPE, v.21, p.153-170, 2009.

DE MATTOS, L. K; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. In: **Revista Educação Especial**, v.1, n.1, p.129-141, 2011.

GOODHART, F.; BARON-COHEN, S. How many ways can the point be made? Evidence from children with and without autism. In: **First Language**, v.13, n.38, p.225-233, 1993.

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. In: **Nervous Child**, v. 2, p.217-250, 1943. Disponível em: < http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf >. Acesso em: 22 jun. 2016.

KENDON, A. Language's matrix. In: **Gesture**, v. 9, n.3, p.355-372, 2009.

_____. The study of gesture: some observations on its history. In: **Researches Semiotique/Semiotic Inquiry**, v.2, n.1, p.25-62.1982.

MCNEILL, D. **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago: The University of Chicago Press. 1992.

_____. So you think gestures are nonverbal? In: **Psychological Review**, v.92, n.3, p.350-371, 1985.

MUNDY, P.; SIGMAN, M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: G. Dawson (Org.), **Autism**: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment p. 3-21. New York: Guilford. 1989.

SOUZA, W. P. A.; FARIA, E. M. B. O gesto facilitador da produção de sentido no diálogo entre crianças surdas em aquisição da linguagem. In: Cavalcante, M. C. B.; Faria, E. M. B. de; Leitão, M. (orgs.) **Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010, p.135-148.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

VEZALI, P. O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto. In: **ILINX-Revista do LUME**, v.2, n.1. 2012.

PRODUÇÕES GESTUO-VOCAIS EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA:

CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM SURDEZ ¹

Paula Michely Soares da Silva (UFPB)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Isabel Maria Galhano-Rodrigues (FLUP/Porto)

Introdução

Dentre as investigações sobre o uso da língua na interação face a face, destaca-se um número crescente de estudos que se propõem observar o aspecto multimodal da língua. A interação é assim entendida como um produto resultante da produção vocal e das produções gestuais dos participantes, que se coordenam entre si de acordo com as suas intenções comunicativas. Somada a essa questão, constatamos que dentre as várias pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição da linguagem, que envolvem o uso gestuo-vocal, um do viés está sendo pouco discutido, é o que se propõe observar os gestos e as produções vocais como elementos multimodais da língua com sujeitos surdos. Por esse motivo, consideramos importante destacar a relevância deste estudo e a nossa busca em contribuir com as pesquisas que abrangem o campo da linguística, fonoaudiologia e áreas afins, destacando ainda a necessidade de

1 Este capítulo apresenta uma versão sucinta das discussões desenvolvidas em nossa Tese de Doutorado (SOARES, 2018).

rever esse percurso aquisicional como multimodal no processo de aquisição da linguagem de crianças com surdez.

Ressaltamos que estudar o processo de aquisição da linguagem nessa perspectiva multimodal permite, entre outros pontos, considerar os gestos como copartícipes da produção vocal, e afirmar que aliados à atenção conjunta promovem cenas interativas mais produtivas para o processo aquisicional da criança surda – como veremos mais adiante neste trabalho.

Com isso, nossa discussão teórica referente aos gestos, produções vocais, atenção conjunta e multimodalidade é baseada nas considerações apresentadas especialmente por McNeill (1985, 2000); Kendon (1980, 1982, 1990); Cavalcante (2015, 2016); Fonte (2011); Galhano-Rodrigues (2003, 2007, 2012); Ávila Nóbrega (2010); Brandão (2010); Soares (2014); Tomasello (1995, 2003); Costa Filho (2011, 2016).

Neste artigo, partimos da concepção proposta por McNeill (1985), que afirma ser multimodal o funcionamento da linguagem, em que gesto e fala não podem ser dissociados. Desse modo, ao unir gesto e fala numa única matriz de significação, McNeill (1985) expõe a tipologia gestual proposta por Kendon (1982), isto é, os gestos pantomímicos, os emblemáticos, a gesticulação e a língua de sinais. Assim, observamos a presença dos gestos e das produções vocais, em momentos de interação, contribuindo para o processo de aquisição da linguagem infantil de crianças com surdez.

Para esse trabalho, selecionamos recortes de dados que compõem o *corpus* do LAFE², de uma criança surda, com grau de surdez profunda e bilateral. A faixa etária observada é dos 6 (seis)

2 LAFE: Laboratório da Fala e da Escrita – UFPB. Coordenado pela Profa. Dra. Marianne C. Bezerra Cavalcante e pela Profa. Dra. Evangelina Farias.

aos 36 (trinta e seis) meses de idade. Os dados coletados e analisados correspondem a situações naturalísticas, antes e depois do diagnóstico de surdez e cada sessão filmada tem duração máxima de 15 minutos e ocorreram a cada 15 dias.

Os elementos gestuo-vocais em cenas de atenção conjunta

Como destacamos anteriormente, os gestos e as produções vocais são elementos que em conjunto com o olhar, colaboram para a ocorrência das cenas com atenção conjunta e compõem a instância multimodal. Ao longo deste capítulo, definiremos e analisaremos dois desses elementos (gestos e produções vocais). Vejamos, então, o papel desses componentes no processo de aquisição da linguagem infantil.

GESTOS

Nos anos 70, estudiosos do desenvolvimento detiveram seu olhar para investigar associações entre o desenvolvimento linguístico e alguns aspectos de atividades manuais, especialmente gestos comunicativos e simbólicos (BATES, E.; DICK, F. 2002). Desse modo, o estatuto dos gestos em aquisição da linguagem vem sendo discutido por diversos autores (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA-NÓBREGA, 2010; GOLDIN-MEADOW, 2003, 2013; SOARES, 2014) e tem sido pautado em pesquisas atuais.

O uso dos gestos na produção de comunicação carrega consigo muitos sentidos, principalmente por aparecerem acompanhados sempre de troca de olhares, produções vocais, expressões faciais, movimentos corporais, manuseios de cabeça, entre outros. Para discutirmos o uso gestual, optamos por nos basearmos na nomenclatura proposta por Kendon (1982), mas organizada por

McNeill (2000) para a classificação de diversos gestos. Assim, no *continuum* de Kendon, temos a gesticulação, os gestos preenchedores, os emblemas, as pantomimas e os sinais.

A gesticulação é descrita como movimentos amplos que carrega outros gestos. Desse modo, é possível observar que a gesticulação, muitas vezes, vem acompanhada do fluxo da fala. Porém, isso não é regra, pois, por exemplo, há determinadas situações em que a pessoa pode não realizar nenhuma produção vocalizada, mas realizar movimentos gestuais com os braços.

Os gestos preenchedores são descritos nos estudos de McNeill como parte da sentença, sugerindo que o gesto ocupa um lugar na sentença e preenche um espaço gramatical, ao invés de acompanhar o fluxo da fala.

Já o gesto pantomímico ou a pantomima são gestos que simulam ações ou personagens praticando alguma ação, sendo assim, a reprodução de um ato individualizado do indivíduo, tendo algumas vezes um caráter narrativo ou até mesmo produções vocalizadas, permitindo uma sequência de ações pelo sujeito.

Os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles convencionais, ou seja, determinados culturalmente e/ou socialmente por indivíduos da nossa cultura. Um exemplo bem comum de um gesto emblemático é representado pelo gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado, significando aprovação, por exemplo. Por último, temos a língua de sinais que representa um sistema linguístico próprio de uma comunidade em situações de comunicação. No Brasil, temos a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como integrante do processo comunicativo baseado por sinais linguísticos, construindo uma linguagem ativa entre falantes surdos ou ouvintes que tenham conhecimento dos gestos/sinais linguísticos.

Com o aumento dos estudos sobre os gestos, as tipologias foram ampliadas e até mesmo novas tipologias foram apresentadas de acordo com as especificidades das pesquisas. Dentre as tipologias que ganharam um novo olhar, destacamos a proposta por McNeill (1992, 1995) que apresenta dimensões gestuais, como: gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados ou *beats*.

Os gestos icônicos trazem consigo a finalidade informativa e estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. Para melhor entender, vamos pensar em uma situação em que a criança, interagindo com o adulto, tente explicar que estava em uma quadra de futebol e que essa quadra é bem grande. Então, ao falar para o seu parceiro interativo que a quadra é grande, a criança também abre os braços na tentativa de representar o tamanho da quadra, de informar que ela é extensa. De acordo com Goldin-Meadow, há todo o interesse de fomentar a execução de gestos icônicos atendendo ao contributo positivo desta atividade para a percepção (GOLDIN-MEADOW, 2013).

Os gestos metafóricos, por sua vez, são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de se referir às expressões abstratas. Já os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, podem ser representados pelos movimentos de apontar (com o dedo indicador estendido). Por último, e não menos importantes, os gestos ritmados, também denominados como “*beats*” ou batuta, são nomeados assim, porque aparecem com o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da fala. Assim, podemos dizer que gesto e fala ocorrem na mesma sincronia de ritmos (MCNEILL, 1992, p.15-18).

Além dessa tipologia, encontramos nos estudos de McNeill (1992) informações que indicam que os gestos passam por uma série de fases, cada uma com seu posicionamento e funcionalidade, sendo essas fases: as unidades gestuais, frases gestuais e fases gestuais. A unidade gestual é o intervalo entre descansos frequentes dos membros. Já a frase gestual consiste de até cinco fases gestuais: preparação, curso (*stroke*), retração, pausa pré-curso e pós-curso. As fases gestuais organizam-se em função do curso linguístico (MCNEILL, 1992, p.15-18).

Como é possível observar, vários estudos se detiveram a falar dos gestos, nomeá-los e estudar suas funções. No entanto, não vamos nos deter a classificações, e sim tentarmos verificar a sua ocorrência juntamente com as produções vocais.

Segundo Goldin-Meadow (2009), os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que eles são capazes de expressar. Sabemos que as crianças exploram a modalidade gestual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos aparecem, fornecendo suporte na coatuação com as vocalizações. Desse modo, é interessante percebermos que as crianças além de poderem combinar os gestos, elas também combinam gestos com palavras antes mesmo de começar a combinar palavras com palavras.

A seguir, daremos início à discussão teórica referente às produções vocais presentes no processo de aquisição da linguagem infantil.

PRODUÇÕES VOCAIS

Para iniciarmos nossa discussão sobre as produções vocais, destacamos o reconhecimento do bebê desde muito cedo diante de trechos vocais. Estudos revelam que as crianças, antes mesmo

de começarem a falar, são capazes de identificar características próprias da fala, é, por isso, que notamos que bebês, muito novos, ao ouvir a fala da mãe demonstram expressões e ações de reconhecimento, como: sorrisos, balbucios, choros, entre outros. Essas características não se esgotam apenas no reconhecimento de elementos da sua língua materna, mas de outros segmentos sonoros desenvolvidos ao longo dos meses de vida da criança.

Galhano-Rodrigues (2012) entende que é através da fala e dos elementos linguísticos, cada qual com suas características, que o falante transmite as informações que pretende dar ao ouvinte ou a seu parceiro interativo. Entendemos que esse processo ocorre e que não é restrito apenas aos sujeitos ouvintes, já que constatamos em nossos dados, e falaremos, posteriormente, da importância desses elementos para a construção de significação na cena interativa.

Podemos afirmar que os estudos relacionados à produção de fala das crianças mostram que, desde cedo, elas apresentam produções, sejam vocais ou gestuais, e que tanto o gesto quanto as vocalizações são elementos essenciais para esse processo de progressão na linguagem infantil.

Um dos elementos que compõem as produções vocais infantis é o balbucio. Este, por sua vez, caracteriza-se como o som que se aproxima da fala, surgindo por volta dos três ou quatro meses – o que alguns autores chamam pré-balbucio – e perdurando por todo o período aquisicional da linguagem infantil. Locke (1995) afirma que os balbucios das crianças possuem as mesmas características, formando uma produção de sílabas que tem basicamente o mesmo formato consoante-vogal (CV), como, por exemplo, a produção do [ma, pa, da, ba]. Muitas vezes, essas sílabas podem ser repetidas e apresentarem um determinado ritmo, por exemplo: [mama, dada, tata].

Contribuindo com a definição dada por Locke (1995), o autor Oller (1980) afirma que o balbucio é a produção das sílabas consoante-vogal quando são percebidas ou parecidas com a fala. Desse modo, a produção do balbucio pode vir ancorada apenas com vogais, produção que também se assemelha a trechos de fala.

Outra produção vocal abordada neste capítulo são os jargões, caracterizados como longos fragmentos compostos por sílabas não reconhecíveis, afirmando ainda que a fase transitória de balbucio para jargão acontece quando a entonação está mais madura e os contornos entonacionais estão mais completos por sílabas (SCARPA, 2007).

Salientamos que compreendemos os jargões como produções vocais produzidas pela criança no processo de aquisição da linguagem, apresentando-se com variações entre sílabas, elevação ou prolongamento vocal. Os jargões se iniciam na fase inicial das produções vocais do bebê e podem surgir em qualquer momento ao longo do processo de aquisição da linguagem. Assim como o balbucio, o jargão não faz parte de um período ou estágio da linguagem, pois não consideramos o processo de aquisição e desenvolvimento como algo engessado ou que surge em blocos com meses fixos para início e fim.

Outro elemento que compõe a tipologia vocal das produções vocais são as holófrases. Estas, por sua vez, são compreendidas como as primeiras palavras que não são nem balbucio nem jargões, mas apresentam em suas estruturas traços entonacionais da língua, deixando de ser apenas uma produção de sílabas ou de sons inteligíveis.

Estudos como o de Scarpa (2007), Barros (2012) e Soares (2014) relacionados às primeiras palavras indicam que a criança produz enunciados de uma palavra, ou seja, até mesmo recortes da fala materna ou do adulto podem ser considerados trechos

de produção de linguagem. Essas primeiras palavras aparecem poucos meses antes das crianças completarem um ano de vida. Durante esse período, as produções das crianças se restringem a uma só palavra e são proferidas diferentemente das palavras de um adulto.

Relacionar as holófrases aos primeiros usos gestuais na infância permite observarmos a emergência de determinados gestos, como emblemas e pantomimas, através dos quais podemos verificar que tanto os gestos emblemáticos quanto os gestos pantomímicos coincidem com as primeiras produções vocais (holofrásticas) da criança. Assim, podemos concluir que as holófrases permitem a compreensão das informações linguísticas que permeiam o processo multimodal, em conjunto com os gestos, na aquisição da linguagem.

Por último e não menos importantes estão os blocos de enunciados, trechos de enunciados do processo aquisicional, em que a criança alterna o uso das holófrases com enunciados completos. Nesse período, podemos verificar um maior desenvolvimento na produção linguística das crianças, que já são capazes de fazer pedidos, perguntas e até mesmo produzir enunciados completos e diferentes das produções enunciativas com holófrases (SCARPA, 2007; BARROS, 2012).

Por fim, podemos afirmar que até mesmo com poucos meses de idade, a criança já produz vocalizações que devem ser consideradas como meios pelos quais ela inicia o seu desenvolvimento linguístico. Constatamos ainda que não há uma pontualidade para que a linguagem surja como produção vocal infantil, apenas aos apontamentos dos estudos, que indicam que essas produções aparecem nos meses iniciais de vida da criança. Assim, não há como determinar um período concreto, tendo em vista que a linguagem é dinâmica, requer fatores não só linguísticos, contextuais e gestuais para acontecer.

A seguir, daremos início à discussão referente à atenção conjunta nas cenas interativas entre mãe e criança.

Atenção conjunta

A atenção conjunta tem sido abordada como tema de estudos ao longo dos anos por muitos autores, dentre eles temos: Bruner (1975), Tomasello (2003), Scarpa (2007) e Costa Filho (2011, 2016). Esses autores observam a atenção conjunta como a habilidade que o adulto e a criança têm em compartilhar sua atenção para um terceiro elemento, construindo assim uma relação triádica nas cenas interativas.

É importante ressaltar que as cenas de atenção conjunta vão além de um olhar direcionado, ou seja, ao observar um mesmo objeto, mãe e a criança não realizam uma cena em que há atenção conjunta, pois para a concretização desta, a criança e a mãe devem não só olhar para o mesmo objeto, mas também olhar uma para a outra, estabelecendo uma troca mútua entre ambas.

Uma das primeiras formas de interação que desencadeia a atenção conjunta é a interação face a face. Discutida por estudiosos que se dedicam a investigar a rotina e as interações da criança em seus primeiros meses de vida, o face a face corresponde a situações em que adulto e criança se olham, podendo esse contato visual ser acompanhado por outras modalidades, como: corporais, gestuais e/ou linguísticas.

No caso específico da atenção conjunta, entendida como uma ação que se constrói sob um formato triangular que envolve adulto, criança e um objeto qualquer. Tendo como primeira base as interações de face a face. Para Tomasello (2003), as cenas de atenção conjunta são “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à

atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável” (TOMASELLO, 2003, p.135).

Nessa definição, percebe-se tanto a relação que se estabelece entre os interlocutores quanto aquela que se estabelece entre eles e o objeto da atenção conjunta. A primeira relação diz respeito ao engajamento mútuo entre os interlocutores, o que os permite perceber a atenção um do outro. Já a segunda relação, dos sujeitos com o objeto, surge por meio da interação adulto-criança, que se torna ritualizada ao ponto de esses sujeitos voltarem, simultaneamente, a atenção para o terceiro elemento. Desse modo, o estudo da sequência das diversas modalidades que tornam possível este processo de atenção conjunta é indispensável.

O processo de atenção conjunta requer considerar bem mais do que troca de olhares, pois nesse processo convém observar todas as modalidades que atuam nas trocas interativas, de modo que devemos verificar de que forma essas modalidades se coordenam e expressam uma funcionalidade na construção de sentido para cada parceiro interativo.

Análise e discussões dos dados

Daremos início às nossas observações e análises, visando compreender como são construídas as produções gestuais e vocais nas cenas de atenção conjunta de uma criança surda implantada, a partir da proposta multimodal da língua e que corroboram no processo de aquisição da linguagem.

Cena 1

Contexto: Mãe e criança sentadas no chão do quarto brincando com um urso de pelúcia e com um carrinho. No chão do quarto há outros brinquedos.

Idade: 10 meses.

Figura 1- Interação mãe-criança



Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 1 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA							
>	N	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1		(eleva o tronco/coluna para cima e para frente na tentativa de visualizar o brinquedo)		asaãñ. - BALBUCIO	00:01:40.860	00:01:43.090	00:00:02.240
2		(estende o braço e a mão esquerda em direção ao urso de pelúcia)			00:01:53.940	00:01:54.680	00:00:00.740
3		(toca no urso com a mão esquerda) - TOCAR			00:01:54.710	00:01:54.940	00:00:00.230
4		(retira a mão esquerda do urso de pelúcia)			00:01:55.021	00:01:55.491	00:00:00.470
5		(estende o braço e a mão esquerda em direção ao urso de pelúcia)			00:01:56.639	00:01:57.569	00:00:00.930
6		(toca no urso com a ponta dos dedos) - TOCAR			00:01:57.614	00:01:57.774	00:00:00.160
7		(Toca com o dedo indicador no urso de pelúcia)		GESTO DE TOCAR	00:01:57.824	00:01:57.994	00:00:00.170
8		(baixa a mão esquerda)			00:01:58.039	00:01:58.369	00:00:00.330
9		(estende mais uma vez a mão esquerda em direção ao urso)			00:01:58.394	00:01:58.714	00:00:00.320
10		(toca no urso) - TOCAR			00:01:58.754	00:01:59.444	00:00:00.690
11		(Toca no urso com o dedo indicador)		GESTO DE TOCAR	00:01:59.489	00:01:59.599	00:00:00.110
12		(estende o braço e a mão esquerda em direção ao urso)			00:02:04.333	00:02:04.823	00:00:00.490
13		(toca no brinquedo com a mão aberta) - TOCAR			00:02:04.868	00:02:05.288	00:00:00.430

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 2 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE							
>	N	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1		(Segura o carinho com a mão direita)			00:01:40.760	00:01:40.790	00:00:00.030
2		(esconde o carinho com o boneco atrás do urso de pelúcia)			00:01:40.836	00:01:41.706	00:00:00.870
3		(Com a mão esquerda segura o braço do ursinho de pelúcia)			00:01:41.710	00:01:43.470	00:00:01.760
4		(segura o urso de pelúcia com a mão esquerda) "é um..." (inclina a cabeça para baixo e para o lado direito, tentando uma troca de olhar...			00:01:46.851	00:01:49.341	00:00:02.490
5		(movimenta o ursinho de pelúcia com a mão esquerda)			00:01:49.364	00:01:50.714	00:00:01.350
6		(move o urso de pelúcia para perto da criança)			00:01:51.737	00:01:52.317	00:00:00.580
7		"Eeeeiita..."			00:01:54.766	00:01:56.626	00:00:01.760
8		(arrasta o urso de pelúcia em direção a criança)			00:02:01.763	00:02:04.543	00:00:02.780

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

A cena 1 apresenta mãe e criança sentadas no chão do quarto com alguns brinquedos, dentre eles um urso de pelúcia e um

boneco acoplado no carrinho de plástico. A mãe inicia tentando chamar a atenção da criança com o carrinho e coloca-o apoiado na cabeça do outro brinquedo, neste caso, o urso de pelúcia. A criança sentada no chão, mantendo um pouco de distância, observa atentamente a movimentação gestual da mãe e o carrinho que a mesma segura, o que aponta para uma atenção de acompanhamento, de acordo com a classificação de Tomasello (2003) e Costa Filho (2016).

Prosseguindo o brincar com o bebê, a mãe esconde uma parte do carrinho atrás do urso e a criança então eleva um pouco a coluna para cima, na tentativa de não perder o brinquedo de vista, foco dessa cena interativa. A mãe, enquanto segura o carrinho, baixa sua mão por trás do urso de pelúcia, desta vez, deixando à vista apenas uma parte do boneco que está acoplado no carrinho. Nesse momento, o infante eleva um pouco mais a coluna e inclina a cabeça para o lado direito, tentando não perder o foco do brinquedo. A mãe também olha para o brinquedo. Assim, nesse momento, presenciamos a ocorrência da atenção conjunta, em que mãe e criança têm como foco o mesmo objeto, ficando sua atenção por segundos naquele mesmo brinquedo (o boneco).

Segundo Tomasello (2003), Scarpa (2007) e Costa Filho (2011, 2016), a atenção conjunta é uma ação que se forma de modo triangular, envolvendo adulto, criança e um objeto qualquer. Assim, como os referidos autores, compreendemos que esse tipo de atenção surge no momento em que um terceiro elemento aparece na interação adulto-criança, como apresentamos no recorte de nossas análises.

Dando continuidade a descrição da cena, observamos que pela terceira vez a mãe decide esconder o carrinho com o boneco atrás do urso e, desta vez, esconde completamente. A criança continua a elevar a coluna e a cabeça para cima, tentando visualizar o boneco. Enquanto continua tentando visualizar o brinquedo, a

mãe inclinando a cabeça para baixo e para o lado direito, tentando estabelecer uma troca de olhar com o bebê diz “*é um...*” (prolongamento). O bebê olha rapidamente para a mãe e logo em seguida engatinha em direção ao urso, demonstrando interesse pelo brinquedo e demonstrando estar completamente inserido na cena interativa, correspondendo ao jogo dialógico proposto pela mãe.

Finalizando a cena, e logo após engatinhar, a criança fica parada por alguns segundos, olha para a mãe e a mãe olha para a criança, estabelecendo, assim, um momento com olhar de checagem. A criança então estende a mão esquerda semiaberta com o dedo indicador apontando para o rosto do urso de pelúcia, a mãe sorri e logo em seguida ambos os interlocutores se olham, promovendo mais um momento de olhar de checagem logo após o gesto de apontar produzido pela criança. Nesse trecho, fica evidente o uso do gesto de apontar antecedendo ao toque, o que nos permite concluir que o bebê tenta direcionar a atenção do seu parceiro (a mãe) para a troca de foco e que, nesse segundo momento, o ponto principal da observação é o urso de pelúcia e não mais o boneco que a mãe escondeu. Percebemos que, antes de tocar no urso, a criança olha para a mãe como se buscasse uma aprovação para a sua ação gestual de tocar, e a partir da expressão facial positiva da mãe e do seu sorrir, o filho percebe uma aprovação para dar continuidade a sua ação e, por fim, executa-a, tocando na carinha do urso de pelúcia.

Quanto ao gesto como um elemento construtor de significados, destacamos as considerações de Galhano-Rodrigues (2012), em que a autora afirma que é através da fala e dos elementos linguísticos, cada qual com suas características, que o falante transmite as informações que pretende dar ao ouvinte ou a seu parceiro interativo. Entendemos que isso ocorre e que não é restrito apenas aos sujeitos ouvintes, já que constatamos esse processo em nossos dados com uma criança surda.

A partir da análise, foi possível destacar como elementos multimodais que proporcionaram momentos de interação e que contribuem para o processo de aquisição da linguagem infantil as seguintes ocorrências: a movimentação corporal, as movimentações gestuais, as trocas de olhares, o olhar de checagem e a presença da atenção conjunta de ambos os parceiros. Além destes, destacamos também o gesto de apontar da criança, a produção de fala, a expressão facial e o sorrir da mãe.

Por fim, a partir da análise da cena 1, é possível afirmar que a base teórica desse capítulo está alinhada às nossas discussões e resultados que compreendem o processo de aquisição da linguagem com uma construção mais ampla, além de observar apenas as produções linguísticas verbalizadas.

O estudo de Soares (2014) se deteve a observar o processo de aquisição linguagem infantil de uma criança sem qualquer tipicidade, o que não deixou de contribuir para nossas análises ao observarmos como se dá o processo de aquisição da linguagem infantil de uma criança com surdez. Pelo contrário, a partir das discussões propostas pela autora, foi possível observar que os elementos multimodais também corroboram para a aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem gestual e vocal da criança com surdez. E isso já foi possível confirmado desde as primeiras análises em que o olhar e o toque foram utilizados pela mãe como um instrumento mediador de comunicação e para chamar a atenção da criança no processo comunicativo. Vamos à análise da cena 2.

Cena 2

Contexto: Mãe e criança brincando no chão com alguns brinquedos ao seu redor.

Idade: 32 meses.

Figura 2- Interação mãe-criança



Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 3 - Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA CRIANÇA							
N	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	(Mexe no brinquedo que está em seu colo)			00:01:28.750	00:01:30.090	00:00:01.340	
2	(mexe no brinquedo)			00:01:30.140	00:01:35.320	00:00:05.180	
3	(Tenta segurar o brinquedo)			00:01:35.340	00:01:35.640	00:00:03.300	
4	(mão aberta estendida - solta o brinquedo)			00:01:35.730	00:01:35.670	00:00:00.140	
5	(passa a mão pelo rosto até o cabelo)			00:01:36.270	00:01:38.670	00:00:02.400	
6	(Toca no telefone) - GESTO DE TOCAR "ãããããã.."- BALUCIO (Toca no telefone) - GESTO DE TOCAR			00:01:39.450	00:01:40.790	00:00:01.340	
7	(pega uma bola de brinquedo e joga no chão)			00:01:41.280	00:01:42.610	00:00:01.330	
8	"Aaaaãã.."- BALUCIO			00:01:42.610	00:01:44.150	00:00:01.540	
9	(Paga o telefone e leva em direção ao ouvido) GESTO DE PEGAR			00:01:44.820	00:01:45.420	00:00:00.600	
10	"ô" (Segura o telefone no ouvido) GESTO PANTOMIMICO "ãã"- HOLOFRASE "ãã papá"- HOLOFRASE			00:01:45.560	00:01:47.080	00:00:01.520	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

Quadro 4 - Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
MESCLA DA MÃE							
N	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
1	"Vai ligar para papai?" (com o braço estendido pega o fone do telefone que estava distante dela)			00:01:28.750	00:01:30.090	00:00:01.340	
2	(Toca na criança com o fone de brinquedo) -GESTO DE TOCAR			00:01:31.200	00:01:31.350	00:00:00.150	
3	(Leva o fone até o encaixe do telefone) "ein Dariston? ô.."			00:01:31.370	00:01:33.030	00:00:01.660	
4	(Estende o braço em direção ao brinquedo que está no colo da criança)			00:01:34.090	00:01:34.870	00:00:00.780	
5	(pega o brinquedo das mãos da criança) -GESTO DE PEGAR "Aqui bebê. Ô" (retira o brinquedo da criança e apoia no chão)			00:01:34.910	00:01:35.870	00:00:00.960	
6	"Vamos ligar pra o papai?" (Toca no brinquedo) - GESTO DE TOCAR (Pega no telefone de brinquedo e arrasta até a criança) "ô"			00:01:36.160	00:01:38.830	00:00:02.670	
7	"diga"			00:01:39.960	00:01:40.880	00:00:00.920	
8	"Ahô.."			00:01:41.060	00:01:41.870	00:00:00.810	
9	"Ahôôô.."			00:01:44.600	00:01:45.960	00:00:01.360	
10	"É. Fala com o papai. vai."			00:01:47.110	00:01:48.030	00:00:00.920	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

A cena 2 traz mãe e criança sentadas no chão com alguns brinquedos em volta delas. A criança mexe em um brinquedo que está em seu colo e a mãe aproxima alguns objetos para ficar mais próximo da criança. Em seguida, a mãe pega um telefone de brinquedo e aproxima da criança, tentando mudar o foco de atenção. Após algumas movimentações gestuais, a mãe, segurando o fone

do telefone de brinquedo, estende em direção à criança, como se estivesse oferecendo o objeto. Para reforçar a sua ação gestual a mãe diz “*Vai, liga para papai*”.

O gesto de dar utilizado pela mãe não produz efeito, tendo em vista que o objetivo era que a criança olhasse e pegasse/recebesse o objeto, mas o infante não demonstra interesse e continua mexendo no brinquedo que está em seu colo. Posteriormente, a mãe insiste e dessa vez vai além, pega o telefone e direciona até tocar na criança, dizendo “*Ei Dariston, ó*”. Mesmo com o gesto de tocar, a criança não demonstra interesse e para por alguns minutos para ficar olhando para o objeto, enquanto a mãe também fica parada olhando. Nesse momento, evidenciamos a ocorrência de atenção conjunta, em que mãe e criança observam atentamente o mesmo objeto, como Tomasello (2003) e Costa Filho (2011; 2016) definem esse momento de atenção.

A mãe então decide retirar das mãos da criança o objeto que o infante está mexendo, a partir do gesto de pegar. Fica evidente a tentativa de mudança de foco promovida pela mãe neste momento, pois ela retira o brinquedo do infante, toca no telefone de brinquedo e diz “*Vamos ligar para o papai?*”. A criança olha para o telefone e balbucia “*Aaaaaãn...*”, mas não prossegue com a produção gestual e nem vocal. A mãe volta a insistir aproximando o telefone da criança e diz “*ó*”, demonstrando querer a atenção da criança para o novo foco, o telefone. A criança corresponde à mãe tocando no objeto e balbucia “*Aaaaaãn...*”. Mais uma vez a mãe volta a estender o braço, segurando o telefone, e o oferece à criança: “*Diga: alô. Alôô... (prolongamento)*”. O infante então pega o telefone, encosta na orelha, produzindo o gesto pantomímico e diz “*ô...aô...pápá.*”, utilizando uma holófrase na sua produção vocal. Fica evidente que a criança compreende e faz uso de uma holófrase de maneira significativa e coerente ao contexto da brincadeira. A holófrase produzida pela criança surge como marca da

sua produção vocal e que representa um recorte da fala materna produzida anteriormente. Assim como afirma Scarpa (2009) e Soares (2014), as holófrases são construções vocais que compõem e representam a fala da criança no processo de aquisição da linguagem e que, muitas vezes, são recortes da fala do adulto.

Observamos que, diferentemente de outras cenas que apresentamos recortes com gestos pantomímicos, nessa cena 2, especificamente, a mãe não promove o gesto pantomímico de exemplo para a criança, ela apenas faz uso da construção de linguística de fala e a criança compreende o que deve ser feito. Esse recorte traz o gesto de dar, tocar, pantomima, atenção conjunta e produções de fala, demonstrando que no momento interativo, a partir do brincar, vários componentes multimodais estão sendo produzidos e circulam entre a cena da díade mãe-criança.

O gesto pantomímico ou pantomima são gestos que simulam ações ou personagens praticando alguma ação: é a reprodução de um ato individualizado do indivíduo, tendo algumas vezes um caráter narrativo ou até mesmo produções vocalizadas, permitindo uma sequência de ações pelo sujeito. Diferentemente do que encontramos no *Continuum* de Kendon apresentado por McNeill (2000), observamos e comprovamos que a pantomima pode surgir acompanhada de produção de fala, o que também não quer dizer que seja algo fixo. Ou seja, a pantomima pode apresentar produções vocais ou não.

Ressaltamos ainda que entendemos o gesto produzido pela criança de encostar o telefone no ouvido e produzir uma holófrase como um gesto icônico, pois os gestos icônicos trazem consigo a finalidade informativa e estão estreitamente ligados ao discurso. De acordo com Goldin-Meadow, há todo o interesse fomentar a execução de gestos icônicos atendendo ao contributo positivo desta atividade para a percepção (GOLDIN-MEADOW, 2013a).

Por fim, verificamos, mais uma vez, a ocorrência do gesto de dar com o objetivo de oferecer e até mesmo propor uma mudança de cena, pois a mãe, quando queria que a criança voltasse sua atenção para o telefone, oferecia a partir do gesto de dar o brinquedo para a criança. Isso demonstra que o gesto de dar/entregar, assim como o receber, possibilita uma interpretação da possível intenção do parceiro interativo a partir do contexto situacional, como observamos nessa cena.

Considerações finais

No decorrer deste capítulo, refletimos sobre as teorias que envolvem os gestos e as produções vocais em cenas de atenção conjunta, tendo como base a linguagem como uma instância multimodal. Observamos como a criança surda implantada adentra e constrói sua linguagem por meio da interação com sua mãe.

Nosso olhar diante da relação mãe-bebê contribuiu para pontuarmos a importância da atenção conjunta na construção da linguagem infantil das crianças com surdez, bem como reafirmar a concepção de que gesto e fala não podem ser vistos de forma dissociada. As dinâmicas interativas mostraram que a mãe ouvinte e a criança surda estabelecem uma relação comunicativa através da atenção conjunta, da troca de olhar, das produções gestuais, em especial do gesto de tocar e das produções vocais.

A partir dos dados foi possível observarmos que, nos primeiros meses de vida, o gesto de apontar se sobressai nas cenas dialógicas entre mãe e criança surda. O gesto de apontar surge nas produções da criança como um elemento indicador da atenção do parceiro interativo. Já nas produções maternas, notamos que a mãe utiliza também para indicar um objeto, chamar a atenção da criança ou para reforçar sua produção linguística, demonstrando

usar o apontar como mais uma estratégia para estabelecer trocas comunicativas com a criança.

No que se refere às produções vocais, destacamos o balbucio como uma das primeiras produções linguísticas da criança, aparecendo em todos os extratos selecionados. Notamos ainda que o infante apresenta balbucio, jargões e holófrases – como podemos verificar na cena 2 – mas os blocos de enunciados não aparecem em nenhum momento observado; o que nos faz pensar em um atraso na linguagem se compararmos com outras crianças surdas que fazem uso do implante coclear.

Por fim, concluímos que os dados nos permitiram identificar a importância dos estudos sobre gestos e produções vocais no período aquisicional da linguagem infantil e como essa compreensão pode auxiliar as terapias fonoaudiológicas de pacientes surdos.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta.** 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BARROS, A. T. M. C. **Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciados.** 103p. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BATES, E; DICK. F. Language, gesture, and the developing brain. **Developmental Psychobiology**, n.40, p.293-310, 2002.

BRUNER, J. **Childs Talk: Learning to use language.** New York: Norton, 1983.

BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, v.3, n.3, p.255-287, 1975.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. 189p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

_____. (orgs.) **Aquisição da linguagem em multimodalidade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

_____. O papel do apontar em contextos de atenção conjunta. In: 25ª Jornada Nacional do GELNE, 2014, Natal. **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**. Natal: EDUFRN, 2014.

_____. Notas sobre atenção conjunta: teoria, contextos e formatos de autoria. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de. (Orgs.). **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p.99-124.

_____. et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, p.411-426, 2016.

COSTA FILHO, J. M. S. **Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

_____. **“Olá, Pocoyo!”: A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

FONTE, R. F. L. da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

GALHANO-RODRIGUES, I. **Fala e movimentos do corpo na interação face a face.** Estratégias de (des) focalização e co-funções conversacionais na manutenção de vez. 2003. 632f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2003.

_____. **O corpo e a fala.** Sinais verbais e não-verbais na interação face a face. Lisboa: FCG/FCT, 2007.

_____; VALE. R. **Entre o silêncio dos gestos e os sons da fala.** A comunicação multimodal de um jovem com implante coclear. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2012.

GOLDIN-MEADOW, S. **Hearing gesture:** How hands help us think. Harvard: Harvard University Press, 2003a.

_____. **Resilience of language.** What Gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language? New York: Psychology Press, 2003b.

_____. Homesigns: When gesture is called upon to be language. In: MÜLLER, C.; et al (eds.) **Body-Language-Communication:** An international handbook on multimodality in human interaction. Berlin: Mouton de Gruyter, 2013a, p.113-125.

KENDON, A. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. R. (ed.). **The Relationship of Verbal**

and Nonverbal Communication.The Hague: Moutonand Co., 1980. p.207-227.

_____. The Study of Gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, 2 v, p.45-62, 1982.

_____. **Conducting Interaction:** Patterns of Behavior in focused encounters. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Language and gesture: unity or dualitu? In: MCNEILL, D. (ed). Language andgesture. Cambrige University Press. Cambrige, Uk. 2000.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P; MACWHINNEY, B. (org.) **Compêndio da linguagem da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.233-252.

MCNEILL, D. **Hand and mind.** Chicago/London: University of Chicago Press, 1995.

_____. **Language and gestures.** Chicago/London: University of Chicago Press, 2000.

_____. Introduction. In: McNeill, D. (ed.) **Language and Gesture.** Cambrige

University Press: Cambridge, UK, 1985.

OLLER, D. K. The emergence of the sounds of speech in infancy. In: YENI-KOMSHIAN, G.; KAVANAGH, J.; FERGUSON, C. (Eds.). **Child phonology**, V.1. New York: AcademicPress, 1980. p.93-112.

SCARPA, E. M. A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: **Em-Tom-Ação**: a prosódia em perspectiva. AGUIAR, M. A. M. MADEIRO, F. (orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SCARPA. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 187-200, 2009.

SOARES, P. M. S. **Gestos e Produções vocais**: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOARES, P. M. S. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta**: contribuições para processo de aquisição da linguagem de uma criança surda. 2018. 177f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Eds.). **Joint attention**: Its origin and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p.103-130.

_____. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

_____. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

INTERFACES DIGITAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORIENTAÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE

Heridan de Jesus Guterres Pavão (UFMA)

Maria Nilza Oliveira Quixaba (UFMA)

Reinaldo de Jesus Silva (UEMA)

Diversas áreas entre elas a da educação, tecnologia, design e ergonomia têm reunido crescentes esforços para tornar a vida das pessoas surdas mais acessível e menos traumática. Este estudo analisa as diferentes iniciativas voltadas a promover a acessibilidade de surdos em interfaces digitais.

Para isso, adotamos a perspectiva sociointeracionista e caminhamos guiados pela abordagem qualitativa e exploratória para sistematizar as informações coletadas nos sites oficiais (estudos da área de educação direcionadas para surdos, tecnologia e acessibilidade em interfaces digitais). Detectamos com esse percurso que já existem estudos voltados ao propósito de oferecer alternativas para melhorar a acessibilidade de surdos a interfaces digitais, embora sejam poucos.

Percebemos que a compilação de recomendações para tornar as interfaces digitais mais acessíveis tem sido crescente, despertando interesse de pesquisadores das áreas de educação, design, ergonomia e informática.

Introdução

Uma das principais características humanas é sua capacidade de criação. O percurso da sua história é marcado por invenções e produções que demandam novas formas de pensar e agir, provocando, com isto, alterações nas relações e comportamentos sociais. Entre tantas possibilidades criativas, surgem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), as quais têm sido grandes aliadas no suporte à educação de pessoas surdas.

Este estudo apresenta uma discussão com foco na acessibilidade das interfaces digitais que possam ser utilizadas para apoiar a educação de surdos. Partimos da seguinte questão: Que recomendações devem ser consideradas no desenvolvimento de interfaces educacionais acessíveis para surdos? Tal questionamento parte do pressuposto que a ausência de acessibilidade, nas interfaces de materiais didáticos, televisão, *sites*, aplicativos para celulares entre outros é um problema a ser estudado (SCANDOLARA et al, 2017).

Para tanto, utilizamos os sites oficiais do governo brasileiro para verificar a legislação pertinente, livros e pesquisas de repositórios acadêmicos nacionais e internacionais como: Scielo, Capes e ERIC. Utilizamos a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1998) para analisar as interações envolvidas nessa relação humano-computador. Para coletar e sistematizar as informações, seguimos os fundamentos da abordagem qualitativa e exploratória. Encontramos elementos para nossa análise nos estudos de: Martins; Braz (2017); Corrêa, Peduzzi; Ribeiro (2017); Crispim Junior; Bortolin; Santos Neto (2017); Scandolara et al. (2017); Quixaba (2017); Fransolin et al. (2016); Quixaba; Santarosa (2014); Franco, Brito; Coradine (2013); Bauman (2010); Amorim; Assad; Lóscio (2010); Diniz; Tavares (2009); Raiça (2008).

No que se refere às interfaces digitais, articuladas ao trabalho voltado ao atendimento de surdos, observamos que a maioria

ainda não tem atendido aos padrões de acessibilidade destinados às necessidades do segmento, ainda que existam algumas tecnologias que minimizam as dificuldades destas pessoas.

Entre as tecnologias específicas para as pessoas que possuem limitações auditivas, cita-se: TDD (considerado o primeiro telefone para surdos); sinalizadores de campainha (a lâmpada acende e apaga rapidamente em vez de emitir som); telefone celular (mensagens de texto instantâneas); bebê choro (a mãe surda monitora o bebê a distância por meio da vibração); relógio despertador vibratório; comunicação por videoconferência (em plataformas de EaD) serviço oferecido pelos telefones celulares que possuem a tecnologia 4G, permitindo chamada de vídeos) e sites.

Os surdos também podem contar com o Sistema Writer (tradutor para o *SignWriting*), com o FALIBRAS (um sistema que, ao captar a fala no microfone, exhibe, no monitor de um computador, a tradução do que foi dito) entre outros. Contudo, muito ainda precisa ser feito, fundamentalmente no que se refere à construção de softwares com interfaces acessíveis, que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagens, o que faz com que a discussão ora apresentada se mostre relevante, pois tem como objetivo suscitar a reflexão sobre acessibilidade, interfaces digitais e educação de surdos.

Interfaces digitais e educação de surdos

Sites, aplicativos e diversas outras iniciativas têm permitido que os surdos adentrem no mundo da tecnologia e, com isso, muitas possibilidades formativas vêm surgindo. A Libras¹, *língua* usada

1 Língua Brasileira de Sinais, Lei Nº 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002.

pelas comunidades surdas tem cada vez mais sido apresentada nas interfaces digitais o que representa um avanço e aumento das possibilidades comunicativas de pessoas com deficiência auditiva e/ou surdos, no tocante ao uso dessas tecnologias enquanto suporte à educação desse grupo minoritário.

A palavra tecnologia surgiu da etimologia grega e refere-se à ciência da técnica; provém da junção entre *téchne* que significa “arte e destreza” e *logos* diz respeito a estudo e ciência. Inferimos que tecnologia envolve a aplicação dos conhecimentos científicos na solução de problemas (RAIÇA, 2008, p.25). Desta maneira, as questões relacionadas à acessibilidade dos surdos podem ser pensadas à luz da tecnologia, o que ratifica a discussão ora apresentada, ou seja, ao enfocar a tecnologia e surdez, o trabalho acaba por dar suporte a um segmento populacional que tem poucas opções para atendimento de suas demandas. Nesta acepção, tecnologia e atendimento de surdos são colocados no topo das discussões, a partir do uso de ferramentas contemporâneas, enquanto em interface com a educação inclusiva.

Considerando o que preceitua Lévy (1993, p.181), interface é uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano. O autor afirma que tudo aquilo que é tradução, transformação, passagem, é da ordem da interface. Para atender às necessidades dos surdos no âmbito das interfaces torna-se essencial considerar sua modalidade comunicativa, entre outros atributos que podem auxiliar sua navegabilidade nos espaços digitais.

Assim sendo, considerar os espaços digitais, no contexto da educação de surdos, implica dizer que, atualmente, as pessoas surdas também fazem uso dos ambientes informacionais digitais e podem contar com dezenas de sites, hardwares, softwares, blogs, entre outros recursos digitais não só para fins interativos, mas para

alicerçar seu processo de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se que, na comunidade surda, existe o reconhecimento da importância dos meios digitais, porém alguns desenvolvedores desses recursos, ainda não perceberam, em sua totalidade, as especificidades do público surdo.

Acreditamos, contudo, que o uso dos recursos tecnológicos pode apresentar-se como um mecanismo facilitador de interação, aproximação e participação de todos, independentemente de ser surdo, o que se justifica pelo fato que nesse panorama social em que a prática pedagógica nos insere e aproxima das questões concernentes à língua de sinais, as interfaces digitais apresentam-se como importantes aliadas, em consonância com a educação.

Cabe observar que o percurso histórico da educação de surdos é marcado por situações de frustração, fracasso, descaso e iniciativas exitosas. Acreditamos que as condições sociais e educacionais das pessoas surdas começam a melhorar com o surgimento da comunicação por meio de sinais (CORRADI, 2011). A partir da percepção que a língua de sinais é o mecanismo de comunicação que supre as necessidades comunicativas dos surdos, entendemos que tanto o ambiente físico quanto os ambientes digitais precisam conter a forma de comunicação sinalizada.

Os surdos, por utilizarem para se comunicar um código linguístico de modalidade viso-motora, apresentam uma situação que é bem mais complexa, por estarem estes imersos em uma sociedade capitalista e organizacionalmente excludente.

Surdos, como quaisquer outros seres humanos, estão em constante processo de aprendizagem a qual não ocorre de forma isolada, mas a partir de sua interação com outras pessoas e com o mundo a sua volta. São incontáveis os fatores, tanto biológicos, como sociais ou históricos que influenciam sua formação, sendo

que isoladamente esses fatores não determinam a sua constituição (VYGOTSKY, 1998).

Sendo a educação um aparato social que tem como objetivo a inclusão do indivíduo no mundo, chama-se a atenção para o sentido etimológico da palavra Educação que deriva do latim *educare* e que está ligada a *educere* que, por sua vez, significa conduzir, levar para fora (RAIÇA, 2008, p.21). Desse modo, educar é levar para fora do estado de exclusão para inclusão, por auxiliar na aquisição de conhecimentos. Interface nesse complexo contexto se apresenta como possibilidade para expressar as regras de adaptação que captam as reais necessidades do modelo de usuário que, por sua vez, é formado por regras de modelagem (DINIZ; TAVARES, 2009, p.71).

Concordamos com Reategui (2013, p.1), quando afirma que uma interface atraente com dispositivos de interação adequados tem um efeito positivo na usabilidade do software, em sua aceitação, bem como no seu potencial para promoção da aprendizagem. A concepção do software e de sua interface deve estar alinhada a princípios pedagógicos adequados, atendendo desde requisitos como formato de apresentação de conteúdo e interação, até a quantidade de informação apresentada (REATEGUI, 2013, p.1). Sendo assim, na educação dos surdos, devem ser consideradas as interfaces que apresentam maiores possibilidades de acessibilidade.

Acessibilidade dos surdos e interfaces digitais

Os surdos estão a cada dia ocupando mais espaço na sociedade por meio da interação com as pessoas, com isso, eles aumentam a busca por conhecimento nos ambientes informacionais físicos e digitais (CRISPIM JÚNIOR; BORTOLIN; SANTOS NETO,

2017), logo, estes ambientes sejam eles bibliotecas ou na Web necessitam seguir padrões de acessibilidade, visto que a população brasileira que apresenta limitações na audição se aproxima a 10 milhões de pessoas, de acordo com o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No que se refere à acessibilidade digital, a *Web Accessibility Initiative (WAI) do World Wide Web Consortium (W3C)* disponibiliza informações que podem orientar desenvolvedores de interfaces digitais a construir estratégias, diretrizes e recursos que visam tornar a *Web (sites)* mais acessível. Essas informações são disponibilizadas pelo *Web Content Accessibility Guidelines 2.0 (WAI, 2017)*. Outra iniciativa que orienta construção de *sites* são as diretrizes propostas pelo Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico (E-MAG, 2017), produzidas pelo governo brasileiro fundamentado pelo documento internacional do W3C. No entanto, Silva (2013) argumenta que as diretrizes da W3C ainda não contemplam na sua totalidade a especificidade dos surdos.

Acessibilidade representa, além do direito de acessar a rede de informações, o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos na busca de minimizar a incapacidade de ouvir e a impossibilidade de interpretar determinados tipos de informação (BRASIL, 2004).

Martins e Braz (2017), com a intenção de verificar a existência de *sites* com acessibilidade para surdos, realizaram várias buscas, entre elas: *Sites acessíveis para surdos*, tendo encontrado aproximadamente 189.000 resultados, enquanto para *Acessibilidade Web para surdos*, identificaram em média de 75.200 resultados, já para *Acessibilidade web + Libras*, o número evoluiu para aproximadamente 430.000.

Com esse estudo realizado, percebemos que é crescente o interesse de desenvolvedores tornarem as interfaces digitais mais acessíveis para surdos, quando disponibilizam conteúdos em Libras. Os autores destacam também que a maioria dos sites encontrados apresentam problemas que podem dificultar a navegabilidade dos mesmos, pois priorizam textos ao invés de ícones e sinais de Libras, apesar da busca realizada ter apontado para a maioria como sites acessíveis.

Martins e Braz (2017) afirmam que tem sido frequente a preferência pelo uso de avatares. Consideram que avatares apresentam erros de concordância, a falta de expressões não manuais, ordem sintática equivocada, falhas e defeitos nas sinalizações, além de serem formas robotizadas e automatizadas, não respeitando as variações linguísticas.

Entendemos que, por um lado, os avatares são tecnologias que contribuíram muito para tornar a Libras mais popular, que esses pontos levantados comprometem de certo modo o entendimento da sinalização, mas, por outro, os aplicativos de línguas estrangeiras também não resolveram essas questões relativas à tradução de uma língua para outra, pois não apresentam 100% de confiabilidade. Um aspecto a ser analisado é que esse tipo de tecnologia é relativamente novo na área de Libras, que ainda tem muito a se expandir e se aperfeiçoar. Percebemos que a procura por interfaces digitais com avatar tem se tornado uma prática recorrente pelos estudantes surdos e não surdos com pouco conhecimento em Libras, embora pesem as críticas já mencionadas.

Outro espaço de uso frequente pelos surdos são as redes sociais, pois têm sido palco de denúncias e trocas de experiências o que permite a divulgação da realidade vivida dos surdos, principalmente no que se refere à educação, tanto no Brasil, como em outros países (QUIXABA; SANTAROSA, 2014).

O *Rybená*, *TV INES*, *Hand Talk*, *ProDeaf* (Figura 1) e Universidade Federal de Santa Catarina são alguns exemplos de interfaces digitais acessíveis em Libras que podem ser acessadas por estudantes que se interessam pela língua, podendo realizar busca por sinais específicos, executar atividades e enviar sinais que considerarem pertinentes.



Figura 1 – Interfaces Digitais que priorizam a Libras
Fonte: Google Play.

O portal *Rybená*, *TV INES*, *Hand Talk*, *ProDeaf* entre outros podem ser acessados no Google Play e Play Story. Esses aplicativos podem colaborar para que a Libras se torne mais presente na rotina dos ambientes educacionais.

Percebemos que é crescente o número de aplicativos disponíveis no *Google Play* (Figura 2) e *Play Story* com conteúdo em Libras no formato de Jogos, atividades, glossários e cursos.

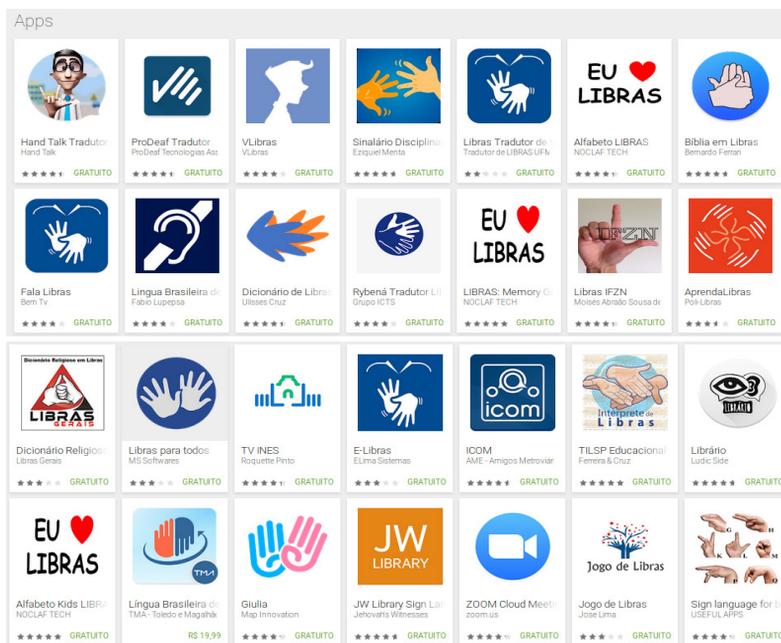


Figura 2 – Interfaces de Aplicativos de Libras

Fonte: Google Play².

O SignSim, o PULØ, o TLIBRAS, o SensorLibras e o RybenáTV são tentativas de acessibilizar a Libras. A plataforma RybenáTV é uma extensão do software Rybená, que permite aos sinalizantes de Libras se comunicarem em sinais previamente colocados em sua base de dados, os quais são utilizados para fazer a conversão de algumas palavras escritas para os sinais correspondentes, beneficiando as pessoas surdas (AMORIM; ASSAD; LÓSCIO, 2010).

2 Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=libras&c=apps&hl=pt_BR>.

O SignSim é uma ferramenta para tradução entre a Libras e a Língua Portuguesa, cujo processo de tradução não usa nenhum processamento, interpretação ou análise de contexto. As traduções apresentadas são diretas, com base em um dicionário bilíngue, com a intervenção do usuário quando houver ocorrências de ambiguidade léxico-morfológicas, caracterizando-se como tradução semiautomática ou assistida (AMORIM; ASSAD; LÓSCIO, 2010).

O PULØ é um sistema de tradução automática unidirecional do português para a representação linear da Libras. É um sistema de tradução automática que recorre a humanos para sanar as ambiguidades e as incoerências linguísticas (Ibid, 2010).

O TLIBRAS faz parte dos projetos desenvolvidos pelo grupo Acessibilidade Brasil que se empenha em disponibilizar um tradutor automático, em tempo real, do português para a Libras. Sua tradução automática está baseada na análise das frases na Língua Portuguesa, gerando posteriormente uma sentença na Libras.

O SensorLibras é classificado como tecnologia assistiva orientada pelos fundamentos da computação ubíqua e pelas Redes de Sensores sem Fio (RSSFs), o hardware central é o Sun SPOT.

O *FALIBRAS-WEB* utiliza a ferramenta *plug-in* para o *browser Firefox*, cujo foco é viabilizar o acesso aos conteúdos já existentes na WEB, em português, a usuários sinalizadores de Libras, permitindo a ampliação do vocabulário de português e Libras, para surdos e não surdos. E o SensorLibras permite tradução da Libras para o português (AMORIM; ASSAD; LÓSCIO, 2010).

Embora haja muitas críticas sobre os aplicativos que usam personagens robotizados, não se pode perder de vista a importância destes para tornar a Libras mais conhecida nas diversas áreas, considerando que antes de iniciativas como as oriundas do Design, Ergonomia e Informática, esta era pouco percebida.

Consideramos ainda que tais iniciativas tendem a estimular a ampliação de banco de sinais e, com isso, beneficiam o processo educacional dos surdos.

Compreendemos que, para disponibilizar conteúdos em Libras, os desenvolvedores das interfaces precisam considerar as recomendações existentes em nível oficial para que suas produções se enquadrem nas especificações e possam atender grupos de pessoas que apresentam características comunicativas peculiares como é o caso dos surdos, que consideram a Libras uma das línguas prioritárias para o estabelecimento de comunicação/interação.

O surdo precisa estabelecer uma rede de relações com outras pessoas para ampliar e construir novos conceitos e interações (VYGOTSKY, 1998).

Recomendações para desenvolvimento de interface acessível para surdos

Com a ABNT NBR 9050 que trata sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, o Brasil oferece um importante documento, no qual, propõe alguns acréscimos e adequações pertinentes às necessidades dos surdos e de pessoas com baixa audição.

Os estudos de Bauman (2010), Fransolin et al. (2017), Franco, Brito e Coradine, (2013) e Quixaba (2017) apresentam algumas recomendações a considerar no desenvolvimento de interfaces educacionais acessíveis para surdos.

Os estudos de Bauman (2010), realizados com estudantes, professores e funcionários da Gallaudet Universtiy, resultaram na produção de um documento com mais de 100 orientações, as

quais foram apresentadas em cinco preceitos no Deaf Space³, que é destinado a interações surdas no ambiente.

Como o estudo de Bauman (2010) aborda sobre acessibilidade arquitetônica e este estudo focaliza a acessibilidade em interfaces de digitais para surdos, copilamos o preceito *luz e cor* entre os cinco apresentados por ele, por entendermos que ele pode ser útil no desenvolvimento de interfaces. Tal preceito enfatiza que devemos atentar para as condições de iluminação, ter cuidado com o brilho e sombras, pois a qualidade da luz pode interromper a comunicação visual e contribuir para fadiga ocular, perda de concentração e exaustão física.

Bauman (2010) e Fransolin et al. (2017) sugerem o uso de iluminação artificial, pois a luz do dia pode não oferecer a nitidez para atender às necessidades dos surdos. A cor escolhida para compor a interface digital pode fazer grande diferença, tendo em vista que o contraste dos tons da pele dos sinalizantes e o fundo da interface podem realçar a língua de sinais.

Franco, Brito e Coradine (2013) consideram válida a equipe de desenvolvimento de interfaces estabelecer contato mais próximo com o público alvo, a fim de atingir bons resultados de usabilidade por meio da interação entre desenvolvedores e usuários. Com o diálogo e a troca de experiências, pode ser possível realizar levantamento de requisitos essenciais que, muitas vezes, não seriam pensados no processo de desenvolvimento. O questionário, *brainstorming*, design livre e fantasia direcionada são técnicas que podem ser utilizadas no desenvolvimento de design colaborativo.

O design colaborativo consiste em inserir o usuário dentro do processo de elaboração e criação da interface e é originário de

3 Para mais informações acessar: <http://www.gallaudet.edu/campus-design/deafspace.html>

uma combinação de outras metodologias que também objetivam trazer o usuário ao processo de design, como por exemplo: *contextual inquiry, participatory design e cooperative design* (FRANCO; BRITO; CORADINE, 2013).

Quanto à disposição das informações em Libras e Língua Portuguesa, Quixaba (2017) sugere que se associem palavras a figuras que as representem, apresentando o sinal dos objetos, de pessoas ou de ações realizadas acompanhadas da figura correspondente.

Para a exibição de janela de intérprete, recomenda-se que se sigam as normas da ABNT em relação ao tamanho e à localização da janela, conforme a ABNT NBR 15290: 2005, que orienta que a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da tela e a largura da janela deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela do vídeo. A localização deve ser tal que a janela não fique encoberta pela tarja preta da legenda oculta (QUIXABA, 2017).

Quixaba (2017) alerta ainda que se tenha cuidado para que a sinalização apresentada obedeça à estrutura sintática da Língua de Sinais, pois isso poderá contribuir para que os conteúdos dispostos tenham maior credibilidade entre pesquisadores da área e comunidade surda.

Desse modo, copilamos essas recomendações por entendermos que podem ser úteis para o desenvolvimento de interfaces acessíveis para o público surdo e, possivelmente, auxiliar para recursos, sites, aplicativos e outras iniciativas que promovam a acessibilidade comunicativa dos surdos.

À guisa de conclusão, alguns pontos a considerar

É comum que as interfaces dos softwares educativos sejam desenvolvidas com a finalidade de serem operadas e controladas em um determinado sistema. Na maioria das vezes, desconsideram-se a funcionalidade, a navegabilidade, a modelagem e as implicações pedagógicas destes softwares, comprometendo a qualidade do desempenho dos usuários no sistema.

A grande contribuição das novas tecnologias de informática e comunicação é que, ao mesmo tempo em que estas rompem as barreiras espaço-temporais, possibilitando a comunicação a distância e em tempo real de múltiplos sujeitos geograficamente dispersos, fornecem estruturas técnicas para a comunicação e o acesso à informação em rede, o que otimiza questões relacionadas a espaço e tempo.

Acreditamos ainda que interfaces acessíveis muito podem contribuir na educação dos surdos, contudo, é preciso que sejam sempre considerados, no desenvolvimento destas interfaces, os diferentes níveis de acessibilidade, bem como as dificuldades dos surdos, tanto a respeito das questões relacionadas à exposição de texto, quanto em relação à língua utilizada nestes espaços digitais. Além de existirem estas e outras dificuldades, ainda temos que considerar as dificuldades dos leitores surdos, isto é, as globais e as individuais.

As recomendações apresentadas neste estudo, ainda que se apresentem de forma preliminar, somam-se às diversas iniciativas que objetivam contribuir para que as interfaces digitais acessíveis aos surdos aumentem e, assim, possam apoiar o seu processo educacional, pois o ser humano necessita estabelecer uma rede de relações com outros humanos, para ampliar e construir novos conceitos.

Referências

AMORIM, Marcelo Lúcio Correia de; ASSAD, Rodrigo; LÓSCIO, Bernadette Farias. **RybenáTV**: solução para acessibilidade de surdos para TV Digital. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/webmedia/2010/31_webmi_c.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BAUMAN, H. **Deafspace Design Guideline, Working Draft**. Washington, DC: Gallaudet University. 2010.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www010.data-prez.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 12 fev.2017.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CORRÊA, Ygor; GOMES, Rafael Peduzzi; RIBEIRO, Vinicius Gadis. A inclusão digital de surdos por meio de sites acessíveis em Libras: uma comunicação de mão única? Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação, v. 15 n. 1, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75170>>.

CRISPIM JUNIOR, Marcia; BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos. **Os surdos e os ambientes informacionais**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319314656_os_surdos_e_os_ambientes_informacionais_deaf_people_and_information_environments>.

CORRADI, J. A. M. **Acessibilidade em ambientes informacionais digitais**. São Paulo: Unesp, 2011.

DINIZ, Eliane da S. de Alcoforado; TAVARES, Tatiana Aires. Técnicas de avaliação de interfaces para o design de sistemas hipermídia. In: ULBRICHT, Vania Ribas; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis (Orgs.). **Hipermídia: um desafio da Atualidade**. Florianópolis: Pandion, 2009.

FRANCO, Natália M.; BRITO, Patrick H. S.; CORADINE, Luis C. **FALIBRAS-WEB: Acessibilidade de pessoas surdas na Web em LIBRAS utilizando Design Colaborativo**. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/334-342.pdf>>.

FRANSOLIN, Liorne Cristina et al. O jogo da arquitetura: discutindo a acessibilidade para surdos. **ENEAC-VI Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído e VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral**. Recife 23 a 25 de maio de 2016. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2016/ACE06-4.pdf>>.

GOOGLE PLAY. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=libras&c=apps&hl=pt_BR>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp; BRAZ, Ruth Mariana Mariani. **Língua e Tecnologia: a Libras na Web**. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda, 2017.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Diretrizes para projeto de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, 2017.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. O uso do ciberespaço na difusão da língua brasileira de sinais – Libras. In: DUARTE, Ana Lúcia Cunha (Org.). **Questões educacionais: entre velhos desafios e novas perspectivas**. São Luís: Eduema, 2014, p.261-276.

RAIÇA, Darcy (Org.); SANDIM, Angela Salgado de A. et al. **Tecnologia para educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

REATEGUI, Eliseo. **Interfaces para Softwares Educativos**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14134>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SCANDOLARA, Daniel Henrique et al. Acessibilidade em interfaces: pesquisa de interação em um ambiente virtual de aprendizagem bilíngue (libras/português). **16º ErgoDESIGN-Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica**: produto, informações ambientes construídos e transportes, Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Computador-USIHC e Congresso Internacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem-CINAHPA. 2017. Disponível em: <www.tise.cl/volumen9/TISE2013/334-342.pdf>.

SILVA, Rafaella A. L. **Recomendações para acessibilidade aos surdos de auxílio aos designers na criação e na implementação**

de ambientes web. Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, 2013. 73p.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAI -Web Accessibility Initiative (WAI). Web content accessibility guidelines (WCAG 2.0). Disponível em: <<http://www.w3.org/TR/WCAG20/>>. Acesso em: fev. 2018.

A COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME DO ZIKA VÍRUS

Manuela Leitão de Vasconcelos (UFPB)
Tatiana Michelinne Aires Neves (UFPB)

Introdução

A microcefalia é uma malformação, na qual há desenvolvimento alterado do cérebro (OMS, 2016). “É caracterizada por um perímetro cefálico inferior ao esperado para a idade e sexo e, dependendo de sua etiologia, pode ser associada a malformações estruturais do cérebro ou ser secundária a causas diversas” (BRASIL, 2016, p.10).

São causas já conhecidas da microcefalia congênita: sífilis, toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, HIV, diabetes materna, álcool, radiação, etc. (BRASIL, 2015), e, mais recentemente, o Zika Vírus (BRASIL, 2016).

A medida do crânio deve ser realizada por meio de técnica e equipamentos padronizados. Nos casos em que o Perímetro Cefálico (PC) apresente medida abaixo da média específica para o sexo e idade gestacional, fica caracterizada a microcefalia, que pode apresentar alteração na estrutura do cérebro e problemas de desenvolvimento (BRASIL, 2015; OMS, 2016).

A microcefalia pode ser diagnóstica quanto ao momento do diagnóstico e quanto à gravidade (NUNES et al., 2016). No que se refere ao momento do diagnóstico, pode ser dividida em duas

categorias: congênita (está presente ao nascimento) e pós-natal (falha do crescimento do perímetro cefálico após o nascimento) (BRASIL, 2016). Quanto à gravidade, pode ser classificada em (OMS, 2016):

- **Microcefalia:** recém-nascidos com um perímetro cefálico inferior a -2 desvios-padrão, ou seja, mais de 2 desvios-padrão abaixo da média para idade gestacional e sexo.
- **Microcefalia Grave:** recém-nascidos com um perímetro cefálico inferior a -3 desvios-padrão, ou seja, mais de 3 desvios-padrão abaixo da média para idade gestacional e sexo.



Figura 1 - Medição do Perímetro Cefálico: classificação da microcefalia segundo a gravidade

Fonte: CDC (2018).

Como foi amplamente divulgado pela mídia, em outubro de 2015 a Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (SES/PE) comunicou um aumento considerável no número de crianças nascidas com microcefalia, observado a partir de agosto do

mesmo ano (BRASIL, 2016). Tal aumento foi atribuído à contaminação pelo zika vírus durante a gestação (BRASIL, 2016; HENRIQUES et al., 2016; FRANÇA et al., 2016).

Apesar de ter atingido as várias regiões do país, o aumento da ocorrência de microcefalia se concentrou principalmente na região Nordeste (BRASIL, 2016; FRANÇA et al., 2016).

Quanto às características da microcefalia, publicações apontam: atraso no desenvolvimento neuropsicomotor a depender do grau do comprometimento cerebral, alterações visuais e auditivas, epilepsias, dificuldades de aprendizagem, paralisia cerebral, distúrbios do comportamento e dificuldade de deglutição (OMS, 2016; BRASIL, 2016; EICKMANN, 2016).

Entretanto, pesquisas (SCHULER-FACCINI et al., 2015; FRANÇA et al., 2016) mostram que o quadro clínico apresentado pelas crianças infectadas pelo zika vírus, durante a gestação, difere de quadros de microcefalia com outras etiologias. Exames de neuroimagem identificaram calcificações intracranianas importantes, malformação cortical grave, comprometimento do padrão de migração neuronal, dilatação ventricular, hipoplasia cerebelar, disgenesias do corpo caloso, etc. (SCHULER-FACCINI et al., 2015; ARAGÃO et al., 2016; FRANÇA et al., 2016).

Além disso, a microcefalia não é a única consequência da infecção pelo zika vírus durante a gestação. Sinais, como danos neurológicos e alteração no desenvolvimento neuropsicomotor, foram detectados mesmo sem a alteração do perímetro cefálico. Utiliza-se o termo Síndrome Congênita do Zika Vírus para definir este novo quadro apresentado decorrente da infecção pelo zika vírus durante a gestação (EICKMANN, 2016).

Levando em consideração o contexto atual, é importante garantir o acompanhamento das crianças cujas mães apresentaram sintomas da zika durante a gravidez. Além disso, as famílias

devem ficar atentas ao desenvolvimento destas crianças e estarem orientadas a perceber os sinais de alteração para buscarem estimulação o mais cedo possível.

O aumento inesperado no número de crianças nascidas com a Síndrome do Zika Vírus fez o país voltar o olhar para prevenção da ocorrência da doença. Esta tarefa é um desafio, já que “não existe uma solução única para o enfretamento da epidemia” (HENRIQUES et al., 2016, p.8) e é necessária a participação de toda a população. Henriques et al. (2016) destacam que é necessário que se utilizem todas as estratégias de combate ao vetor para proteger não apenas bebês e gestantes, mas a população como um todo.

Henriques et al. (2016) afirmam também que é necessário conhecer melhor o zika vírus, bem como as complicações causadas pelo mesmo. À medida que as crianças vão crescendo e se desenvolvendo, outras demandas vão surgindo e, conseqüentemente, as queixas da família vão se modificando.

Portanto, a realização de pesquisas que auxiliem no entendimento epidemiológico e clínico desta nova condição é fundamental para o direcionamento de tratamentos adequados.

Eickmann (2016) relata que na Síndrome do Zika Vírus são observadas as seguintes alterações neurológicas: hipertonia global grave, hiperreflexia, crises convulsivas, irritabilidade, choro excessivo, respostas visuais e auditivas comprometidas e distúrbio da deglutição. “Pela complexidade dos casos, a assistência desses bebês deve ser realizada por equipe multidisciplinar, incluindo pediatra, neurologistas e profissionais de estimulação precoce, destacando fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo” (EICKMANN, 2016, p.2).

De acordo com as orientações fornecidas no Caderno de Atenção Básica nº 33, todos os bebês com diagnóstico confirmado

de microcefalia devem se manter em consultas de puericultura e de estimulação precoce (BRASIL, 2016).

A queixa inicial que levou as famílias destes bebês a procurarem o profissional fonoaudiólogo foi a dificuldade alimentar. Visto que a alimentação é uma necessidade que emerge com o nascimento. Ou seja, ao nascer, a criança deve estar apta a alimentar-se, o que garante sua nutrição e hidratação e, portanto, sua sobrevivência.

Entretanto, não são todos os bebês que nascem prontos para se alimentarem de forma segura e eficaz. Síndromes e doenças que interfiram no funcionamento neurológico e dos sistemas estomatognático, cardíaco e respiratório podem comprometer esta função.

A intervenção fonoaudiológica no campo da alimentação deve ser iniciada tão logo o bebê apresente condições clínicas estáveis, e tem o objetivo adaptar as estruturas do sistema estomatognático, permitindo uma alimentação por via oral segura e eficaz.

Passada a angústia inicial com a alimentação, o crescimento e o desenvolvimento destas crianças trazem outra preocupação: a comunicação. Esta será o foco da discussão do presente capítulo, o desenvolvimento da linguagem de crianças com a Síndrome do Zika Vírus. Para tanto, levaremos em consideração o processo de aquisição de linguagem típica, visto que este auxiliará o entendimento das alterações e guiará o processo de estimulação.

A linguagem na Síndrome do Zika Vírus

A linguagem é apontada como um ponto importante do desenvolvimento da pessoa, pois permite a comunicação, “(...) permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir (...)” (DEFRAIT et al., 2009, p.322).

Antes mesmo de apresentar as primeiras palavras, a criança tem linguagem. Ou seja, ela é capaz de entender alguns enunciados, bem como consegue se expressar através de choro e expressões faciais (BRASIL, 2016). A criança inicia a interação simbólica com o outro por meio do olhar/expressão facial, pelos movimentos e contatos corporais. Além disso, nos primeiros meses, presta atenção aos sons e às palavras; depois evoluem para balbucios e, por volta dos 12 meses, surgem as primeiras palavras contextualizadas (LYONS, 2013; BRASIL, 2016).

Este desenvolvimento da linguagem oral depende da maturação do Sistema Nervoso Central, do desenvolvimento cognitivo e de funcionalidade de sistemas como auditivo e estomatognático, permitindo a produção da fala (LIMA et al., 2011).

Crianças com algum tipo de deficiência podem demorar a apresentar comunicação por meio da linguagem oral, ou até mesmo não conseguir desenvolvê-la.

Deficiências e, principalmente a combinação delas, tendem “(...) a limitar a participação em seu meio e restringir seu acesso ao sistema de símbolos que serve como base para o uso da linguagem” (VILLAS BOAS et al., 2017, p.2). Esta é uma questão que preocupa as famílias e as levam a procurar intervenção fonoaudiológica.

Como já mencionado anteriormente, na Síndrome do Zika Vírus são observadas alterações como (EICKMANN, 2016; OMS, 2016; BRASIL, 2016): hipertonia global grave; hiperreflexia; atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; crises convulsivas; dificuldades de aprendizagem; irritabilidade; choro excessivo; respostas visuais e auditivas comprometidas, etc.

De acordo com Puyello (2007), os fatores biológicos centrais relacionados à linguagem dizem respeito a alterações do processamento central que incluem alterações corticais, influenciando no

desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Sobre os fatores biológicos periféricos, podemos citar aspectos sensoriais ou motores que influenciam o *input* e o *output* linguístico.

Portanto, levando-se em consideração a importância do córtex cerebral para o processamento das informações da linguagem, podemos esperar que crianças que apresentem malformações cerebrais apresentem alterações de linguagem.

O aspecto motor é outro ponto importante para o desenvolvimento da linguagem. O atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, que é caracterizado por dificuldades para firmar a cabeça (controle cervical), sentar, engatinhar, andar, agarrar, soltar, manipular brinquedos e objetos, entre outras (BRASIL, 2015; BRASIL 2016; COFFITO, 2016), pode interferir na aquisição de linguagem. Tal fato é levantando, considerando que a criança interage com o ambiente por meio das funções sensório-motoras (LAMÔNICA, 2004) e que a construção da linguagem se dá através desta interação com o ambiente.

Além disso, a linguagem oral se manifesta através da fala. Esta pode ser definida como ato motor complexo que envolve o sistema neuromuscular; e para que sua produção ocorra de maneira adequada é necessário que o sistema neurológico, bem como todas as estruturas envolvidas neste ato motor estejam íntegros (RAHAL et al., 2014). Assim, pode-se esperar que crianças com a Síndrome do Zika Vírus venham apresentar dificuldades na produção da fala.

É válido também ressaltar que crianças que apresentam crises convulsivas podem necessitar tomar medicações que podem deixá-las sonolentas, além de, com frequência, precisarem ser internadas. Estas circunstâncias diminuem a exposição a situações de estímulo de linguagem, interferindo no processo de aquisição.

Estímulo precoce para o desenvolvimento de linguagem de crianças com Síndrome do Zika Vírus

Tomando por base o fato de que crianças com a Síndrome do Zika Vírus podem apresentar algumas deficiências, como, por exemplo, motora, visual e auditiva, bem como alterações neurológica, entende-se que estas crianças precisarão de uma atenção especial para seu desenvolvimento.

A Organização Pan-Americana de Saúde (2005) definiu o desenvolvimento infantil como processo multidimensional e integral que se inicia com a concepção e engloba crescimento físico, maturação neurológica, desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivas.

Levando em consideração a situação apresentada com o aumento do número de casos de microcefalia e o entendimento que estes casos foram decorrentes de infecção pelo zika vírus, o Ministério da Saúde propôs um Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia (BRASIL, 2015). O objetivo deste plano foi auxiliar as equipes de saúde a direcionarem seu trabalho para a estimulação precoce destas crianças.

Estimulação Precoce pode ser definida como uma abordagem sistemática e sequencial, na qual são utilizadas técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos. Nos casos de bebês nascidos com microcefalia, esta estimulação visa à promoção do desenvolvimento dos vários aspectos (BRASIL, 2016).

Assim, pode-se dizer que esta intervenção implica a atuação de uma equipe multidisciplinar, pois os diversos aspectos se integram para contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Na Estimulação Precoce, busca-se aproveitar o período crítico para estimular a criança, ampliando suas competências e reduzindo, desta forma, os efeitos negativos de uma história de riscos (PAINEIRAS, 2005). Entende-se por período crítico a fase em que a formação de habilidades e a plasticidade neuronal estão fortemente presentes, favorecendo a progressão do desenvolvimento nas áreas motoras, cognitiva e de linguagem (BRASIL, 2016).

O Ministério da saúde aponta que o acolhimento e o cuidado direcionados às crianças e suas famílias são essenciais para que se conquiste o maior ganho funcional possível nos primeiros anos de vida (BRASIL, 2016). A família tem um papel fundamental neste processo, pois ela é a responsável pelo cuidado integral à criança e, portanto, está com ela durante todo o dia. Assim, seus membros devem ser encorajados a participar dos cuidados diários como alimentação, banho, trocas de fralda entre outros, bem como a utilizar estes momentos para reforçar estímulos iniciados em sessões terapêuticas.

Aqui apresentaremos algumas considerações acerca da Estimulação Precoce direcionadas ao desenvolvimento da linguagem destas crianças. É importante ressaltar que este trabalho é, sobretudo, lúdico, atrativo, motivador para a criança (BRASIL, 2016).

Estímulo ao Aleitamento Materno: além de trazer benefícios para o crescimento e desenvolvimento do sistema estomacogástrico, que poderá contribuir com o desenvolvimento da fala, o contato entre mãe e bebê durante a alimentação é um

importante momento de interação que favorece o desenvolvimento da linguagem.

- **Estimulação auditiva:** por meio de brinquedos sonoros, estimular habilidades auditivas como atenção, localização, lateralização, discriminação, compreensão auditiva. Além disso, a estimulação auditiva também pode ser realizada por meio da produção de sons pelo interlocutor, o que mais tarde incentivará a produção dos sons por parte do bebê (STAMPA, 2012).
- **Exposição à Linguagem Oral:** Utilizar momentos de cuidados diários como trocas de fralda e banhos para criar situações de comunicação/interação. “A estimulação precoce da linguagem e da cognição pode ocorrer de maneira interdisciplinar, a partir das atividades de vida diária da criança, do conhecimento e da intervenção nos contextos de vida, por meio do brincar, da contação de histórias, dentre outros” (BRASIL, 2016, p.97).
- **Legitimar a criança como interlocutora:** A interação é o ponto de origem para a construção da linguagem (PALLADINO, 2007); ou seja, esta é fundamentalmente constituída pelo contexto social, que se dá entre indivíduos reais em momentos singulares (SILVA, 2001). As primeiras produções das crianças vão ganhando significação a partir do momento em que o adulto começa a interpretá-las. É pela atividade dialógica entre a criança e o outro, que o conhecimento de mundo e a

linguagem são constituídos (DE LEMOS, 1992). Durante as atividades diárias, o cuidador deve criar situações de diálogo com o bebê, nomeando de forma natural objetos, ações, entre outros.

É importante ressaltar que cada criança apresenta um ritmo único no processo de desenvolvimento, fruto de sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. É a partir do convívio com a criança, que a família compreende o processo de comunicação, e, à medida que a interação entre criança/família se fortalece, a comunicação se torna mais eficaz.

Comunicação suplementar e alternativa

A comunicação refere-se a comportamentos sinalizadores que ocorrem na interação de duas ou mais pessoas e que proporcionam uma forma de criar significados entre elas. Quando a criança não desenvolve a linguagem oral, muitos aspectos de sua vida são adversamente afetados (NUNES, 2002).

Crianças com alteração neurológica e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, como é o caso de crianças com a Síndrome do Zika Vírus, podem necessitar de recursos que auxiliem sua comunicação. Nestas situações, a comunicação suplementar e alternativa pode facilitar a comunicação de indivíduos com distúrbios da linguagem grave (SIQUEIRA; RODRIGUES; SANTANA, 2015).

A Comunicação Alternativa apresenta técnicas e métodos específicos, que pode utilizar desde gestos, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotos, figuras, objetos, entre outros), dentre outros. Quando for necessário estabelecer este tipo de

comunicação, é importante contar com o apoio de profissionais que auxiliem a efetividade deste processo.

Considerações finais

Levando em consideração o contexto atual, é importante garantir o acompanhamento das crianças cujas mães apresentaram sintomas da zika durante a gravidez. Além disso, as famílias devem ficar atentas ao desenvolvimento destas crianças e estarem orientadas a perceber os sinais de alteração para buscarem estimulação o mais cedo possível.

Sabe-se que as crianças com a Síndrome do Zika Vírus apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e, diante desse fato, são necessários estudos que analisem o processo de aquisição da linguagem dessa população para fornecer subsídios ao tratamento fonoaudiológico no desenvolvimento de recursos e estratégias sensíveis a esse percurso complexo de apropriação da linguagem.

Diante dos desafios relacionados à comunicação em família da criança com Síndrome Congênita do Zika Vírus e das lacunas existentes na literatura que abordam essa temática, reforça-se a importância da comunicação, pois é por meio dela que o outro irá se relacionar com a criança, ultrapassando o sentido das palavras e construindo uma comunicação efetiva.

Referências

ARAGÃO, M. F. V.; VAN DER LINDEM, V.; BRAINER-LIMA, A. M. et al. **Clinical features and neuroimaging (CT and MRI) findings in presumed Zika virus related congenital infection and microcephaly: retrospective case series study.** BMJ 2016. 353:i1901.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zika**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Resposta do CDC ao Zika**: Medição do Perímetro Cefálico. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/zika/pdfs/measuringheadcircumference.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

COFFITO - Sistema COFFITO/CREFITOs. Diagnóstico: **Microcefalia**. E agora?. 2016, 12 p. Disponível em: http://www.coffito.org.br/site/files/noticias/2016/CartilhaMicrocefalia_Final.pdf Acesso em: 4 jun. 2016.

DELFRATE, C.B; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. Aquisição da linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.14, n.2, p.321-331, abr./jun. 2009.

EICKMANN, S. H.; CARVALHO, M. D. C. G.; RAMOS, R. C. F. et al. Síndrome da infecção congênita pelo Zika Vírus. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.32, n.7. 00047716, jul. 2016.

FRANÇA, G. V. A.; SCHULER-FACCINI, L.; OLIVEIRA, W. K. et al. Congenital Zika virus syndrome in Brazil: a case series

of the first 1501 livebirths with complete investigation. **Lancet**, v.38, August 27, 2016.

HENRIQUES, C. M. P.; DUARTE, E.; GARCIA, L. P. Desafios para o enfrentamento da epidemia de microcefalia. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v.25, n.1, p.7-10, jan.-mar. 2016.

LIMA, M. C. M. P.; RUIVO, N. G. V; CASALI, L. M. et al. Comparação do desenvolvimento da linguagem de crianças nascidas a termo e pré-termo com indicadores de risco para surdez. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.23, p.297-306, 2011.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução. / John Lyons. - tradução Marilda Winkler Averborg, Clarisse Sieckenius. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

NUNES, L. R. **Linguagem e comunicação alternativa**. 2002. Tese (Professor Titular) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, M. L.; CARLINI, C. R.; MARINOWIC, D. et al. Microcephaly and Zika virus: a clinical and epidemiological analysis of the current outbreak in Brazil. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.92, n.3, p. 230-240, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Microcefalia**: ficha descritiva. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/microcephaly/pt/>>. Acesso em: 18 mar. 2017. Sítio atualizado em: 2 de março de 2016.

OMS. **Assessment of infants with microcephaly in the context of Zika virus** - Interim Guidance - 4 March 2016. [Internet]. Genebra; 2016. Disponível:<<http://apps.who.int/iris/>

bitstream/10665/204475/1/WHO_ZIKV_MOC_16.3_eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 30 mar. 2018.

PAINEIRAS, L. L. Narrativas sobre a estimulação precoce evidenciando as particularidades da criança portadora de síndrome alcoólica fetal (SAF). 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em saúde da Criança) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

SCHULER-FACCINI, L.; RIBEIRO, E. M.; FEITOSA, I. M. et al. Possible association between Zika virus infection and microcephaly - Brazil, 2015. **MMWR Morb Mortal Wkly Rep** 2016. p.59-62.

STAMPA, M. Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

VILLAS BOAS, D. C.; FERREIRA, L. P.; MOURA, M.C.; MAIA, S. R.; AMARAL, I. Análise dos processos de atenção e interação em criança com deficiência múltipla sensorial. **Audiol Commun Res.** v.22, p.1-7, 2017.

NARRATIVAS DE UMA JOVEM UNIVERSITÁRIA COM DISLEXIA: DA ESTIGMATIZAÇÃO À AGÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Talita Rosetti Souza Mendes (PUC-Rio)
Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a emergência de processos de estigmatização e de agência no contexto escolar em narrativas de uma jovem universitária com dislexia, considerando as identidades construídas ao longo da entrevista de pesquisa. A arquitetura teórica fundamenta-se no estudo das narrativas como ação social onde emergem não só identidades, sociointeracionalmente, (co)construídas entre participantes, mas também processos de estigmatização e de agência, especialmente, a partir do discurso relatado como recurso narrativo. Recorreremos, principalmente, a estudiosos como Moita Lopes; Bastos; Linde; Tannen; Ochs; Goffman; Ahearn; Lantholf e Thorne, atribuindo à pesquisa caráter transdisciplinar.

A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa, foram analisados três segmentos gerados com uma jovem disléxica e graduanda do curso de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados apontam que, nas narrativas da jovem entrevistada, as construções identitárias trazidas pelas narrativas evidenciam que os processos de estigmatização emergem a partir de vozes atribuídas a funcionários da escola.

Em oposição a elas, os movimentos de agência emergem a partir de vozes atribuídas à aluna com dislexia, principalmente, quando mediada e favorecida pelos colegas de classe.

Introdução

No Brasil, pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo em sua vertente mais contemporânea, têm sido realizadas em salas de aula, em delegacias e penitenciárias femininas, em comunidades cariocas ditas pacificadas, em instituições religiosas, em clínicas e consultórios de saúde, entre outros contextos – sendo, inter e transdisciplinarmente (MOITA LOPES, 2006), desenvolvidas nos últimos anos. Este artigo alinha-se a essa abordagem, investigando processos de estigmatização e de agência no contexto escolar em narrativas de uma jovem universitária com dislexia, considerando também construções identitárias ao longo da entrevista de pesquisa.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, *doravante LA*, Moita Lopes (2006) aponta quatro aspectos importantes para o fazer ciência: (a) a imprescindibilidade de uma LA “mestiça” e ideológica, de modo que dialogue com o mundo contemporâneo; (b) o extrapolar da relação entre teoria e prática, visto que é ultrapassado construir teorias sem considerar vozes daqueles que vivem as práticas sociais que nos servem como foco de estudo; (c) a redescrção do sujeito social na compreensão de que ele é heterogêneo, fragmentado, fluido, pertencente a um momento histórico; (d) a ética e o poder que envolvem o fazer ciência (MOITA LOPES, 2006, p.31).

Considerar uma LA de natureza mestiça, segundo Fabrício (2006), nos proporciona deslocamentos constantes, tirando o ângulo de análise do centro representado pelas hegemonias

dominantes, para as “franjas do sistema globalizado, para organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores, para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento”. Sob essa visão, chamo à pesquisa o dislético que é excluído das formas “tradicionais” de educar e que, muitas vezes, é privado do acesso a uma educação inclusiva que não se efetiva – sendo também estigmatizado à luz do discurso do outro, principalmente, na escola.

Essa mudança no olhar, conforme Fabrício (op. cit), não se compromete com a “*salvação*” de grupos marginalizados, mas encontra, nesses contextos/grupos/análises, a emergência de novas formas de percepção e de organização da experiência diferentes de pensamentos e de lógicas antes cristalizados. Outro aspecto que merece destaque, segundo Moita Lopes (op. cit.), é que a LA não forja soluções para os problemas encontrados pelos caminhos estabelecidos para a pesquisa. Em oposição, desenvolve inteligibilidades sobre o campo, permitindo reflexão sobre ele.

À luz desse pensamento, o presente artigo foi um recorte/desdobramento da dissertação de mestrado de uma das autoras (MENDES, 2013) – intitulado *Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família*. A motivação para o estudo emergiu, principalmente, a partir do desejo da pesquisadora em compreender como o estudo sobre identidades e narrativas pode contribuir não só para a prática docente, mas também para a qualidade de vida de crianças e de adolescentes com distúrbios de aprendizagem dentro da sala de aula.

Além disso, o estreito relacionamento com alunos disléticos, 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, pois, ao mesmo

tempo em que objetivava, junto à sua orientadora, contribuir academicamente, buscava-se construir reflexões que transformassem sua prática como Professora de Redação em instituições privadas e em cursos preparatórios em Niterói – Rio de Janeiro.

Para a pesquisa, cuja abordagem é qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2003, 2006) no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986; MENDES, 2003), em que emergem narrativas coconstruídas (MOITA LOPES, 2002; MISHLER, 2002) entre entrevistador e entrevistado, uma entrevista constituiu o corpus para análise. A escolha foi feita a partir da percepção de um engajamento e um envolvimento emocional e reflexivo maior de uma jovem universitária, aqui identificada, de forma fictícia, como Isabela.

A relevância do trabalho consiste no fato de abordar a dislexia e seus desdobramentos na vida do jovem adulto universitário, apontando como dificuldades, questões emocionais, superações e momentos de agentividade não só fazem parte de suas histórias, mas também constituem elementos que participam do modo como constroem suas identidades e seus olhares sobre a escola. Consiste também no fato de haver uma percepção de que, nos últimos anos, os estudos sobre a dislexia proporcionaram avanços no que diz respeito aos métodos de ensino em escolas e a criações de leis de educação, mas não contemplaram, de forma ampla e significativa, a relação existente entre o tema e a vida adulta (BONINI et al., 2010).

Com o artigo, busca-se contribuir com e para estudos sobre a relação existente entre dislexia e escola, ressaltando, do ponto de vista teórico e metodológico, a importância da narrativa em entrevista de pesquisa como forma de propiciar reflexão, ação e mudança da realidade de brasileiros portadores ou não da dislexia.

Dislexia: algumas considerações

A dislexia configura-se como um distúrbio de aprendizagem cuja origem é neurológica. Resultante de um déficit no componente fonológico da linguagem, compromete a fluência e a habilidade de decodificação e de soletração. Normalmente, acarreta, por essa razão, grandes prejuízos na leitura e na escrita - ações socioculturais que alavancam o acesso aos demais conhecimentos e o surgimento de novas capacidades humanas (PEDRO, 2010; BONINI et al., 2010; MENDES, 2013).

Somados a esses fatores, uma pessoa disléxica, comumente, apresenta, segundo Pedro (op. cit.), não só dificuldades relacionadas à memória e à atenção (com ou sem hiperatividade), mas também problemas em nível de motricidade fina, de percepção viso-espacial e de organização espaço-temporal. Segundo Frank (2003), disléxicos podem ter uma visão muito pejorativa a respeito de si, muitas vezes, construindo-se como fracassados dada a dificuldade em lidar com práticas tidas como importantíssimas para uma sociedade que supervaloriza a escolarização formal.

Em decorrência disso, surgem questões de ordem psicoemocionais. Segundo Knivsberg e Andreassen (2003) apud Carreteiro (2009), essa dificuldade de aprendizado pode gerar medo, ansiedade, depressão e agressividade. Em uma tentativa de autopreservação, disléxicos também tendem a desenvolver mecanismos de defesa, atuando com estratégias que o ajudam, de forma prejudicial, a mascarar o distúrbio que interfere, nitidamente, em seu rendimento escolar e em sua vida social (BONINI et al., 2010).

Diante disso, esse distúrbio passa a ser não apenas um problema de leitura a ser resolvido na escola, mas revela-se como algo que se estende, segundo Mendes (2013), às “relações pessoais, na administração do tempo, no olhar que o indivíduo lança sobre si mesmo e sobre a comunidade onde habita”. Não efêmera e, sendo

condição crônica, conforme aponta Shaywitz (2006), é preciso urgência na identificação precoce da dislexia em crianças, garantindo que elas recebam auxílio tão logo sejam diagnosticadas por uma equipe multidisciplinar da área da saúde.

Para que isso aconteça e ações possam ser desenvolvidas de modo a assegurar o direito da criança disléxica ao estudo adaptado, previsto em lei (nº 10.172/01 - Plano Nacional de Educação, Capítulo 8 – Da educação especial) no Brasil, segundo Mendes (op. cit.), deve haver uma cooperação entre aqueles que convivem com a pessoa com dislexia.

Após o ambiente familiar, o segundo lugar em que crianças e adolescentes passam o maior parte de seu tempo é na escola. É nesse espaço, segundo Fontes (2007), que a dislexia emerge com mais frequência – o que a torna um lugar de repulsa e de aversão para alunos com esse perfil. Conforme Fontes (op. cit.), para amenizar esse sentimento, professores devem desenvolver ações construtivas, reconhecendo que um indivíduo com dificuldade específica de aprendizagem possui tempo específico de aprendizagem – exigindo mais atenção e foco (PEDRO, 2010).

O trabalho na escola, todavia, deve ser continuado. O professor isolado, segundo Mendes (op. cit), não deve ser o responsável único por desenvolver tarefas relacionadas à questão da dislexia. “Em muitas ocasiões, decisões sobre avaliações, sobre comportamentos, sobre normas de um modo geral não são elaboradas por professores, mas por coordenadores, diretores ou outras pessoas ligadas ao ambiente escolar” – assim, todos devem repensar práticas de modo a possibilitar inclusão. Segundo Fontes (op. cit), a escola precisa estruturar atividades de integração e de igualdade de oportunidades, zelando por todos os seus discentes. Deve deixar explícito o que consegue oferecer ao disléxico e a sua família, assim como precisa analisar as limitações com as quais se debate.

A instituição de ensino pode ser também local de encontro para não só se repensar a educação inclusiva e as práticas que ela demanda, mas também como espaço de diálogo entre os pais e os profissionais que lidam com o aluno com dislexia (FONTES, 2007).

De acordo com Candau (2002), não se deve mais pensar na escola como lugar onde tudo é sempre igual, mas onde todas as diferenças são respeitadas, observadas e pensadas. Para isso, sobretudo, quando pensamos na educação de crianças com dislexia, deve-se refletir sobre como a própria escola pode reconstruir sua forma de educar pessoas com diferentes demandas e múltiplas necessidades.

Instrumental teórico-analítico

Para o desenvolvimento do artigo, teremos como principal instrumental teórico-analítico a análise das construções identitárias não só combinada ao estudo da narrativa, com foco também na emergência de discursos relatados, mas também articulada aos conceitos de estigma e de agência.

NARRATIVAS

Durante a entrevista de pesquisa, a jovem universitária com dislexia, junto à entrevistadora pesquisadora, relatou 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. Por essa razão, torna-se importante apresentar conceitos e contribuições

dos estudos da narrativa com os quais nos alinharemos ao longo da análise dos dados.

A narrativa, conforme Labov (1972), é um ato de verbalizar e de situar experiências. Essa verbalização narrativa, para Schiffrin (1996), pode ser entendida também como simbolização, transformação e reorganização da experiência vivenciada, representada por eventos ou episódios inseridos em contextos específicos (MENDES, 2013).

Para Lopes Dantas (2001), além disso, é possível entender 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.

A narrativa passa a ser vista, conforme Bastos (2004), além de uma representação do que se relatou, como construção social em que constam o filtro afetivo que gera a lembrança e as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada e a ordem sociocultural se insere. Dessa forma, podemos entender que “a narrativa é uma forma de organização básica da experiência humana a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (op. cit., p.119). É, a partir dela, que tentamos normalizar o extraordinário, organizando-o por meio daquilo que relatamos.

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 desenvolver uma narrativa estão, diretamente, submetidas aos diferentes propósitos, 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).

Como o foco de análise dos dados presentes neste trabalho encontra-se nas histórias narradas por uma jovem universitária com dislexia, é preciso também destacar a abordagem de histórias de vida apresentada por Linde (1993), pois, ao contar experiências vivenciadas na esfera escolar, a participante aponta o modo como observa suas histórias e os personagens que delas participam – incluindo ela mesma.

As histórias de vida, segundo Linde (1993), “são unidades orais de interação que expressam nosso sentido de ser e de pertencimento”. Elas organizam o discurso e a vida social, descrevem a cultura em que vivemos e indicam modos de ação legitimados ou não por essa mesma cultura.

Ao contarmos histórias, adquirimos, conforme Rolland (2003, p.118), conhecimento sobre quem somos, construindo nossa identidade social. Em uma história de vida, há de se constar uma avaliação acerca do narrador ou de um acontecimento na vida dele. Dessa forma, é também uma apresentação do sujeito, sendo o seu caráter avaliativo uma maneira de estabelecer quem ele é (LINDE, 1993, p.21-22).

Diante disso, conforme Mendes (2013), observamos que o ato de narrar não apenas constrói situações que configuram experiências, mas também construções identitárias capazes de apontarem quais ações são desenvolvidas ao longo de uma narração sobre experiências. Nos dizeres de Roland (2003), temos:

Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em relação discursiva com o interlocutor, ao filtrarmos a informação que

disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção de mundo, de (re) construção de identidade e também estamos reafirmando nossa presença nesse mundo (ROLAND, 2003, p.118).

Ocupar o lugar de ouvinte atento em um processo de pesquisa que visa à observação de questões ainda problemáticas no que diz respeito à organização educacional brasileira indica um percurso complexo, visto que, ao longo das histórias aqui analisadas, surgem testemunhos de estigmatização e de exclusão durante o processo de escolarização (MENDES, 2013).

Discurso relatado na narrativa

Nas narrativas geradas com Isabela, 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, em processos de estigmatização ou de agência, 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.

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).

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Nos últimos anos, a reflexão sobre identidade, sobre quem somos ou compreendemos que somos na vida em sociedade, de acordo com Oliveira e Bastos (2001), longe de ter se esgotado, tem atraído cada vez mais pesquisadores de distintas áreas das ciências humanas e sociais. Enquadramo-nos nesta lista enquanto pesquisadoras.

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).

Em nossa análise, o estudo das identidades, conforme essa perspectiva, será importante para observarmos como são construídos, identitariamente, não só os participantes do momento de

entrevista, mas os personagens construídos dentro das narrativas da jovem universitária com dislexia.

ESTIGMATIZAÇÃO

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem que atinge parte minoritária dos estudantes. Principalmente, por ser um traço distintivo fisicamente “invisível”, sobretudo, ainda pouco esclarecido entre a população, torna-se comum que a experiência com o outro seja, muitas vezes, assinalada por dificuldades e por conflitos, e as construções identitárias de alunos/crianças com esse perfil revelem-se atreladas a processos de estigmatização. Por essa razão, entrecruzar os estudos ligados à construção identitária a noções como estigma e, conseqüentemente, alteridade será uma tarefa relevante.

A alteridade, segundo Frayze-Pereira (1994), baseia-se no reconhecimento de diferença existente entre o “eu” e o “outro”. A partir dessa consciência, torna-se possível observar, segundo Gusmão (1999), como diferentes grupos se identificam e entendem a forma como são avaliados por aqueles com quem compartilham experiências. Reconhecer a alteridade, conforme Junior e Figueiredo (2004), é se colocar em condição oposta à ideia que concebe o “eu” como unidade que se autodesenvolve – independente da existência de terceiros.

Nesse sentido, segundo Junior e Figueiredo (op. cit.) e Frayze-Pereira (op. cit.), há, no processo de reconhecimento da alteridade, o surgimento de experiências de perda, de abandono e de castração. A alteridade, quando assim vista, é traumática, gera conflitos e possibilita que o “eu” reconheça o “outro” como alguém que pretende reduzi-lo à possibilidade de realidade em espelho (MENDES, 2013).

A alteridade, segundo Perlin (2003), em alguns momentos e casos, pode submeter o outro a visões/discursos que constroem estereótipos que levam à marginalização social. Landowski (1997) aponta que alguns membros de uma sociedade se consideram “um pouco mais sujeitos” que outros pelo fato de pensarem acumular características convencionadas, socialmente, como positivas, fazendo com que aqueles enquadrados como diferentes passem a ser imagens falhas ou negativas do grupo de que fazem parte.

A partir de uma sistematização e valoração oriundas de uma categorização dos sujeitos de acordo com suas particularidades frente a modalidades sociais, emergem desvalorizações ou supervalorizações identitárias extremistas. Nessa perspectiva, segundo Landowski (1997), criam-se rótulos que, explicitamente, evidenciam a noção de distinção e a sensação de desordem, de falta de encaixamento diante do padrão, acarretando exclusão. Alinhado a essa tensão vista na alteridade, Goffman (2008) reafirma que a sociedade assume padrões de acordo com o que julga ser a “normalidade”. Assim, subdivide pessoas em categorias baseadas em atributos, fazendo com que indivíduos que não se enquadrem em determinado perfil sejam marcados, valorados e identificados de forma negativa, recebendo estigmas que dificultam seu trânsito e sua aceitação social e se tornando desacreditados frente a outros.

A estigmatização, segundo Goffman (op. cit), verifica-se, dessa forma, como a situação de uma pessoa que está inabilitada para aceitação social plena. É a marca de um indivíduo que, sob lógica de escalas e de valores, possui uma característica que a distingue dos demais e, por essa razão, o torna alvo de depreciações, de preconceito, de rotulação.

O estigma é, dessa forma, um tipo especial de relação entre atributos e estereótipos, que pode levar o indivíduo estigmatizado à injusta imagem de incapaz, de inoperante, de inútil dentro da sociedade em que vive – pior que isso, pode levá-lo à sua falta

de aceitação enquanto sujeito de modo a manipular informações para que aquilo que lhe impõe o estigma não seja descoberto pelos demais membros da sociedade. (GOFFMAN, 2008).

AGÊNCIA

Além da emergência dos processos de estigmatização investigados nos dados gerados com a participante de nossa pesquisa, foram também significativos os segmentos em que foi possível observar agência em relação a eles. Por essa razão, também recorreremos a teóricos que abarcam esse conceito e que, por conseguinte, servem como embasamento para nossa análise de dados.

A agência humana tem sido foco de pesquisa de muitas áreas em distintos campos do conhecimento, proporcionando o entrelaçar de diferentes e de complementares saberes sobre esse comportamento – o que sugere ou que evidencia, ao mesmo tempo, sua relevância e sua complexidade. Na Antropologia, na Psicologia e na Filosofia, por exemplo, estudiosos da linguagem têm encontrado alicerce teórico para analisar a emergência da agência em contextos interacionais.

Neste estudo, alinhamo-nos a teóricos que compreendem a agência como ação multifacetada, socioculturalmente, mediada – sendo uma das principais referências Ahearn (2001). Para a autora, a agência não é algo sinônimo de livre arbítrio, visto que entendê-la dessa forma não consideraria forças culturais e sociais entranhadas na ação humana.

Segundo Ahearn (op. cit.), tampouco podemos entender agência apenas como sinônimo de resistência, visto que aquilo que nomeia como agência *oposicional*, isto é, que resiste ao *status quo* hegemônico e que, neste artigo, nos é bastante interessante, é apenas uma das possibilidades de demonstrar agência – que pode

também envolver “cumplicidade com *status quo*, ambivalência em relação a ele ou completa indiferença com desigualdades sociais e políticas existentes” (LIMA, 2014).

Para Bandura (2006), consoante às ideias de Ahearn (2001), “as pessoas não vivem suas vidas em autonomia individual”, não sendo possível existir uma agência *absoluta* – visto que, indivíduos, enquanto seres físicos e psicológicos, desenvolvem a formulação de intenções com planos de ações e com estratégias para realizá-la, considerando sempre outros agentes e múltiplos sistemas contextuais.

Assim também reflete Juarrero (2000), que considera que “pessoas não são átomos isolados”. Pelo contrário, estão em movimento dinâmico – conectadas em rede dentro de um espaço-tempo específico, sendo o agente um ser ativo e determinado não só pelo ambiente interacional onde se encontra, mas ainda por sua história. Para Mercer (2012), a agência deve ser compreendida não só como, temporalmente, situada em relação a objetivos e a autoimagens futuras, mas também a experiências passadas.

A percepção, amplamente, utilizada por Lantolf e Thorne (2006) na Linguística Aplicada, igualmente, considera a agência como capacidade mediada para agir, e os autores também ressaltam que essa aptidão, segundo Lima (2014), também “atribui relevância e significado a coisas e a eventos, sendo ambas atreladas a nossa trajetória histórica”.

Para os autores, a agência também é tanto possibilitada quanto controlada não só por fatores culturais e institucionais envolvidos, mas também pela dinâmica de uma interação situada. É, dessa forma, um construto relacional – não sendo, para Lantolf e Paulenko (2001), uma propriedade de um indivíduo em si, mas uma relação que é, de modo constante, “coconstruída e renegociada entre aqueles que cercam o indivíduo” (LIMA, 2014).

Lantolf e Thorne (2006), assim como Van Lier (2008), são enfáticos quando afirmam que a agência é regulada por circunstâncias situacionais, por grupos sociais, por recursos simbólicos, por fatores institucionais, sendo passível de ser realizada também por grupos inteiros de modo coletivo. De acordo com os autores, dentro de cada recorte de tempo-espaço, é preciso considerar a existência de empecilhos e de favorecimentos que possibilitam ou impossibilitam construções de agência e de tudo que ela pode significar em um dado momento social.

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa escolhida para este estudo situa-se em uma abordagem qualitativa interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986). Essa escolha foi motivada pelo fato de que uma pesquisa dessa natureza representa uma atividade situada que localiza o pesquisador em um determinado contexto, conferindo-lhe um conjunto de práticas materiais e interpretativas que servem de instrumentos para analisar seus dados e transformá-los em uma série de representações (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Minayo e Sanches (1993, p.247) apontam que esse tipo de natureza metodológica desenvolve-se com valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões. A pesquisa qualitativa, dessa forma, é uma prática reconhecida para desenvolver pesquisa e, consequentemente, ciência como atividades histórico-sociais não neutras em que pesquisador e pesquisados tornam-se plenos. Segundo Mendes:

Ao trabalharmos uma temática inserida dentro do campo de conhecimento de estudos sobre as dificuldades de

aprendizado, a escolha por uma pesquisa de base qualitativa fez-se com objetivo de ampliar as vozes de um grupo socialmente estigmatizado. Consoante às ideias de Moita-Lopes (2009) e às de Cavalcanti (2006), entendemos que é necessário fazer pesquisa e política conjuntamente, fazendo com que vozes - sobretudo a de minorias - sejam ouvidas, percebemos a necessidade de investigar jovens universitários com dislexia a partir de métodos e de ferramentas que pudessem sustentar, de forma multifacetada e consistente, questões sociais acarretadas pelo distúrbio em foco (MENDES, 2013, p.63).

Os dados orais gerados em entrevistas com Isabela, jovem universitária com dislexia, que compõem este artigo apresentam narrativas que constroem suas histórias de vida, envolvendo, ao longo desse percurso, situações escolares.

Isabela, no momento da entrevista, era estudante de graduação do curso de História da faculdade de formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sempre estudou em colégios da rede privada e foi diagnosticada com dislexia no ensino médio – com, aproximadamente, 16 anos. Brasileira, solteira e de etnia branca, tinha 21 anos e pais separados. Residia com sua mãe, com seu padrasto e com sua irmã, em Santa Rosa, Niterói, município do Rio de Janeiro.

Após contato inicial pela internet, o encontro foi marcado. Entrevistadora e entrevistada foram apresentadas a partir de uma amiga em comum. 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, a 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.

Análise dos dados

A análise de dados, neste artigo, é apresentada a partir da seleção de três segmentos das entrevistas realizadas com Isabela. A partir do relato de suas experiências, nesses segmentos, emergem processos de estigmatização, de negligência e de humilhação por parte de professores ou demais educadores que atuam na escola. Por outro lado, também emergem processos de agência por parte dos participantes e dos personagens construídos ao longo das narrativas geradas.

A sequência 1 diz respeito ao momento inicial da interação. Um pouco antes do trecho selecionado, a pesquisadora narrava sobre um aluno disléxico que fazia acompanhamento particular com ela. A pesquisadora inicia a entrevista, construindo considerações sobre ele até começar a sequência 1.

Nas sequências 2 e 3, por sua vez, Isabela conta que, quando adolescente, tinha o desejo de ser representante de turma. No trecho 2, ela constrói uma narrativa que conta como foi sua primeira tentativa de candidatura durante as eleições na escola. No excerto 3, ela narra como foi excluída do processo pela orientadora educacional da escola onde estudava no ensino fundamental II quando tentou, novamente, participar das eleições estudantis e foi impedida de participar.

Sequência 1

Quadro 1 - Momento de adesão à pesquisa

95	1	Talita	“Isabela, a sua história [é rica
96	2	Isabela	[Hh
97 98 99	1	Talita	É maravilhosa, você precisa contar aonde você chegou, porque eu preciso passar isso para outras pessoas”, Entendeu?
100	2	Isabela	Sim.
101	1	Talita	Então, na verdade, é atrás disso que eu tô.
102	2	Isabela	Certo.
103 104 105 106	1	Talita	De pessoas que como você que possam me ajudar e falar assim “Olha, eu passei por i::sso, a minha história é e::ssa, eu me animei em determinado ponto da minha vida, eu fui em busca a partir desse ponto.”
107	2	Isabela	Certo.
108 109	1	Talita	E aí até começar a ver e mostrar para ele: “olha, você também pode”.
110	2	Isabela	Certo.
111	1	Talita	Né? Olha aqui as pessoas!
112	2	Isabela	Certo.
113 114	1	Talita	Certo. E aí eu encontrei você, encontrei outras três pessoas que também têm histórias tão...
115	2	Isabela	Ah, que bom.
116 117	1	Talita	O primeiro menino que eu entrevistei, eu fiquei superanimada.
118	2	Isabela	Sim.
119 120 121 122	1	Talita	Eu falei “Ah, Meu Deus, depois eu tenho que correr atrás da Isabela::, não posso deixar ela ir” . E aí é isso. Na verdade, essa é minha motivação. Essa, essa, <u>de fato</u> , eu estou motivada com essa pesquisa, por isso que eu falei.
123	2	Isabela	§Não, é importante.
124	1	Talita	Eu insisti.
125 126 127 128 129 130 131	2	Isabela	É, eu acho assim, é (0.2) Esse tipo de::: foi o que te falei, nunca vi ninguém falando sobre isso, né? É um problema de fato assim... Quantas vezes, por exemplo, na escola, eu não fui taxada de “Ah, Isabela não presta atenção em nada”, “Isabela é, Isabela é um caso perdido”, “Ah, vai para fora de sala pra caramba, é bagunceira.”

Fonte: As autoras (2018).

A pesquisadora inicia a sequência, construindo a história de vida da jovem como significativa (“Isabela, a sua história [é rica – 1.95) e que precisa ser contada com a finalidade de motivar outras pessoas que também possuem dislexia (É maravilhosa, você precisa contar aonde você chegou, porque eu preciso passar isso para outras pessoas”, Entendeu? – 1.97-99). Para convencer a participante a aderir à pesquisa com suas narrativas e histórias de vida, a pesquisadora mostra habilidade ao fazer referência ao grupo de pessoas ao qual pertence a entrevistada, demonstrando o quanto poderá favorecê-lo com a entrevista e a pesquisa que dela será desdobramento.

A pesquisadora constrói, por meio de discursos relatados hipotéticos (mostrar para ele: “olha, você também pode.” – 108-109), que estava em busca de pessoas como Isabela, que pudessem contar como superaram seus limites, para mostrar ao aluno possibilidades de ultrapassar barreiras. É a partir de vozes otimistas criadas pela entrevistadora que ela busca e incentiva o engajamento da participante no momento da interação – o que, ao mesmo tempo, constrói a participante como alguém capaz de fazer a diferença com sua agência.

Ao ouvir a pesquisadora, Isabela inicia uma avaliação interna (eu acho assim – 1.125), revelando que enxerga a dislexia como um problema, mas que nunca havia visto ninguém falar sobre isso com ela (“nunca vi ninguém falando sobre isso, né? É um problema de fato assim...” – 1.126-127), o que demonstra também, implicitamente, uma avaliação externa sobre a falta de informação e de interesse das pessoas por algo que considera, diretamente, como uma questão séria e real.

Em seguida, comenta que, na escola, por diversas vezes, ouviu comentários negativos sobre ela. Ao utilizar a palavra “taxada” (1.128), semanticamente pejorativa, sugere estigmatização (GOFFMAN, 2008). Para dar mais autenticidade ao que relata,

Isabela também faz uso do discurso relatado (TANNEN, 1989), fazendo com que outras vozes – hipotéticas ou não – sejam trazidas ao momento da interação (“Ah, Isabela não presta atenção em nada” - 1128, “Isabela é, Isabela é um caso perdido” - 1129, “Ah, vai para fora de sala pra caramba, é bagunceira”. 1-130). Essas vozes relatadas, na narrativa da participante, personificam a escola e mostram as avaliações feitas pela instituição, segundo Isabela, em seu período escolar.

As vozes presentes na escola, agora trazidas pelo discurso de Isabela, construíam-na como uma aluna desinteressada, problemática, desorganizada e que não merecia atenção, pois era considerada um caso sem solução. Nessa construção de Isabela, vozes que se contrapõem ao discurso da pesquisadora marcam a alteridade de forma negativa, pois sujeitam Isabela, vista como o outro, ao estereótipo e à marginalização.

Assim, a riqueza das construções, as avaliações da pesquisadora e da entrevistada, nas diferentes vozes relatadas que se contrapõem, traçam não apenas a importância de se falar sobre a dislexia, mas também sobre a estigmatização no contexto escolar de quem precisa conviver com ela e a possibilidade de se posicionar, agentivamente, de modo a contribuir para o grupo que, hoje, está na escola.

Sequência 2

Quadro 2 - Primeira eleição

214	2	Isabela	Eu falei assim “Eu quero ser representante de turma”. Eu sempre falei muito, sempre conversei com todo mundo, #na quinta série. Lá com meus onze anos de idade, né? E aí, eu lembro que eu recebi tipo, eu, a minha dupla e mais dois votos.
215			
216			
217			
218			
219	1	Talita	Hh

220 221 222 223 224	2	Isabela	E eu chorei, ((imitando choro de criança)) “Ahnn, ninguém gosta de mim” e aí daqui a pouco eu to começando a rir. Eu sempre fui #assim, não sei... não, depois eu fui entender o que que era, né? Aí a professora do SE, né? A...
225	1	Talita	Orientadora Educacional.
226 227 228 229 230 231 232 233 234 235	2	Isabela	A <u>orientação educacional</u> , a <psicopedagoga> ((voz de deboche)), ela olhou assim: “Que que é isso? Como é que você tava chorando, agora você tá rindo?” Eu falei “ah, #tem que levar a vida, e aí é isso, vida que segue.” E aí ela começou a ficar de olho, de olho torto pra mim, né? E aí:::, ela chamou minha mãe na escola, porque eu tinha tirado um <u>cinco</u> em ciências, né? E aí, po, “eu to encontrando dificuldade na Isabela, porque a Isabela é:::, ela se mostra um pouco, ah, ela tá risonha daqui a pouco ela tá, tá chorando, parará”.

Fonte: As autoras (2018).

Nesse contexto, Isabela faz um relato em primeira pessoa para, pela primeira vez, construir a vontade de ser representante de turma (“Eu quero ser representante de turma”). Inicia, por meio do uso de primeira pessoa, a partir desse trecho, não só uma nova narrativa, mas a construção de uma postura agentiva em relação ao grupo da escola - local onde era, de acordo com suas narrativas, estigmatizada por alguns funcionários. Posteriormente, atribui característica a si mesma como uma pessoa comunicativa (Eu sempre falei muito, sempre conversei com todo mundo – 1.215), apta para o cargo ao qual se candidatara.

Ao reproduzir sua reação diante do resultado da eleição construída pela turma por meio de um discurso elaborado no passado e reproduzido no momento da entrevista, Isabela indica a forma como se sentiu, reportando sua reação de forma a imitar o som do choro de uma criança. (E eu chorei, ((imitando choro de criança)) “Ahnn, ninguém gosta de mim” e aí daqui a pouco eu to começando a rir.). Nesse momento, a narrativa adquire, de forma explícita, contornos dramáticos e a performance (GOFFMAN,

1975) de Isabela emerge como num show para a pesquisadora. Isabela constrói, com vozes que entrecruzam presente e passado, sua própria imagem quando menor, isto é, uma pré-adolescente sensível que se viu rejeitada pela turma que queria representar.

Em seguida, a jovem universitária dá continuidade à narrativa, indicando que havia chorado e também mudado, repentinamente, de comportamento. Isabela faz referência à dislexia de forma indireta por meio da pergunta retórica (Eu sempre fui #assim, não sei... não, depois eu fui entender o que que era, né?), avaliando que, durante aquele período, não sabia por que se comportava da maneira como relatou, pois não tinha consciência de que tinha o distúrbio.

Na linha 223, é possível apontar pela primeira vez na sua narrativa a presença da orientadora do SE (Serviço Educacional). Nos relatos construídos pela entrevistada, a orientadora emerge como pessoa que analisa de forma negativa os comportamentos da aluna diante do processo de eleição para representante de turma. Ela é construída como alguém que questiona a mudança de postura de Isabela frente à derrota nas eleições estudantis.

Para referir-se, pejorativamente, a ela, Isabela muda o tom de voz quando cita o papel social ocupado e a formação acadêmica da orientadora educacional (A orientação educacional, a <psicopedagoga>), estabelecendo que o relacionamento com essa profissional da escola não era harmônico. A construção da identidade, dentro da narrativa, pode estar relacionada à atribuição e à negociação de papéis sociais. Esses papéis podem estar de acordo ou se tornarem opostos aos que são atribuídos pelas comunidades ou pelos indivíduos. Para Isabela, o papel exercido pela orientadora é ironizado, alvo de deboche.

Por meio do discurso relatado presente na linha 227 (“Que que é isso? Como é que você tava chorando, agora você tá rindo?”),

Isabela avalia a insatisfação da pedagoga ao notar que a jovem não mantém comportamento regular, o que acarreta a resposta da aluna para a orientadora (“ah, #tem que levar a vida, e aí é isso, vida que segue.”) e sua própria construção novamente como agente, sentindo-se, posteriormente, perseguida pela orientadora que “começou a ficar de olho, de olho torto” – 1.230.

Após estabelecer reflexões e construir a ideia de que se sentia observada pela orientadora, Isabela, em nova narrativa, relata que sua mãe havia sido chamada ao colégio pelo fato de ter tirado cinco em ciências (E aí:::, ela chamou minha mãe na escola, porque eu tinha tirado um cinco em ciências, né?) e, novamente, a partir do discurso relatado, aponta comentários da representante da escola (“eu to encontrando dificuldade na Isabela, porque a Isabela é:::, ela se mostra um pouco, ah, ela tá risonha daqui a pouco ela tá, tá chorando, parará). Na voz da orientadora, Isabela é construída como uma pessoa que possui dificuldades e comportamento irregular, digna de preocupação – embora a personagem Isabela, dentro da narrativa, indicasse, por meio de seu discurso relatado, que havia superado o fato de não ser a representante de turma (“ah, #tem que levar a vida, e aí é isso, vida que segue”).

Novamente, há possibilidade de observar a oposição entre as construções identitárias atribuídas a Isabela e os diferentes olhares em relação à agência da aluna dentro do contexto escolar – a voz da orientadora faz emergir a representação da escola como instituição que não sabe lidar com o comportamento de Isabela ao passo que a voz da jovem universitária avalia e constrói posturas agentivas e contrárias àquelas reproduzidas pela voz da escola.

Sequência 3

Quadro 3 - Eleição seguinte

282 283 284 285	2	Isabela	E aí::, na vida escolar né, voltando à vida escolar, na minha 6ª série eu falei: “eu vou ser representante de turma agora. <u>Agora</u> eu vou ser representante de turma.” Hh.
286	1	Talita	Agora eu vou.
287 288	2	Isabela	E aí fechei com a minha dupla, e a mesma orientadora da 5ª série foi minha orientadora na 6ª.
289	1	Talita	Uhun.
290 291 292 293 294 295 296	2	Isabela	E aí, ela me chamou pra uma conversa, até porque, hoje, eu tenho uma concepção diferente, mas naquela época, eu pensava assim: gente, pra que que serve o SE? Pra que que serve isso? Eu só vejo eles falando de, eleição de, “representante de turma”, eleição de grêmio, que nem tinha grêmio no colégio, mas enfim. Hh.
297	1	Talita	Hh.
298	2	Isabela	É, falando \$isso, falando, nunca achei de fato
299	1	Talita	Uma função.
300 301 302 303 304 305	2	Isabela	Uma função. Quando eu sei que a função de um orientador é, tem que tá:: atrelada a outras n coisas, né? O acompanhamen:: to do próprio aluno, né? E aí, eu nunca, eu não percebia isso. Pelo menos não com essa orientadora, e com outras orientadoras que eu tive pela, pela vida de estudante, né?
306	1	Talita	Uhun.
307 308 309 310 311	2	Isabela	E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::, é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.” Eu falei “e eu?”
312	1	Talita	Ué?
313 314	2	Isabela	“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso”.
315	1	Talita	Que isso...

316 317 318 320 321 322 323 324 325 326 327	2	Isabela	É. É. Eu falei: #Quê? “Não, o que você mostrou no ano passado, parará”. Eu falei: “Eu só uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n coisas”. “Não, mas você não tá assim, não tá assado.” Eu saí aos prantos da sala, porque você ser dige, eu fui, é um dê, desreconhecimento né,? Entre aspas, e eu falei: “Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?” E aí ela foi na sala falar que os representantes de turma eram esses e esses. Todo mundo: “mas perai. Mas era a Isabela”. E toda a sala. Porque eu, eu sempre fui, eu, eu sempre tive um bom relacionamento com toda a sala.
328	1	Talita	Uhun.
329 330 331 332 333 334 335 336 337	2	Isabela	E aí, é, ela falou: “Não, mas a gente conversou, parará, a dupla é fulano e fulana.” Aí veio todo mundo pra, eu falei assim, e, e dela eu não tenho medo de falar o nome, eu falei: “Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida”. Isso com 12 anos de idade, que eu jamais me esqueço isso. “Você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.” E aí eu lembro que eu <u>chorei</u> , chorei, chorei, Assim... chorei, chorei.
338	1	Talita	Hum.
339 340	2	Isabela	E todo mundo da sala veio falar comigo. Eu falei: cara, agora eu agarrei um ódio.

Fonte: As autoras (2018).

Nesse trecho, Isabela retoma o tópico sobre o desejo de ser representante de turma, iniciando uma nova narrativa que remete à anterior. Constrói-se, por meio do discurso relatado em primeira pessoa, como personagem agente, alguém determinado, decidido a exercer o cargo que gostaria de ocupar (Na minha 6ª série eu falei: “eu vou ser representante de turma agora. Agora eu vou ser representante de turma”.) – mesmo que, anteriormente, não tenha tido sucesso em sua tentativa passada. A ênfase dada no discurso agente de Isabela é, historicamente, situada. Uma vez que era a sua segunda tentativa, também constrói Isabela como alguém persistente.

Nesse momento, a pesquisadora mostra alto envolvimento e se posiciona como interlocutora que incentiva Isabela a continuar com a construção de sua história, repetindo uma parte do discurso relatado por Isabela (Agora eu vou - 1.286).

Após uma fala em que remete a sua dupla, na candidatura (l. 287), Isabela traz a construção da orientadora educacional de sua turma. Ela permanecia a mesma do ano anterior (e a mesma orientadora da 5ª série foi minha orientadora na 6ª - l. 288) – o que aponta que, historicamente, as duas narrativas têm um fio condutor, que têm personagens comuns que já têm uma historicidade marcada por construções e por eventos negativos.

Aponta que ela havia chamado para uma conversa (E aí, ela me chamou pra uma conversa l.290). Isabela interrompe o que seria o início da ação complicadora de sua narrativa, para trazer suas impressões sobre a eleição do grêmio escolar e ser representação de turma (l. 291 - 1.296).

Com encaixamentos, Isabela projeta, a seguir, reflexão sobre o papel de uma orientadora educacional e é incentivada pela pesquisadora, que participa com complementações, de modo a engajar-se e coconstruir a narrativa. Em seguida, Isabela alinha-se à pesquisadora através da palavra “função” e da pergunta retórica, avaliando que, em sua época de escola, não conseguia compreender a função de uma orientadora, pois não era acompanhada, enquanto aluna, com algum tipo de frequência. Novamente, aponta visão crítica sobre o serviço oferecido.

Para dar continuidade à narrativa, Isabela traz, em discurso relatado, que foi preterida e que a orientadora sugeriu que ela não participasse do processo eleitoral da escola (E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::, é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com

ela.” l. 307 – l.310). Isabela menciona que questionou, de modo agente, seu posicionamento (Eu falei “e eu?”).

A seguir, além da participação da pesquisadora, que coconstrói de forma indagativa (l.312), Isabela dá continuidade aos diálogos relatados, alternando entre a voz da orientadora e sua própria voz (ls 313-314; 316-320), de forma questionadora. No diálogo construído da voz da orientadora, Isabela era construída como uma aluna que não tinha condições psicológicas para participar de uma atividade como o processo eleitoral (“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso”. ls 313-314) – o que, novamente, sugere processo de estigmatização.

Diante do relato de Isabela, a pesquisadora também se apresenta indignada (Que isso... l. 315), mostrando apoio à jovem, o que sustenta o envolvimento conversacional de ambas e a continuação da narrativa. A voz da orientadora constrói Isabela como desacreditada enquanto a pesquisadora engaja-se, inclusive através de perguntas (Uê? – l.320) e reações que se intercalam com a história de Isabela.

Os discursos relatados que ora representam Isabela quando mais nova, ora a orientadora educacional da escola, atribuem à narrativa contornos dramáticos e mostram Isabela como narradora eficiente e disposta a envolver a ouvinte presente.

Isabela repete a cena novamente, questionando, de modo agente, a decisão (Eu falei: #Quê?), Isabela relata ainda, após a ação complicadora, as razões da orientadora sobre seu comportamento do ano anterior (“Não, o que você mostrou no ano passado, parará” ls.316-317), embora argumentasse (“Eu só uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n coisas”l.318), a orientadora não permitiu que a jovem pudesse fazer parte da eleição (“Não, mas você não tá assim, não tá assado”). Isabela relata, através do uso de primeira pessoa e

de pergunta retórica, que se sentiu triste, sem reconhecimento e questionava por que aquilo havia acontecido com ela (Eu saí aos prantos da sala, porque você ser dige, eu fui, é um dê, desreconhecimento né,? Entre aspas, e eu falei: “Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?”). Constrói-se como aluna questionadora, embora frágil, sem apoio da escola e não legitimada pelos profissionais que lá atuavam. Há desacordo nas vozes de Isabela, da coordenadora e da turma, em expectativas não correspondidas.

Posteriormente, segundo Isabela, a orientadora foi à classe apresentar os candidatos à representação de turma e seu nome realmente não constava (E aí ela foi na sala falar que os representantes de turma eram esses e esses), o que fez a turma questionar, também, de forma agente e alinhada à agência inicial de Isabela, sobre sua participação (Todo mundo: “mas peraí. Mas era a Isabela”. E toda a sala), pois, naquela série, tinha um bom relacionamento com os alunos – o que permitiu que, coletivamente, se posicionassem, agentivamente, modo a questionar a forma como a orientadora agia.

A orientadora manteve a posição de excluir Isabela do processo e Isabela conta, na linha 334, que enfrentou a orientadora, apontando que ela era um obstáculo a ser ultrapassado (“Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida”.) e que ainda encontraria outras como ela (“Você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso”), dignas de enfrentamento. Trazida por meio do discurso relatado, a agência de Isabela, dentro da narrativa, constrói sua identidade como alguém disposta a enfrentar pessoas que a estigmatizassem ao mesmo tempo em que se fazia possível e favorável a partir do apoio dos colegas de classe.

Nesse momento, Isabela suspende a narrativa e enfatiza que chorou (chorei, chorei, chorei – 1.336), novamente construindo-se como fragilizada diante da instituição de ensino. Na resolução de

sua narrativa, Isabela relata que, a partir do momento em que foi excluída, a turma posicionou-se do seu lado (E todo mundo da sala veio falar comigo – 1.339). Por fim, relata que sentia ódio por Maria Eduarda (Eu falei: “cara, agora eu agarrei um ódio”). Na voz da orientadora, relatada por Isabela, a jovem é alguém incapaz de representar um grupo – algo que não se confirmava visto que o grupo a legitimava enquanto dava apoio e construía a interação como algo favorável para agência de Isabela.

A voz da orientadora a afasta do grupo e a constrói, diante dele, como desacreditada. Na voz de Isabel, por sua vez, a orientadora é apenas a primeira repressora que enfrentará ao longo da vida, o que a constrói como alguém determinada a enfrentar obstáculos e pessoas que a desqualificam. O discurso relatado de Isabela funciona, dessa forma, como recurso para construir, identitariamente, a aluna como alguém que terá agência ao longo do percurso daquele momento em diante.

Considerações finais

Ao longo da análise dos dados, foi possível observar que Isabela constrói-se, em suas narrativas, não só como aluna que sofre processos de estigmatização por parte de vozes que representam funcionários da escola, mas também como discente que constrói agência em relação a esse *status quo* educacional – sobretudo quando alinhada aos colegas de classe.

Para construir sua própria identidade no passado, ainda na escola, utiliza também recursos retóricos e prosódicos, principalmente, a partir de discursos relatados, para atribuir dramaticidade às narrativas em que também é construída como frágil ou fora dos padrões esperados. É, dessa forma, discursivamente habilitada não apenas porque envolve o ouvinte, mas porque desenvolve

recursos que contrapõem distintas identidades construídas discursivamente.

Ainda a partir da análise, também interpretamos a construção identitária da orientadora do setor educacional por parte de Isabela que, a partir do discurso relatado, avalia como a orientadora a constrói, sempre de forma negativa, tornando-a descreditada. É, por isso, nas construções de Isabela, a perseguidora que não cumpre sua função social, que é a de orientar e auxiliar, pedagogicamente, a vida escolar dos alunos. É, na construção proporcionada pelos discursos da narradora, da pesquisadora e da orientadora, que vozes se confrontam e trazem identidades divergentes de Isabela. Se, para a escola, personificada pela jovem através das vozes hipotéticas ou não que constrói, a universitária era relapsa, desatenta, descompromissada, na sua própria voz, é agente, demonstrando valentia e disposição para enfrentar os desafios gerados pela estigmatização frente ao distúrbio.

Na voz da entrevistadora é, ainda, alguém cuja história de vida é interessante e deve ser divulgada. A partir das vozes que personificam a escola e permitem a avaliação da jovem universitária como instituição não competente para lidar com seus problemas, Isabela se constrói e reconstrói em diferentes momentos da entrevista, apontando estigmas e agência diante deles.

Observar, estudar e analisar as identidades construídas na elaboração das narrativas de Isabela, durante o discurso interacional, proporcionou uma visão mais aprofundada sobre as interações e as ações realizadas pelos participantes, sobre as posturas e sobre as condutas assumidas por cada um deles, ressaltando como é importante a construção de um pensamento mais crítico acerca das identidades que, cotidianamente, são estigmatizadas e descreditadas em contextos escolares onde os distúrbios de aprendizagem se fazem presentes.

Acreditamos, desse modo, que o trabalho trouxe interessante contribuição no que tange à forma como se constroem as identidades estigmatizadas ou não, apontando perspectivas, tanto de quem estigmatiza como de quem é estigmatizado. Consideramos, assim, que este trabalho pode servir como base para aqueles que desejarem dar continuidade aos estudos sobre a dislexia e seus desdobramentos em ambiente escolar, sobretudo, quando consideradas narrativas e identidades.

Referências

AHEARN, L. M. Language and Agency. **Annual Review of Anthropology**, n.30, p.109- 137,2001. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, v.1, n.2, p.164-180, 2006.

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

BONINI, FV et al. Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n.83, p.310-322. 2010.

BRASIL - **Plano Nacional de Lei nº 10.172/01**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 08 out. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARRETEIRO, Rui Manoel. **Dislexia**: uma perspectiva psicodinâmica. Disponível em: <http://psicologia.com.pt/artigos/textos/A0481.pdf> . Acesso em: 08 out. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 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. 47 f. 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.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A questão da alteridade. **Revista de Psicologia**, USP, São Paulo, v.5 n.1-2, 1994.

GOFFMAN, Erving. Footings. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p.107-148. (Humanística).

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p.41-78, jul. 1999.

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

JUARRERO, A. **Dynamics in Action**: Intentional Behavior as a Complex System. *Emergence*, v.2, n.2, p.24-57, 2000. Disponível em: <http://intersci.ss.uci.edu/wiki/pub/Juarrero%282000%29Dynamics_Action%28ECO%29

.pdf >. Acesso em: 11 abr.2018.

JUNIOR, Nelson Ernesto Coelho; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, São Paulo, v.9 n.17. jun. 2004.

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

LANDOWISK, Eric. **Presenças do Outro**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; A. PAVLENKO. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In.: M. Breen (Ed.). **Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research**. London: Longman, 2001.

LIMA, Carolina Vianini Amaral. “**Eu faço o que posso**” [manuscrito]: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. / Carolina Vianini - orientadora: Laura Stella Miccoli. 2014.

LINDE, Charlotte. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSON, Britt-Louise; LINNELL, Per; NORDBERG, Bengt (ed.) **The construction of professional discourse**. London. Longman, 1997.

_____. **Life Stories**. New York: Oxford University Press, 1993.

LOPES DANTAS, Maria Tereza. Diferentes 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.

MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. **APPLES – Journal of Applied Language Studies**, v. 6, n. 2, 2012, p. 41-59. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/the-complexity-of-learner-agency%20(1).pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Perguntar e observar não basta**: é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11056>>. Acesso em: out. 2017.

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.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n.3, p.239-262. 1993.

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 (organizador). **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.

_____. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

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.

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

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

PERLIN, Gladis T. T. **O Ser e o estar sendo surdos**: Alteridade, Diferença e Identidade. Tese de doutorado/PEGEDU/ FAGED. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ROLLAND, Beatriz. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (organizador). **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.

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.

SOUZA, Elizete Cristina de. O dislético no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Contrapontos**, v.8, n.3, p.423-432, set/dez. 2008.

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

VAN LIER, L. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (eds.). **Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages**. London: Equinox, 2008, p.163-186.

GESTOS DÊITICOS E ATENÇÃO CONJUNTA NAS ESPECIFICIDADES DO AUTISMO: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

Marianne Bezerra Carvalho Cavalcante (UFPB)

Introdução

Os primeiros registros sobre o autismo¹ foram realizados pelo psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943 e já sinalizavam a linguagem ausente ou comprometida em crianças com esse transtorno. Em suas observações, Kanner (1943; 1966) constatou as seguintes características comuns: alterações na linguagem, desde mutismo até atrasos significativos na fala, dificuldade na interação social, resistência a mudanças na rotina e no ambiente, assim como estereotípias motoras, que são definidas como movimentos

1 A partir da publicação da Associação Americana de Psiquiatria, no DSM-5, o termo “autismo” foi preterido pelo termo “transtorno do espectro autista”, pois cada caso apresenta manifestações sintomáticas distintas, mas com características comuns que o inclui dentro de um espectro que abrange casos com diferentes severidades (TEXEIRA, 2016). Apesar disso, neste artigo, não optamos por utilizar um único termo, pois não é nossa intenção fazer distinção entre os casos analisados para compreender a gestualidade de crianças autistas em contextos de atenção conjunta.

corporais repetitivos sem significado aparente. Tais características foram observadas no grupo de onze crianças com faixa etária entre dois e onze anos, que foram atendidas por ele no Johns Hopinks Hospital, Estados Unidos.

Perissinoto (2003) afirma que iniciativas de interação social ou de conversação raramente ocorrem nos casos de autismo. Além disso, as crianças com esse transtorno praticamente não realizam trocas de olhares, não sorriem e não fazem gestos para iniciar a interação ou manter contato com seu interlocutor durante a cena interativa.

Discordamos da afirmação da autora, pois o funcionamento multimodal da linguagem acontece independentemente da existência de algum desvio de linguagem. A ausência de gestos convencionais pode ser observada em algumas crianças autistas, mas outras configurações gestuais são usadas para iniciar a interação com o outro. Por exemplo, com a finalidade de indicar e solicitar um objeto de interesse na interação, normalmente, as crianças autistas tendem a conduzir a mão do parceiro interativo para a localização de tal objeto.

Em relação à atenção conjunta, que tem sido definida como a habilidade da criança e do adulto em compartilhar sua atenção para uma entidade externa por um período de tempo (TOMASELLO, 1995; 2003), que pode ser de poucos segundos (CARPENTER; NAGEL; TOMASELLO, 1998). Alguns pesquisadores, entre eles: Bosa (2002); Nogueira (2009); Menezes; Perissinoto (2008); Whitman (2015); Zanon; Backes; Bosa (2015); Andrade; Faria (2017) consideram que essa habilidade encontra-se prejudicada em crianças autistas. Dessa forma, estudá-la pode funcionar como pista para identificação e diagnóstico precoce do autismo.

A partir do interesse e da relevância de estudar a atenção conjunta e a gestualidade na especificidade do autismo, uma questão

norteou este estudo: De que forma se caracteriza a gestualidade, especialmente os gestos dêiticos, de crianças autistas para dirigir a atenção do seu parceiro interativo?

Em geral, a criança autista é percebida como aquela que não possui gestualidade, não solicita algo, não fixa o olhar, não usa a linguagem oral, conforme destaca Levin (1990). Essa concepção linguística baseada na relação linguagem e comunicação nega a possibilidade de linguagem de crianças autistas e, consequentemente, seu lugar de sujeito.

Distanciando-se dessa concepção, concebemos os movimentos corporais, as expressões faciais, o direcionamento do olhar, bem como estereotípias motoras, enquanto lugar de sentido e como um aspecto peculiar da linguagem da criança autista.

Esses aspectos da linguagem, incluindo as estereotípias motoras caracterizadas pelos movimentos corporais repetitivos, integrados às vocalizações, repercutem no funcionamento multimodal da linguagem, conforme defendem Barros e Fonte (2016). Nesse sentido, consideramos as estereotípias motoras como um tipo de gestualidade significativa, devendo-lhes serem ressignificadas enquanto aspecto multimodal da linguagem de crianças autistas.

Desse modo, eliminar as estereotípias de crianças autistas em terapias seria desconsiderá-las enquanto possibilidade de linguagem e negar o sujeito, conforme defende Lopes (2011, p.149): “eliminar as “estereotípias”, sejam as de comportamento, sejam as de linguagem (no caso, a ecolalia) da criança com autismo seria o equivalente a eliminar o sujeito”.

Em relação aos gestos, tradicionalmente, pesquisas, no campo da aquisição da linguagem, têm atribuído a eles um estatuto pré-linguístico. Essa concepção parte da hipótese de continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e a verbal, a qual foi defendida por Bruner (1975, 1983). Nessa concepção, os gestos

surtem no período pré-linguístico e desaparecem com a emergência da fala, que ocorre no chamado período linguístico. Além desse autor, Tomasello (2003) também defende que os gestos surgem primeiro e, em momento posterior, acontece a fala na comunicação dos seres humanos.

A concepção de primazia do gesto em relação à fala é criticada por Kendon (2009), que argumenta que os aspectos gestuais e vocais são manifestos de forma integrada. Nesse sentido, os recursos gestuo-vocais da linguagem adquirem complexidade e evoluem numa mesma matriz de significação. Logo, o gesto não pode ser considerado pré-linguístico. A premissa de que gesto e fala são duas facetas de uma mesma matriz de funcionamento linguístico-cognitivo, sendo indissociáveis, é defendida nos trabalhos de Kendon (1982; 2000); McNeill (1985; 2000); Butcher; Goldin-Meadow (2000); Cavalcante (2009); Ávila Nóbrega; Cavalcante (2015); Cavalcante et al. (2015, 2016); Fonte (2011); Fonte et al. (2014); Fonte; Cavalcante (2016) entre outros.

Respaldando-nos nessa perspectiva multimodal da linguagem, em que a gestualidade é integrada às manifestações orais, formando um sistema único de significação, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso para compreender a matriz gestuo-vocal de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em cenas de atenção conjunta. Para isso, analisaremos a gestualidade, privilegiando os gestos dêiticos, enquanto matriz multimodal da linguagem, de crianças autistas, em cenas de atenção conjunta.

Para compreender a relação entre gesto e produção vocal de crianças autistas em contextos de atenção conjunta, o *corpus* deste estudo foi constituído de interações registradas no banco de dados do Grupo de Estudos e Atendimento ao Espectro Autista (GEAUT) do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco.

A partir desse corpus, este trabalho teve como objetivo analisar os gestos dêiticos de duas crianças autistas em cenas de atenção conjunta. A partir desta análise, discutiremos a relação de tais gestos com a produção vocal, suas morfologias e papéis no espaço da interação.

Estudar a gestualidade, em especial, os gestos dêiticos de crianças autistas em contextos de atenção conjunta sob uma perspectiva multimodal, pode ser relevante para os profissionais de educação e da Fonoaudiologia, pois ao conhecerem a gestualidade enquanto aspecto multimodal relevante para direcionar a atenção do outro, poderão adequar suas abordagens educacionais e terapêuticas às necessidades peculiares e interesses de cada criança e ao momento de interação.

O funcionamento multimodal da linguagem no processo de atenção conjunta

A atenção conjunta é mediada por gestos, fala e troca de olhares entre parceiros interativos (TOMASELLO, 2003). Nesse processo, defendemos o funcionamento linguístico multimodal no processo de atenção conjunta, no qual diferentes aspectos da linguagem, como a produção vocal com suas marcações prosódicas, o olhar e os gestos podem coatuar numa matriz única de significação, servindo como guia para dirigir e orientar a atenção do parceiro para um terceiro elemento, de forma a constituir um foco de atenção mútua na interação.

A emergência da atenção conjunta foi observada por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) a partir de um estudo longitudinal com 24 crianças de nove a quinze meses de idade. Os autores verificaram três tipos de capacidades de atenção conjunta nas cenas interativas, classificadas como: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta.

Na atenção de verificação, as crianças são capazes de verificar a atenção do adulto por meio do olhar dirigido a ele, seja em engajamento conjunto, na tarefa de obstáculo social, ou quando os adultos mostravam objetos. Essa capacidade de atenção conjunta ocorreu entre os nove e onze meses de vida das crianças. Por volta dos onze aos doze meses, foi observada a atenção de acompanhamento, na qual as crianças acompanhavam a atenção e o comportamento do adulto através do olhar. Nesse tipo de atenção conjunta, as crianças eram capazes de olhar para onde o adulto dirigia seu olhar ou apontar, e ainda de acompanhar o comportamento dos adultos sobre objetos, imitando-o. É em torno dos doze aos treze meses, as crianças adquirem a capacidade de atenção direta, que se relaciona à capacidade de a criança fazer uso do gesto de apontar para dirigir a atenção do adulto para alguma entidade distal externa. (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; TOMASELLO, 2003). Essas capacidades de atenção conjunta podem ser exemplificadas a partir da figura a seguir:

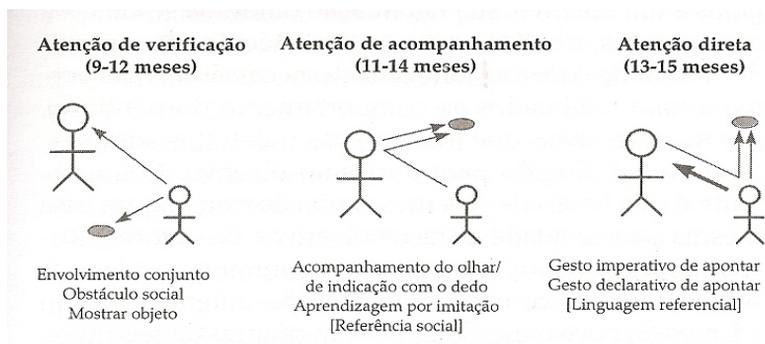


Figura 1 - Três principais tipos de interação de atenção conjunta

Fonte: Tomasello (2003, p.89).

Além dos papéis relevantes do olhar para o estabelecimento da atenção conjunta, muitos pesquisadores (BUTTERWORTH,

1995; CORKUN; MOORE, 1995; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; LIZKOWSKI et al., 2004; BEHNE; CARPENTER; TOMASELLO, 2005; TOMASELLO, 2003; KAPLAN; HAFNER, 2006; JONES; EDWARD; FEELEY, 2006; TOMASELLO; CARPENTER; LIZKOWSKI, 2007; LISZKOWSKI et al., 2008; NOGUEIRA, 2009; GRASSMAMM; TOMASELLO, 2010) realçaram o papel do apontar, outros (HENNING; STRIANO; LIEVEN, 2005; GRASSMAMM; TOMASELLO, 2010; KAPLAN; HAFNER, 2006; LISZKOWSKI et al., 2008) a vocalização ou fala dirigida, e ainda há aqueles (BUTTERWOTH, 1995; CORKUN; MOORE, 1995; BROOKS; MELZOFF, 2005; MELZOFF; BROOKS, 2007) que assinalam a importância da orientação da cabeça em contextos de atenção conjunta.

A coordenação entre a atenção dos parceiros e o objeto de interesse mútuo torna-se evidente no momento em que as crianças começam a alternar seu olhar entre o objeto e a face do adulto, logo essa alternância de olhar apresenta-se como pista do engajamento coordenado (CARPENTER; TOMASELLO, 2000).

Em relação à alternância do olhar, ou seja, mudanças de direção do foco visual no sentido de vai e vem (olha para o alvo apontado-olha para o interlocutor), Goodwin (2003) afirma que essas mudanças de olhar funcionam para detectar/verificar se o destinatário dirigiu seu olhar para o alvo apontado.

A compreensão da direção olhar que implica em olhar para onde o outro dirige o seu, está relacionada à mesma compreensão do gesto de apontar (NOGUEIRA, 2009). Desse modo, semelhante à funcionalidade do olhar direcionado, há gestos (apontar e mostrar) usados com a finalidade de dirigir a atenção e o comportamento dos outros para objetos ou eventos. Sigman; Kasari (1995) comentam que tais gestos podem dar início à atenção conjunta e Tomasello (2003) observa que a capacidade infantil

de usar tais gestos surge em torno dos nove aos doze meses, no mesmo período da consolidação da atenção conjunta.

O direcionamento do olhar e os gestos manuais são considerados dêiticos por desempenhar o papel de coordenar o foco atencional dentro da cena interativa, possibilitando o estabelecimento da atenção conjunta, conforme afirma Diessel (2006). Os gestos dêiticos podem ser representados pelo gesto de apontar² com o dedo indicador ou com outra parte do corpo para indicar a localização de objetos/ações no espaço físico (MCNEILL, 1992; 2006).

FASES GESTUAIS

Os gestos apresentam uma série de características durante sua realização: *unidades gestuais*, *frases gestuais* e *fases gestuais*. A *unidade gestual* corresponde ao intervalo entre descansos sucessivos dos membros do corpo. Em geral, a *frase gestual* possui três fases: preparação, ataque/curso e retração. A preparação é uma fase opcional, que ocorre no momento em que os membros do corpo saem da posição de repouso e começam a se mover para o espaço gestual, no qual irá iniciar o ataque, que é obrigatório, já que é a fase gestual com significado; e retração, movimento opcional, que acontece quando os membros do corpo retornam à posição de repouso, não necessariamente a mesma anterior. Essa fase pode não estar presente quando o falante passar imediatamente para a execução de outro gesto, iniciando uma nova frase gestual. Além dessas fases, outras podem surgir entre as fases básicas, tais como: pré e pós-ataque/curso (opcionais), caracterizadas por paradas temporárias de movimento antes ou depois do movimento do ataque, respectivamente (KENDON, 1980; MCNEILL, 1992).

2 Aprofundaremos a discussão do gesto de apontar mais adiante.

O gesto pode acontecer na mesma sincronia temporal da fala, essa combinação é conhecida como pontos de saliência (GP) (MCNEILL, 1992). Consideramos os momentos de sincronia, a coincidência do ápice, ou seja, da parte semanticamente significativa da produção do gesto e da produção vocal.

Para maior compreensão das fases gestuais e de sua relação com a produção vocal da criança, mostraremos um exemplo ilustrativo de sincronia gesto-fala³.



Figura 2 - Fases gestuais aos 11 meses

Fonte: Cavalcante; Almeida; Silva; Ávila-Nóbrega (2016, p.421).

Segundo Cavalcante, Almeida, Silva e Ávila-Nóbrega (2016), no exemplo ilustrativo acima, em que a criança apresenta 11 meses e 13 dias, observa-se as três fases gestuais: Fase 1- preparação, fase 2 - ataque/curso e fase 3 - retração. Os autores constataram que a criança produziu vocalmente: “**ebuze::/embuze::**” na fase gestual do curso, revelando que, nesta fase, o gesto, caracterizado pelos braços suspensos lateralmente ao rosto, está sincronizado com a produção vocal. Logo, ocorreu o ponto de saliência (GP) na fase do curso do gesto.

3 Esse dado ilustrativo faz parte do banco de dados do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita) da UFPB.

Em relação aos gestos realizados em cenas de atenção conjunta, Eilan (2005) assinala que, por volta do final do período de 10 e 12 meses de idade, crianças começam a usar outros gestos, como mostrar e dar objetos para adultos. Carpenter; Nagell; Tomasello (1998) acreditam que a habilidade de usar esses gestos intencionalmente acontece no próprio contexto da atenção conjunta, que envolve a referência triangular da criança, do adulto e do objeto ou evento do qual compartilham a atenção. Assim, tais gestos são triádicos à medida que são usados para mostrar ao outro alguma entidade externa e são declarativos, já que são usados no contexto atencional para atrair e dirigir a atenção do outro para alguma entidade externa (TOMASELLO, 2003, CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998.). Desse modo, esses gestos constituem-se como elementos fundamentais em situações de atenção conjunta, pois têm a função de compartilhar a atenção com o outro (TOMASELLO, 2003; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; CORKUN; MOORE, 1995), sinalizando estados mentais de interesse e atenção (SLAUGHTER; PETERSON).

Estes gestos declarativos diferenciam-se daqueles encontrados nas interações iniciais entre a mãe e o bebê, nas quais os primeiros gestos do bebê são diádicos, pois não há objeto externo envolvido (TOMASELLO, 2003), e imperativos, pois são usados para referir ao que a criança deseja (TOMASELLO, 2003).

A concepção dos gestos como precursores dos performativos da língua (declarativos e imperativos) foi adotada por Bates; Camaioni e Volterra (1975). Tais gestos foram denominados de protodeclarativos e de protoimperativos. Os primeiros são realizados pela criança para indicar um objeto a seu parceiro; e já os protoimperativos são realizados pela criança para obter algo.

Dentre as diferentes manifestações de gestos declarativos, o apontar tem ocupado lugar de destaque em diferentes estudos,

conforme mencionado. Desse modo, esse gesto, usado como um recurso importante em cenas de atenção conjunta, é um elemento dêitico relevante para estabelecimento da referência linguística nas interações.

Para dirigir e atrair a atenção do outro para um objeto localizado no espaço em que ocorre a interação entre os interlocutores, termos dêiticos espaciais (isso, aquilo, ali, aqui) podem vir associados a esse gesto dêitico, uma vez que, assim como diz Cavalcante (1994), tais termos estão fortemente relacionados à noção de referência linguística.

Nesse sentido, o uso dos termos dêiticos espaciais, assim como o olhar direcionado e o gesto de apontar são considerados pistas de referência, que funcionam como recurso essencial para dirigir a atenção do interlocutor, estabelecendo uma cena de atenção conjunta.

Em relação a esse gesto específico, Cavalcante (1994, 2010) realizou estudo do tipo longitudinal com uma criança com desenvolvimento típico, no qual observou a trajetória gestual do apontar da criança. Os resultados mostraram uma diversidade na configuração física do gesto de apontar. Além do gesto de apontar convencional (extensão de braço e dedo indicador em direção a um objeto) e do apontar exploratório (apontar convencional com o dedo indicador tocando no objeto que o gesto discrimina), a autora evidenciou outras configurações deste gesto, ampliando suas tipologias morfológicas, entre elas: apontar com dois dedos, apontar com três dedos, apontar com toda a mão e insistência gestual, que envolve o apontar convencional em cadeia, ou seja, um após o outro, em direção ao objeto discriminado.

Butterworth (1995) afirma que as crianças utilizam o gesto de apontar quando são atraídas por objetos ou eventos interessantes e desejam compartilhá-los com os outros. Liszkowski et al.

(2004) realizaram um estudo com setenta e cinco infantes entre 11 e 13 meses, do qual observaram que o surgimento do apontar com a finalidade descrita, a qual se relaciona a funcionalidade do gesto declarativo, ocorre por volta dos 12 meses, momento em que a criança compreende que os outros possuem estados psicológicos que podem ser dirigidos e compartilhados. Para os autores, os gestos de apontar são usados pelas crianças com duas finalidades: uma delas é para direcionar a atenção do adulto para um evento interessante e a outra seria utilizada para fazer um comentário sobre o evento que a criança e o adulto já estão prestando atenção.

Essas duas finalidades que os autores levantam sobre o uso do gesto de apontar relacionam-se ao desejo/motivação do sujeito de compartilhar com seu interlocutor a atenção e o interesse, a primeira seria para estabelecer o início desse compartilhamento e a segunda para manter a atenção e o interesse recíproco para o evento já compartilhado.

Em suma, Jones, Carr e Feeley (2006) mencionam que para iniciar a atenção conjunta, o olhar dirigido para um objeto ou o uso de gesto convencional (apontar, mostrar) é um recurso comumente adotado pelas crianças para direcionar a atenção do adulto para tal objeto, enquanto que a alternância do olhar com o uso associado do gesto configura-se como uma forma mais sofisticada de inaugurar a atenção conjunta. Esses recursos diferenciados podem vir acompanhados por comentários.

Há uma diversidade de recursos para o estabelecimento da atenção conjunta: os movimentos do olhar, a orientação da cabeça, os gestos dêiticos, entre eles o apontar; e as vocalizações.

A fixação visual, o gesto de alcançar-pegar, o apontar e as vocalizações podem funcionar como sinalizadores do foco de atenção estabelecido pela criança, que, por sua vez, podem direcionar a atenção do outro para que compartilhe a mesma atenção

e, assim sucessivamente, como um processo contínuo de inversão de papéis.

Estudos (CARPENTER; TOMASELLO, 2000; PERISSINOTO, 2003; WHITMAN, 2015; ANDRADE; FARIA, 2017) têm identificado prejuízos no uso do gesto dêitico de apontar em crianças autistas. Apesar disso, conforme observam Menezes e Amorim (2015), iniciativas de estabelecer uma atenção conjunta com seu parceiro interativo, assim como engajamento nas cenas, enquanto resposta à ação desse parceiro de compartilhar um foco comum, foram encontradas nessas crianças. Desse modo, como se caracterizam os gestos dêiticos em cenas de atenção conjunta?

Neste estudo, pretendemos compreender a gestualidade no autismo, com foco nos gestos dêiticos a partir de um estudo de caso de duas crianças autistas em contextos de atenção conjunta. Para isso, focaremos nossa análise nas iniciativas das crianças de estabelecer uma atenção conjunta com seu parceiro interativo.

A seguir, descreveremos os aspectos metodológicos deste estudo proposto, que focalizará a iniciativa de atenção conjunta por duas crianças autistas no Grupo de Estudos e Atendimento ao Espectro Autista (GEAUT) do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco.

Aspectos metodológicos para a análise da gestualidade da criança autista

Objetivamos, neste artigo, analisar a gestualidade no processo de atenção conjunta, ou seja, os gestos dêiticos na matriz multimodal da linguagem de crianças autistas. Para isso, realizamos um estudo de natureza qualitativa que, segundo Del Ré (2012), envolve uma descoberta exploratória e descritiva, na qual há uma

observação subjetiva e não controlável do pesquisador. Para tal investigação, o *corpus* foi constituído de exemplos ilustrativos de interações entre crianças autistas e diferentes parceiros interativos (pesquisadoras e professoras da Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, bolsistas e voluntários de iniciação à pesquisa dos cursos de Fonoaudiologia e de Letras), que ocorreram no Grupo de Estudos e Atendimento ao Espectro Autista (GEAUT) do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco.

Com o propósito de discutir a gestualidade de crianças autistas, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso a partir da análise de cenas interativas registradas no banco de dados⁴ do GEAUT, que estão relacionadas à atenção conjunta inaugurada por duas crianças autistas com Transtorno Espectro Autista, as quais chamaremos por Igor e Caio, que são nomes fictícios para preservar a identidade de cada um, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Para a análise dos gestos dêiticos das crianças autistas a partir de uma perspectiva multimodal da linguagem, seguimos as seguintes etapas:

ETAPA 1: Selecionamos os registros videografados do banco de dados do GEAUT, nos quais as crianças autistas procuravam dirigir a atenção de seu parceiro interativo para algum foco ou para atingir algum objetivo.

ETAPA 2: Descrevemos a gestualidade e transcrevemos as produções vocais, quando presentes, das crianças autistas para compreendermos a dinâmica gestual e sua relação com a produção

4 Esse banco de dados foi constituído após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sob o processo número 012/2012 - CAAE 04020212.8.0000.5206.

vocal, assim como a morfologia e papéis dos gestos dêiticos das crianças autistas em cenas interativas.

Para análise da gestualidade numa perspectiva multimodal, utilizamos o software *EUDICO Linguistic Annotator* (ELAN) para transcrição dos dados, pois essa ferramenta possibilita realizar as transcrições dos aspectos multimodais da linguagem no tempo exato de sua ocorrência, registrando com precisão a duração do fluxo da fala e a do gesto, especificando seu tempo inicial e o final⁵.

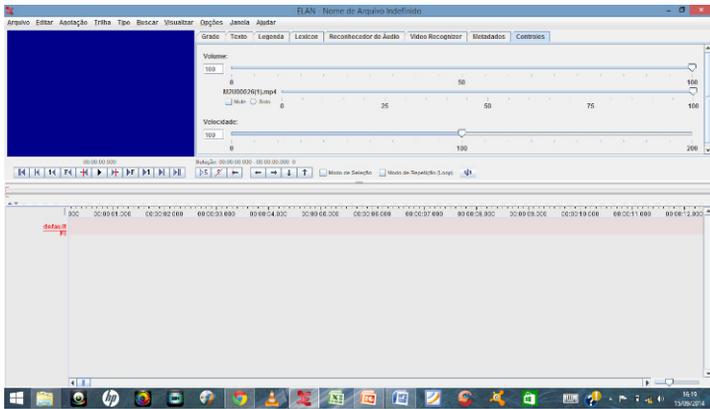


Figura 3 - Exemplo do Elan
Fonte: As autoras (2018).

ETAPA 3: Para análise minuciosa dos gestos dêiticos realizados pelas crianças autistas, apresentamos uma sequência das fases gestuais a partir da captura das telas.

ETAPA 4: Adotamos como categorias de análise os componentes do *envelope multimodal* (olhar, gestos e fala), propostos por

⁵É possível ter acesso a mais informações no manual do ELAN, que pode ser acessado na página http://www.mpi.nl/tools/elan/ELAN_Manual.pdf.

Ávila Nóbrega (2010) e Ávila Nóbrega; Cavalcante (2012) e as fases gestuais, consideradas por Kendon (1980) e McNeill (1992): preparação, pré-curso, curso, pós-curso e retração.

Igor, uma das crianças participantes deste estudo, possui quatro anos de idade e apresenta Transtorno do Espectro Autista. Começou a participar do GEAUT no mês de maio de 2017, mas os registros videografados iniciaram em agosto de 2017, totalizando sete vídeos. Em relação a sua linguagem, a criança verbaliza blocos de enunciado, realiza gestos, expressões faciais e estabelece contato visual, mas não sustenta por muito tempo o olhar mútuo na interação; além disso, apresenta estereotípias motoras e, em alguns momentos, fala ecológica.

Caio, outra criança participante deste estudo, possui cinco anos e foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Iniciou sua participação no GEAUT em outubro de 2015, porém deixou de frequentá-lo por mais de um ano. A partir de 2017, passou a comparecer semanalmente para as atividades do GEAUT, as filmagens das interações da criança começaram em agosto de 2017, totalizando seis vídeos com a participação de Caio. A criança apresenta vocalizações, bem como realiza movimentos corporais, expressões faciais, olhares e estereotípias motoras durante a interação. A criança apresenta rara iniciativa de interação com as pessoas e demonstra bastante interesse por objetos, possuindo o hábito de manuseá-los, colocá-los na boca e de mordê-los.

Gestos dêiticos em contextos de atenção conjunta: uma análise da matriz multimodal da linguagem

Neste tópico, analisaremos alguns fragmentos referentes a cenas interativas, nas quais há iniciativas das crianças para estabelecer um foco de atenção conjunta com seu interlocutor ou dirigir

seu comportamento para atender seu interesse na cena interativa. Nessas análises, buscamos compreender a gestualidade, ou seja, os gestos dêiticos na matriz multimodal da linguagem dessas crianças.

Os quatro exemplos ilustrativos abaixo mostram a iniciativa de Igor de direcionar a atenção de seu interlocutor para o foco da interação, bolha de sabão nos dois primeiros exemplos ilustrativos, tela do computador no segundo e Rosa com a máscara no quarto exemplo.

Exemplo ilustrativo I: Igor faz bolhas de sabão e chama a atenção da voluntária do curso de Fonoaudiologia (Luana) a partir do gesto dêitico de apontar integrado à produção vocal.



Fase 1

Fase 2

Fase 3

Fase 4

Figura 4 - Gesto de apontar com objeto

Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 – Preparação: braço esquerdo em movimento no sentido horizontal, olhar direcionado para a bolha de sabão.

Fase 2 – Curso: braço esquerdo estendido para a bolha com a haste do sopra-bolhas na mão, corpo em discreto movimento para a lateral, olhar para a bolha de sabão. Simultaneamente ao gesto, a criança produz: “óia”.

Fase 3 – Meio do curso: mão esquerda estática e braço esquerdo semifletido, corpo inclinado para o lado esquerdo, olhar

direcionado para a bolha de sabão, enquanto conclui a sequência do bloco do enunciado: “Uma bolha pequena”.

Fase 4 – Retração: corpo retorna para a posição inicial, braço esquerdo em movimento descendente e olhar direcionado para a bolha de sabão.

No exemplo ilustrativo I, constatamos o funcionamento sincrônico do olhar dirigido para o foco da interação, que é a bolha de sabão, e do **gesto de apontar com o objeto**, pois esse gesto dêitico foi realizado com o apoio da haste do sopra-bolhas direcionada para o foco interacional.

A integração desses componentes multimodais (olhar e gestos) tende a enfatizar a iniciativa de Igor de atrair a atenção do seu parceiro interativo para a bolha de sabão. Logo, na fase do curso gestual, podemos evidenciar o olhar dêitico associado ao **gesto dêitico e declarativo**, caracterizado pelo apontar com o objeto e integrado à produção vocal “óia”. Esses aspectos multimodais da linguagem tiveram o papel de direcionar a atenção do parceiro interativo para a bolha de sabão.

Na sequência temporal, Igor permaneceu com o olhar voltado para a bolha de sabão e com a manutenção do curso do gesto dêitico, ou seja, com o apontar com o objeto dirigido e estático na fase do meio do curso gestual para o foco da interação. A criança incorporou na matriz multimodal da linguagem o plano vocal, ao completar o bloco de enunciado no contínuo de fala: “Uma bolha pequena”.

A permanência do olhar dirigido e do curso do gesto dêitico pode ter contribuído para a emergência da produção vocal, indicando a ocorrência do ponto de saliência entre a gestualidade e fala da criança na fase do curso dos gestos dêiticos.

O olhar dirigido e os gestos dêiticos direcionados para o foco da interação, assim como a produção vocal incorporada,

mostraram o funcionamento multimodal da linguagem da criança diante da iniciativa de atrair a atenção de seu interlocutor para o foco da interação. O engajamento deste na cena foi observado pelo direcionamento do seu olhar para a bolha. Constatamos que Luana movimenta a cabeça, acompanhando com o olhar para o foco que Igor dirige seu gesto de apontar. Por outro lado, a criança não dirigiu seu olhar ao interlocutor, nem realizou a alternância do olhar entre objeto e seu parceiro interativo como forma de verificar a atenção deste na cena interativa. Desse modo, conforme observam Carpenter; Tomasello (2000), diante da ausência da alternância do olhar não é possível afirmar que a criança realizou um engajamento coordenado.

Exemplo ilustrativo II: Igor faz bolhas de sabão, enquanto José (bolsista de iniciação científica do curso de Letras) estoura as bolhas e observa a criança.

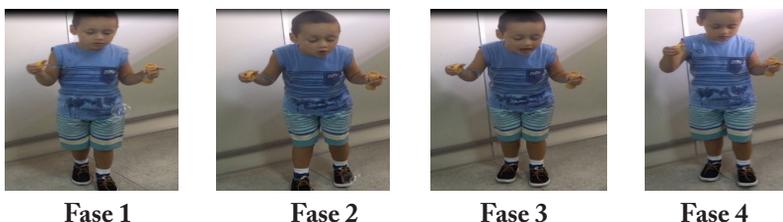


Figura 5 - Gesto de apontar com a cabeça
Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 – Preparação: dedo indicador da mão esquerda estendido para o espaço interativo, mas sem dirigir para a bolha, recipiente do sopra-bolhas na mão esquerda e haste na mão direita, olhar direcionado para a bolha de sabão, que flutua no interativo.

Fase 2 – Curso: dedo indicador da mão esquerda direcionado para o espaço interativo, recipiente do sopra-bolhas na mão esquerda e haste na mão direita, corpo inclinado para frente, cabeça

e olhar direcionados para o local da bolha. Simultaneamente a esse gesto dêitico, a criança produz vocalmente: “Uma”.

Fase 3 – Pós-curso: mantém o objeto na mão esquerda com o dedo indicador estendido, o olhar, corpo e cabeça direcionados para a bolha. Na mesma sincronia da manutenção do gesto dêitico, Igor emite: “bolha”.

Fase 4 – Retração: corpo e cabeça em movimento para a posição inicial, olhar dirigido para o chão, o objeto é mantido na mão esquerda com o dedo indicador estendido.

No exemplo ilustrativo II, ocorreu um contexto semelhante ao fragmento anterior, Igor procurava chamar a atenção do seu interlocutor para a bolha de sabão. Inicialmente, a criança apenas dirigia seu olhar para a bolha e segurava o recipiente com a mão esquerda e o dedo indicador estirado para o espaço interativo. Será que essa posição do dedo, já indicaria a ocorrência do gesto dêitico? Não é possível afirmar isso, pois o dedo indicador permaneceu na mesma posição, sem nenhuma movimentação para a direção da bolha de sabão. Por outro lado, na sequência da cena, surge um gesto que assumiu o papel de dêitico espacial, que foi o direcionamento da cabeça para a bolha.

Na cena interativa, o olhar dirigido e a gestualidade da cabeça funcionaram como dêiticos realizados por Igor para atrair a atenção do seu parceiro interativo para a bolha de sabão. Desse modo, o direcionamento de cabeça, isto é, o **apontar com a cabeça**, que assumiu uma nova configuração e morfologia do gesto de apontar, exerceu o **papel do gesto dêitico e declarativo** para atrair a atenção do interlocutor.

Além do olhar dirigido e do gesto dêitico com a cabeça na tentativa de direcionar a atenção do parceiro para a bolha de sabão, no curso e no pós-curso do gesto, Igor acionou o plano vocal ao emitir: “Uma bolha!”, especificando, em sua fala, o foco

de atenção que procurava compartilhar com o interlocutor. Logo, ocorreu ponto de saliência entre o gesto e a fala da criança, mostrando uma sincronia gestuo-vocal do curso ao pós-curso do gesto dêitico, caracterizado pelo gesto de apontar com a cabeça associado ao movimento do corpo.

Exemplo ilustrativo III: Igor e Luana (voluntária do curso de Fonoaudiologia) realizam uma atividade no computador relacionada à narrativa de história a partir de uma sequência de imagens.



Fase 1



Fase 2

Figura 6 - Gesto de apontar com o queixo

Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 - Curso: movimento discreto do queixo para frente e para cima, em direção à imagem da maçã, olhar para a tela do computador, enquanto produz: “Olha”.

Fase 2 - Retração: movimento do queixo para trás, retornando a sua posição inicial, o olhar direcionado para a tela do computador.

No exemplo ilustrativo III, observamos uma nova morfologia do gesto dêitico: o **apontar com o queixo**, que teve a função de indicar a localização do foco da interação. Não aconteceu a fase de preparação do gesto, a primeira fase gestual já foi caracterizada pelo seu curso, que apresentou ponto de saliência entre gesto e produção vocal. O olhar dirigido à imagem da tela, o

gesto realizado com o queixo, e a produção vocal “Olha” revelam o funcionamento da matriz multimodal da linguagem da criança autista ao direcionar a atenção do seu parceiro interativo.

Além de indicar o direcionamento do foco, que a criança pretende compartilhar com seu interlocutor e de seu papel declarativo de atrair a atenção do parceiro interativo, a gestualidade com queixo pode ter contribuído para informar a palavra não pronunciada no contínuo de fala, ou seja, Igor emitiu a holófrase “olha”, pois a emissão desta palavra teve o sentido de enunciado completo a partir do gesto com o queixo que indicou a palavra maçã.

Logo, há ocorrência de dois papéis gestuais na mesma morfologia gestual, o **papel declarativo** de atrair a atenção do interlocutor e o **papel dêitico** integrado à fala e ao olhar dirigido, que indicou a localização do foco atencional. O olhar direcionado da voluntária de Fonoaudiologia para a tela do computador serve como pista de seu engajamento na cena interativa.

Exemplo ilustrativo IV: Igor observa Rosa (bolsista de iniciação científica do curso de Fonoaudiologia) com uma máscara e procura chamar a atenção de Rebeca (pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem) para Rosa através do apontar convencional.



Fase 1



Fase 2



Fase 3



Fase 4

Figura 7 - Gesto de apontar convencional

Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 – Pré-preparação: toque realizado no ombro de Rebeca três vezes, olhar breve dirigido a ela, enquanto produz vocalmente: êiê.

Fase 2 – Preparação: braço direito semifletido e olhar direcionado para Rosa.

Fase 3 – Curso: braço direito estendido e mão produzindo o gesto de apontar com o dedo indicador dirigido para Rosa e olhar direcionado para a mesma direção, enquanto produz o bloco de enunciado: “o que é aquilo?”.

Fase 4 – Retração: braço direito em movimento descendente, voltando a lateral do corpo na altura da cintura, olhar direcionado para Rebeca.

No exemplo ilustrativo IV, para chamar a atenção de Rebeca, que estava com o olhar direcionado para outra criança, Igor tocou três vezes em seu ombro ao mesmo tempo em que disse: “êiê”. Na ausência da troca de olhares, o toque, conforme afirma Fonte (2011), pode assumir o estatuto do olhar e ter o papel de convocar o interlocutor para a interação. O gesto tátil associado à produção vocal da criança repercutiu na mudança do foco visual de Rebeca, que dirigiu seu olhar para Igor.

Após atrair a atenção de Rebeca, Igor elevou seu braço direito e mudou seu foco visual, direcionando seu olhar para Rosa, o que

podemos observar na fase de preparação do gesto dêitico, na qual Rebeca emitiu “oi” com o olhar para Igor.

Na sequência temporal, a criança manteve o olhar para Rosa e, com o braço direito estendido, realizou o gesto dêitico, caracterizado pelo **apontar convencional** com o dedo indicador da mão direita. Esse **gesto dêitico** teve **papel declarativo** ao indicar a localização do foco atencional. Nessa fase do curso do gesto, Igor realizou a atenção direta e produziu vocalmente o bloco do enunciado: “o que é aquilo?”. Rebeca, por sua vez, acompanhou visualmente o gesto de apontar realizado por Igor e elevou as sobrancelhas, passando a direcionar seu olhar para o foco apontado. Logo, aconteceu a atenção conjunta entre Igor e Rebeca.

Na fase de retração gestual, Igor dobrou os braços, abaixando-os e encerrando a permanência do gesto dêitico e alterou seu foco visual ao direcionar seu olhar para Rebeca. Essa mudança do direcionamento do olhar possibilitou que ele verificasse a atenção de Rebeca para o foco da atenção. Rebeca mantém as sobrancelhas elevadas e o direcionamento do seu olhar para o foco da interação.

Diferentemente das cenas anteriores, nesta, Igor realizou a alternância do olhar entre Rosa, o alvo apontado, e Rebeca, seu interlocutor, ou seja, realizou a atenção de verificação. Essa mudança de direção do olhar possibilita detectar o foco atencional do interlocutor.

A seguir, discutiremos quatro exemplos ilustrativos de uma única cena interativa⁶ relacionada ao interesse de Caio em comer bolachas, para compreender a gestualidade da criança, focando

6 Essa foi a única cena em que Caio realizou gesto dêitico com a iniciativa de dirigir a atenção do outro para determinado objetivo.

nossa análise nos gestos dêiticos, de forma a discutir sua morfologia e funções na cena interativa.

Exemplo ilustrativo I: Caio conduz a mão de Luana para o local do pote de bolachas.



Fase 1



Fase 2



Fase 3



Fase 4

Figura 8 - Gestos de apontar com o braço do parceiro interativo

Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 – Preparação: braço direito semifletido pegando na mão esquerda de Luana, olhar dirigido para Luana.

Fase 2 – Curso: estende o braço direito de Luana para a direção do armário, movimentando a cabeça para cima, curvando o pescoço para trás e olhar dirigido para cima do armário.

Fase 3 – Meio do curso: põe a mão direita de Luana na parte de cima do armário, mantém a cabeça direcionada para cima e o olhar dirigido para o armário.

Fase 4 – Retração: Solta a mão de Luana e movimenta o braço em sentido descendente, mantém o olhar e a cabeça direcionados para cima do armário.

Durante as fases do gesto dêitico realizado por Caio, inicialmente, a criança dirigiu seu olhar para Luana e pegou a sua mão, sinalizando a preparação do gesto. Simultaneamente, Luana realizou contato visual com Caio e produziu um bloco de enunciado: “me diz o que você quer?”

No curso gestual, Caio alterou seu foco visual, passando a olhar para cima do armário, movimentou a cabeça para cima e direcionou o braço de Luana para o local do pote de bolachas. A condução da mão do parceiro interativo para a localização de objeto de seu interesse é comum em crianças autistas. Concebemos esse movimento de direcionar o braço da estagiária para o pote de bolachas como um gesto dêitico, substituindo o apontar convencional, pois indicou o objeto no espaço interativo. Nesse caso, teríamos o **apontar com o braço do parceiro interativo**. Desse modo, integrado ao gesto manual, o olhar e o direcionamento da cabeça também poderiam exercer uma função dêitica. Nessa fase, gestual, Luana acompanhou visualmente o gesto dêitico realizado por Caio com o braço dela.

No meio do curso gestual, com a cabeça e olhar direcionados para o pote de bolachas, Caio colocou a mão direita de Luana no local em que se encontrava o pote de bolachas. Nessa fase gestual, Luana direcionou seu olhar para o foco atencional da criança, enquanto disse: vamos procurar aonde? Esse momento da dinâmica gestual da criança revelou o olhar compartilhado entre Caio e Luana para o mesmo foco da interação.

Além do **papel dêítico** da gestualidade e do olhar da criança autista, podemos perceber o **papel imperativo** diante do movimento de direcionar o braço de Luana para o pote de bolachas, uma vez que gestos imperativos, segundo Tomasello (2003) e Slaughter; Peterson e Carpenter (2009), são realizados com a função de referir o que se deseja na cena interativa, que no caso, foi comer bolachas.

Exemplo ilustrativo II: Caio movimentou o braço de Luana para aproximá-lo do local do pote de bolachas.



Fase 1

Fase 2

Fase 3

Figura 9 - Gestos dêíticos de movimentar o braço do parceiro interativo

Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 – Preparação: mão direita espalmada tocando no braço esquerdo de Luana, cabeça e olhar direcionados para cima do armário.

Fase 2 – Curso: mão direita com os dedos curvados movimentando o braço esquerdo de Luana para o lado direito.

Fase 3 – Retração: braço direito semifletido em movimento descendente para a lateral do corpo na altura de cintura.

Antes do curso do gesto dêítico, em sua fase de preparação, o direcionamento da cabeça e do olhar já serviu como pista do foco atencional da criança. Nessa fase gestual, Luana, com o olhar para a criança, questionou: quer o quê? A criança respondeu a esse questionamento a partir de um gesto dêítico peculiar, caracterizado pelo **ato de movimentar o braço esquerdo de Luana** no

sentido da direita, que serviu de orientação para o local do pote de bolachas. Esse movimento realizado pela criança caracterizou uma **gestualidade dêitica e imperativa**, pois teve o papel de indicar o objeto de seu interesse.

Na retração gestual, a criança manteve o olhar dirigido para o pote de bolachas e elevou mais a cabeça. Desse modo, Caio permaneceu com seu foco atencional dirigido para o pote de bolacha. Esse direcionamento do olhar da criança possibilita contemplar o objeto de interesse e detectar a atenção tátil de Luana para o mesmo objeto. Ao realizar o apontar exploratório com a mão espalmada, Luana perguntou a Caio: “é isso é?” com o olhar direcionado para ele. Logo, há uma atenção conjunta entre Caio e Luana, mediada pelo olhar ou pelo toque, respectivamente.

Exemplo ilustrativo III: Caio toca com a palma da mão no pote de bolachas, confirmando seu interesse em comer bolachas.



Fase 1

Fase 2

Fase 3

Figura 10 - Gesto de apontar exploratório com a palma da mão

Fonte: As autoras (2018).

Fase 1 – Preparação: braço direito semifletido lateral ao corpo na altura da cintura, braço esquerdo apoiado no armário, cabeça direcionada para baixo e olhar para o pote de bolachas.

Fase 2 – Curso: braço direito direcionado para cima na altura do pote de bolachas, mão direita espalmada toca no pote, sorriso

e olhar direcionados para o interlocutor, enquanto produz vocalmente “sim”⁷.

Fase 3 – Retração: braço esquerdo próximo ao pote de bolachas em movimento descendente, mão direita com dedos curvados toca no pote, sorriso e olhar direcionados para esse objeto.

No exemplo ilustrativo III, Luana segurou o pote com as duas mãos e perguntou a Caio: “Quer isso?”. Ao concluir seu questionamento, bateu na tampa duas vezes com a mão direita. A criança acompanhou visualmente o gesto de Luana, pois manteve seu direcionamento do olhar para o pote de bolachas. Esse foco visual alterou na fase do curso gestual, na qual a criança e Luana realizaram um olhar mútuo.

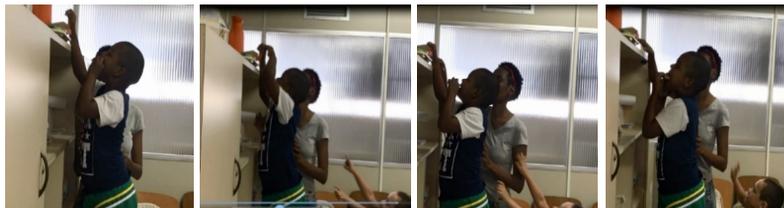
A resposta de Caio ao questionamento foi realizada a partir da integração dos planos multimodais da linguagem: vocal e gestual, uma vez que produziu vocalmente “sim”, sorriu, direcionou o braço para o objeto e tocou com a palma da mão no pote em sincronia temporal e semântica, conforme observamos na fase do curso gestual. Nessa fase, esse gesto tátil pode ter ocupado o estatuto do **apontar exploratório com a palma da mão** ao indicar o interesse pelo objeto, apresentando um papel imperativo.

Na sequência temporal, Luana emitiu “biscoito?” com entonação de pergunta, Caio, por sua vez, confirmou seu interesse pelo sorriso, assim como constatamos na fase de retração gestual da criança. Vale salientar que Caio e Luana direcionaram o olhar para o pote de bolachas, compartilhando do mesmo foco atencional na cena interativa.

7 Essa produção vocal foi a única com conteúdo semântico evidente na língua portuguesa realizada no GEAUT pela criança até o momento. Ela emite apenas vocalizações com sonoridade.

Exemplo ilustrativo IV: Caio e Igor, interessados na bolacha, realizam gestos dêiticos diferentes para obter o alimento.

Figura 11: apontar com toda a mão x apontar convencional



Fase 1

Fase 2/Fase 1

Fase 3/ Fase 2

Fase 4/ Fase 3

Figura 11 – Fases de Caio

Fonte: As autoras (2018).

Fases gestuais de Caio:

Fase 1- Preparação: braço direito semifletido em movimento ascendente e mão direita semiaberta em forma de “C”, braço esquerdo flexionado com a mão sobre a boca, cabeça e olhar direcionados para cima do armário.

Fase 2 – Curso: braço direito para cima e mão direita com dedos dobrados, braço esquerdo semifletido em movimento ascendente e mão esquerda em forma de “C”, cabeça e olhar direcionados para cima do armário.

Fase 3 – Meio do curso: braço direito para cima e mão em forma de “C”, braço esquerdo em movimento descendente, cabeça e olhar direcionados para cima do armário.

Fase 4 – Retração: braços flexionados próximos à boca, cabeça e olhar direcionados para cima do armário.

Fases gestuais de Igor

Fase 1- Curso: braços em movimento ascendente com o dedo indicador direcionado para cima do armário, cabeça e olhar também dirigidos para cima, enquanto produz vocalmente: “eu queleu...”.

Fase 2 – Novo curso: braço esquerdo em movimento descendente e braço direito em discreto movimento descendente, mão espalmada tocando no braço de Luana, cabeça e olhar direcionados para cima do armário, enquanto completa o bloco do enunciado: “também”.

Fase 3 – Retração: braço direito semifletido em movimento para trás, cabeça e olhar direcionados para cima do armário.

Esse último exemplo ilustrativo mostra a participação de Caio e de Igor na cena, ambos, interessados pela bolacha, direcionaram o olhar para o local do pote de bolachas, mas cada um realizou um gesto dêitico e imperativo diferente.

O gesto realizado por Caio foi caracterizado pela elevação dos braços na direção do pote de bolachas, que consideramos como um gesto de alcançar ou de **apontar com toda a mão**. No início do curso gestual, a criança direcionou ambas as mãos, enquanto que, no meio do curso, manteve apenas a mão direita. Já a gestualidade de Igor pôs em evidência gestos de apontar com o dedo indicador com as duas mãos. Logo, houve uma co-ocorrência do **gesto de apontar convencional** realizado por Igor em sincronia com o bloco de enunciado: “eu queleu”. Esses gestos são dêiticos, assim como o olhar, ao assumirem o papel de direcionar a atenção do interlocutor para o local do pote de bolachas, bem como exercem um papel imperativo ao indicarem seu interesse a Luana com o objetivo de receber dela a bolacha.

Apesar da configuração morfológica diferente dos gestos de apontar realizados por cada uma das crianças. Esses gestos tiveram papéis semelhantes: **dêítico e imperativo**. Em todas as fases gestuais, o direcionamento do olhar dos parceiros interativos estava voltado para o mesmo foco, o pote de bolachas. Logo, eles compartilharam o mesmo foco de atenção.

Para sintetizar os dados discutidos, apresentaremos um quadro com as seguintes especificidades: tipo de olhar, morfologia e papel do gesto dêítico das crianças autistas nas cenas de atenção conjunta.

Quadro 1 – Olhar e gesto de apontar na atenção conjunta	IGOR	CAIO
OLHAR DÊÍTICO		
OLHAR DE VERIFICAÇÃO		
OLHAR ALTERNADO		
OLHAR MÚTUO		
GESTO DE APONTAR CONVENCIONAL		
GESTO DE APONTAR COM TODA A MÃO		
GESTO DE APONTAR EXPLORATÓRIO COM A PALMA DA MÃO		
GESTO DE APONTAR COM A CABEÇA		
GESTO DE APONTAR COM O QUEIXO		
GESTO DE APONTAR COM OBJETO		
GESTO DE APONTAR COM O BRAÇO DO PARCEIRO INTERATIVO		
ATO DE MOVIMENTAR O BRAÇO ESQUERDO DO PARCEIRO INTERATIVO		
PAPEL DÊÍTICO		
PAPEL DECLARATIVO		
PAPEL IMPERATIVO		

Fonte: As autoras.

*Na legenda, a cor cinza indica presença e a branca, ausência.

A partir da análise dos gestos dêiticos das crianças autistas em cenas de atenção conjunta, constatamos tipos de olhares distintos: olhar dêitico nas duas crianças, olhar alternado e olhar de verificação apenas em Igor, enquanto que o olhar mútuo aconteceu apenas nas cenas interativas entre Caio e Luana. O gesto dêitico, caracterizado pelo apontar, apresentou variações morfológicas nas duas crianças. Igor realizou o apontar convencional, o apontar com a cabeça, o apontar com o queixo e o apontar com o objeto. Já Caio apresentou o apontar com toda a mão, o apontar exploratório com a palma da mão e o apontar com o braço do parceiro interativo, bem como movimentou o braço do parceiro interativo. Apesar dessas variações morfológicas, o apontar assumiu a função de dêitico espacial ao indicar a localização do foco de atenção ou o interesse da criança na cena de atenção conjunta. Desse modo, o apontar enquanto gesto dêitico incorporou, em cenas de atenção conjunta, o papel declarativo ou imperativo em Igor e o papel exclusivamente imperativo no caso de Caio.

Considerações finais

Estudar os gestos dêiticos de crianças com Transtorno do Espectro Autista em cenas de atenção conjunta é um caminho produtivo para compreender as iniciativas dessas crianças de direcionar a atenção ou o comportamento do seu parceiro interativo em cenas de atenção conjunta.

Os gestos e olhares dêiticos sinalizaram iniciativas de atenção conjunta por parte das crianças autistas, coatuando em sincronia semântica e temporal para o direcionamento do interlocutor ao foco de atenção ou de interesse da criança.

Os dados mostraram que há uma riqueza na gestualidade das crianças autistas, afastando-se da concepção linguística tradicional

marcada por discursos que negam a linguagem dessas crianças: “não usam gestos”, “não sorriem”, “não realizam troca de olhares”. Além disso, há uma tendência na literatura de considerar que os movimentos corporais de crianças autistas restringem-se às estereotipias motoras, que também são negadas enquanto linguagem. Em contrapartida, este estudo revelou que a linguagem na especificidade do autismo apresenta uma riqueza de aspectos multimodais, incluindo sorrisos, olhares, gestos e produções vocais. No funcionamento multimodal, há uma diversidade de gestos de apontar, que são constitutivos da aquisição da linguagem e contribuem para o processo de referência linguística.

Neste estudo, a análise dos gestos dêiticos dessas crianças e sua relação com o olhar e a produção vocal, quando presente, em cenas de atenção conjunta, poderão contribuir para o reconhecimento por parte dos parceiros interativos dessas crianças, seja no ambiente familiar, escolar ou clínico, de outras morfologias do gesto de apontar enquanto gesto dêitico.

A gestualidade e o olhar na especificidade do autismo precisam ser compreendidos e ressignificados pelos parceiros interativos, de forma que reconheçam cada movimento corporal e de olhar de crianças autistas enquanto linguagem constitutiva de sentido. Logo, o outro tem um papel fundamental, e reconhecer as peculiaridades da criança com Transtorno do Espectro Autista poderá favorecer a movimentação dela na/pela linguagem e novas iniciativas de interação pelas crianças, já que seus gestos dêiticos são compreendidos e geram efeito de sentido no seu interlocutor ao dirigir sua atenção ou seu comportamento para o foco de interesse da interação.

Conceber morfologias não convencionais dos gestos dêiticos enquanto iniciativa de engajamento conjunto implica em considerar a criança autista como sujeito de linguagem, distanciando-se da concepção linguística tradicional baseada na relação

linguagem e comunicação que nega a linguagem na especificidade do autismo.

Referências

ANDRADE, C.; FARIA, E. A interação no transtorno do espectro autista: a multimodalidade enquanto forma alternativa de comunicação. **Revista Prolíngua**, v. 12, n. 1, p.60-74, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta. (Dissertação). – Joao Pessoa: PROLING: UFPB, 2010.

ÁVILA-NOBREGA, P. V. A.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**, v. 24, n.2, p.469-491, 2012.

_____. O envelope multimodal em aquisição da linguagem: momentos do surgimento e pontos de mudança. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de (orgs.) **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade, João Pessoa, Ed. Da UFPB, p.11-44, 2015.

BARROS, I.; FONTE, R. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **RBLA**, Belo Horizonte, v.16, n.4, p.745-763, 2016.

BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. **Merrill-Palmer Quarterly**, n.21, p.205-226, 1975.

BOSA, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.1, 2002, p.77-88.

BROOKS, R; MELZOFF, A. Development of gaze following and its relation to language. **Developmental Science**, v. 8. n. 6, p.535-543, 2005.

BRUNER, J. S. The ontogeneses of speech acts. **Jornal Child Language**, n. 2, p.1-19, 1975, 1975b.

BRUNER, J. **Child's talk – learning to use language**. New York: London: W. W Norton & Company, 1983. 141p.

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 University Press, 2000, p.235-257.

BUTTERWORTH, G. Origins of Mind in Perception and Action. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention – Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p.29-40.

CARPENTER, M; NAGEL, K; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the society for research in child development**, v. 63, n. 4, 1998. 176p.

CARPENTER, M; TOMASELLO, M. Joint Attention, cultural learning and language acquisition: implications for children with autism. In: WETHERBY, A; PRIZANT, B. Paul H. (Eds). **Communication and language issues in autism and pervasive developmental disorder: A transactional developmental perspective**. Brookes, Baltimore, MD, p.31-54, 2000.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações** (Recife), v. 21, p.153-170, 2009.

_____. A natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem: um estudo exploratório. In: _____. (Org.). **A multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.9-36.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. C.; SILVA, P. M. S. et al. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 10.1, p.43-50, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B.; ALMEIDA, A. T. M. de C. B. de; SILVA, P. M. S. et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, p.411-426, 2016.

CORKUM, V.; MOORE, C. Development of joint visual attention in infants. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), **Joint attention: Its origins and role in development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p.61-83.

DEL RÉ, A. (Org.) **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, v. 1, 2012, 200p.

DIESSEL, H. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. **Cognitive Linguistics**, v. 17, p.463-489, 2006.

EILAN, N. **Joint Attention, Communication and Mind**. In: EILAN, N et al (Eds.). Oxford: Clarendon Press, 2005, p.1-46.

FONTE, R. **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.

FONTE, R. F. L.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Montenegro, A. C; Rêgo Barros, I; Nadia Azevedo, N. (Orgs.). **Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2016, p.205-205.

FONTE, R. F. L.; BARROS, A.; CAVALCANTE, M. C. B.; SOARES, P. M. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. B. R.; EFKEN, K.; ACIOLI, M. D. et al. (Orgs.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: CRV, 2014, p.11-26.

GOODWIN, C. Pointing as Situated Practice. In: KITA, S (Ed.). **Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet**. Lawrence Erlbaum Associates. 2003, p.217-41.

GRASSMANN, S.; TOMASELLO, M. Young children follow pointing over words in interpreting acts of reference. **Developmental Science**, v.13, n.1, p.252-263, 2010.

HENNING; STRIANO; LIEVEN. Maternal speech to infants at 1 and 3 months of age. In: **Infant Behavior & Development**, v.28, p.519-536, 2005.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of affective contact**. Nervous Child: New York, v.2, p.217-250, 1943.

_____. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Paidós e Psique, 1966. 747 p.

KENDON, A. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In M. R. Key (Ed.), **The relationship of verbal and nonverbal communication**. New York: Mouton Publishers, 1980, p.207-227.

_____. **The study of gesture**: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2, 1982, p.45-62.

_____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) **Language and gesture**. Cambridge University Press, 2000, p.47-63.

_____. KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, v.9, n.3, p.355-372, 2009.

LEVIN, Esteban. O gesto e o outro: o visível e o invisível. **Escritos da criança**. 2.ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 3, p.68-81, 1990.

LISZKOWSKI, U.; CARPENTER, M.; HENNING, A. et al. Twelve-month-olds point to share attention and interest. In: **Developmental Science**, v.7, n.3, p.297-307, 2004.

LISZKOWSKI et al. Infants' visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. **Infant Behavior & Development**, v.31, p.157-167, 2008.

LOPES, J. **Dinâmicas dialógicas singulares**: a multimodalidade na criança com autismo. 156f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

MCNEILL, D. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1992, 409p.

_____. **Gesture: A Psycholinguistic Approach**. In: **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, 2006. p.1-15.

MELTZOFF, A. N.; BROOKS, R. Eyes wide shut: The importance of eyes in infant gaze following and understanding other minds. In R. Flom, K. Lee, & D. Muir (Eds.), **Gaze following: Its development and significance**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2007, p.217-241.

MENEZES, C. G.; PERISSINOTO, J. Habilidades de atenção compartilhada em sujeitos com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono**, v.20, n.4, p.273-278, 2008.

MENEZES, L.; AMORIM, K. Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 3, p.353-364, 2015.

NOGUEIRA, S. A comunicação pré-verbal. In: SEIDL-de-MOURA, A. L.; MENDES, D.; PESSÔA, L. **Interação Social e Desenvolvimento**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p.101-115.

PERISSINOTO, J. Processo de evolução da criança com autismo. In: **Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo**. In: _____. (org). São José dos Campos: Pulso, 2003, p.23-27.

SIGMAN, M.; KASARI, C. Joint Attention Across Contexts in Normal and Autistic Children. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention – Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p.189-203.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016, 91p.

TOMASELLO, M. Joint Attention as Social Cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (Org.). **Joint Attention – Its Origins and Role in Development**. New York: Psychology Press, 1995, p.103-130.

_____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 330p.

WHITMAN, T. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015, 312p.

ZANON, R.; BACKES, B.; BOSA, C. Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.17, n.2, p.78-90, 2015.

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E LETRAMENTO/ ALFABETIZAÇÃO DO SURDO: POR UM DICIONÁRIO ESCOLAR

Érika Lourrane Leôncio Lima (IFPI)

Introdução

Este artigo problematiza a distribuição e uso do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Deit-Libras)*, nas séries iniciais do ensino fundamental e aponta as contribuições do dicionário escolar de Libras para o letramento/alfabetização do aluno surdo.

Ao longo do texto, é oferecida uma visão geral sobre a Lexicografia Pedagógica e os dicionários escolares da Língua Portuguesa (LP) no Brasil, para, em seguida, problematizar a distribuição do *Deit-Libras* em turmas de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) da escola pública e, por fim, militar em favor da adoção do dicionário escolar nestas turmas.

A partir da experiência das escolas brasileiras com a utilização de outra tipologia de dicionário da LP, que não a tipologia de dicionário escolar, será discutida situação análoga com a entrega do *Deit-Libras*, 3ª edição de 2006, às escolas. Durante as

1 Turmas referentes ao período do processo de alfabetização inicial e consolidação do domínio da escrita. Ver, a respeito, BRASIL. SEB. MEC. Edital do PNLD 2012, Brasília, 2012.

discussões, além de esclarecer sobre o uso, funções e características dos dicionários padrão e escolar, deseja-se estimular a criatividade e autonomia do docente para que o referido seja capaz de adaptar e produzir materiais didáticos baseados nos princípios de organização do dicionário escolar voltado para o letramento/alfabetização do surdo.

De um ponto de vista teórico, este artigo se insere no âmbito da Lexicografia Pedagógica, dos Estudos Linguísticos na área de Surdez e da Pedagogia. Os autores utilizados nas discussões foram, principalmente: Krieger (2006; 2010); Felipe (2012); Silva (2015); Sofiato e Reily (2014).

Lexicografia Pedagógica e uma visão panorâmica sobre dicionários escolares de Língua Portuguesa no Brasil

A Lexicografia Pedagógica, também conhecida como Lexicografia Didática, é a área do conhecimento que estuda o uso dos dicionários e suas contribuições para o ensino. Essa área é oriunda da Lexicografia, ciência inserida na Linguística Aplicada, sendo dividida em Lexicografia prática e teórica (SEABRA, 2011); (WELKER, 2011). Como campo prático, Zavaglia (2012, p.234) aponta que a Lexicografia permite “inventariar palavras, unidades léxicas, de se escrever sobre elas, de descrevê-las, de classificá-las, de ordená-las, de organizá-las nos chamados verbetes” para constituição de modelo de dicionários diversos. Portanto, a atividade prática irá referir-se à produção de dicionários padrão, dicionários monolíngues, bilíngues, do tipo *thesaurus*, de usos, escolares, especializados etc.

Enquanto teoria, a Lexicográfica toma por “objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à produção e elaboração de dicionários” (HWANG, 2010, p.33), bem como a própria

crítica e a história. Apesar de a Lexicografia Pedagógica ser relativamente recente, assim como a Lexicografia da Língua de Sinais - LS, seus estudos vêm se desenvolvendo em razão da importância do dicionário para a aprendizagem da LS e da Língua Oral - LO.

Ao traçarem um panorama lexicográfico sobre os dicionários escolares no Brasil, Damim e Peruzzo (2006) apontam que a tipologia de dicionário mais adotada nas escolas brasileiras, até o ano de 2004, foi o minidicionário, principalmente, pelas facilidades: portabilidade e menor volume que a obra oferece (KRIEGER, 2010; KRIEGER; WELKER, 2011). Em Libras, ao contrário, foi adotado o *Deit-Libras*, com dimensões de uma enciclopédia e dividido em dois grossos volumes (846 páginas, no primeiro; e 774 páginas, no segundo volume), distribuído em 2006 às escolas pelo Ministério da Educação (MEC).

As escolhas para os dicionários de ambas as línguas e séries (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano) ocuparam polos completamente opostos, tanto por dimensões, quanto por critérios de classificação. De acordo com Krieger e Welker (2011), um dicionário classificado como escolar, também conhecido como dicionário didático, deve possuir as seguintes características: **a.** obra para ensinar; **b.** adequada ao perfil do aluno; **c.** seleção de entradas adequada ao nível vocabular; **d.** linguagem e forma gráfica clara.

Segundo o PNLD, no Brasil, os dicionários considerados escolares devem ter entre 500 a 100 mil verbetes. Estes dicionários são elaborados segundo o propósito pedagógico, a etapa de ensino, o tamanho da nomenclatura e as informações que devem reunir² (SAEB/MEC, 2005). Além da classificação de tipos de dicionários escolares do MEC (BRASIL, 2012), Damim

2 Ver o livro: **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. Elaborado por Egon Rangel (BRASIL, 2012).

e Peruzzo (2006) apontaram uma segunda divisão com até cinco tipos: dicionário escolar infantil; dicionário escolar para iniciantes; dicionário escolar padrão; dicionário escolar mini; dicionário escolar enciclopédico.

Dentre as variadas classificações, Krieger e Welker (2011) declaram que a boa seleção de um dicionário escolar dependerá de escolhas adequadas, baseadas em objetivos pré-definidos para cada série.

Antes de o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passar a avaliar os minidicionários em 2001, eles eram selecionados nas escolas sem nenhum conhecimento teórico no campo da Lexicografia e nenhum critério pedagógico adequado à série e aos objetivos do ensino (KRIEGER, 2010). A ausência da disciplina de Lexicografia no currículo dos cursos de licenciatura contribuiu, em grande medida, para que as escolhas fossem feitas sem nenhuma espécie de crivo.

A praticidade, em virtude do tamanho reduzido, tornava-se sinônimo de didatismo. Apesar da predileção das escolas por esse tipo de dicionário, Krieger (2010) declara que não é possível considerar que estes sejam os melhores, uma vez que tais matérias, geralmente, tinham baixo critério metodológico, seja pela inadequação ao nível do ensino, seja pela falta de articulação entre os conteúdos e pela falta de correlação com o vocabulário utilizado nos textos verbais e não verbais de uso linguístico e pragmático do aluno.

Tradicionalmente, os dicionários padrão desempenharam nas sociedades uma função marcadamente política para unificação e fortalecimento da língua nas sociedades, logo sua relação com o ensino não é apenas pedagógica, normativa e descritiva. Não foi à toa que o dicionário se tornou alvo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do ano 2000, com edições do

programa nos anos de 2001 a 2004 (minidicionário) e 2005 e 2006 (dicionário escolar³). Como uma forma de adequar os dicionários ao público e diminuir as dificuldades das escolas e professores no momento da escolha e do uso pedagógico, o MEC instituiu políticas públicas para valorização e melhorias da qualidade dos dicionários.

Como foi dito, de 2001 a 2004, foi utilizada uma única tipologia de dicionário, o minidicionário, e, apenas nestes três primeiros anos, foram distribuídos uma média de 38,9 milhões de dicionários a alunos da 1ª a 4ª série do primeiro segmento do ensino fundamental de oito anos (FNDE/MEC, 2005). Neste período, os resultados de leitura no ensino fundamental, divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB saíram abaixo da média, sem indicativo de nenhuma melhoria na média de aprendizado de Língua Portuguesa e leitura.

A clara insatisfação com os resultados apontados provocou a reavaliação do sistema e das obras adotadas, provocando a implementação, a partir de 2005, de um novo projeto que visava adequá-las à faixa etária e ao nível de ensino. Ao todo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), orientada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), selecionou 18 (dezoito) dicionários distribuídos em três tipos, listados no quadro a seguir:

3 Neste período, foi classificado em três tipos de dicionários escolares quanto ao tamanho da nomenclatura e o nível de escolarização (RANGEL, 2011).

Quadro 1 - Tipos de dicionário – PNLD/2005

Tipo de dicionário	Etapas do ensino (8 anos)	Caracterização
Tipo 1	1ª e 2ª série	<ul style="list-style-type: none">• Mínimo de 1.000, máximo de 3.000 verbetes;• Adequado à introdução do alfabetizando ao gênero do dicionário.
Tipo 2	3ª e 4ª série	<ul style="list-style-type: none">• Mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes;• Adequado a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
Tipo 3	3ª e 4ª série	<ul style="list-style-type: none">• Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;• Orientado pelas características do dicionário padrão⁴;• Direcionado aos alunos que já começaram a dominar a escrita.

Fonte: Elaborado com base em Rangel (2011) e FNDE/MEC (2005).

Com a permanência da avaliação dos dicionários do PNLD, em 2006, e posteriormente em 2012, o MEC promoveu novas mudanças. As principais motivações foram: **a.** suprir a carência da formação em cursos superiores que não contemplassem a disciplina de Lexicografia ou temas correlatos nas ementas dos cursos; **b.** ampliar o número de etapas do ensino, beneficiadas pelo programa; **c.** readequar o número de verbetes e tipos de informações conforme o nível e objetivo de ensino de língua materna.

Com o intuito de continuar combatendo esses problemas, ainda em 2006, o MEC começou a distribuir o manual, *Dicionários em sala de aula*, elaborado para orientar o professor. Além deste material, em 2012, também foi publicado o manual intitulado: *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, elaborado por

4 De acordo com a classificação de Haensch (1982) quanto ao formato, um dicionário é padrão quando possui mais ou menos 50 mil unidades lexicais na sua nomenclatura (PARREIRA DA SILVA, 2007).

Rangel (BRASIL, 2012), sob orientação do próprio Ministério. Diferentemente do primeiro, este foi enviado tanto às escolas do ensino fundamental, quanto às do ensino médio seguindo a distribuição do Quadro 2:

Quadro 2 - Tipos de dicionário

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: SEB/MEC (BRASIL, 2012, p.19).

Quatro acervos de dicionários escolares foram enviados às escolas junto ao manual que se encontrava dividido em duas seções: 1) uma parte teórica, que traz discussões sobre o conceito de dicionário, suas contribuições, tipos e características e 2) outra prática, que apresenta uma série de sugestões de atividades para serem desenvolvidas com o dicionário.

Uma retrospectiva sobre as experiências da escola com relação às políticas públicas aplicadas para a disseminação e uso do minidicionário e do dicionário escolar de Língua Portuguesa foi desenvolvida até este ponto do texto porque tais relatos contribuem para as discussões em torno da problemática do uso e inadequação da tipologia do *Deit-Libras* para a alfabetização/letramento

da criança surda. Deste modo, com base na situação dos minidicionários de LP adotados entre 2001 e 2004, será realizado, no tópico seguinte, um contraponto com o *Deit-Libras*, adotado pelo MEC e enviado para as salas de aula no ano de 2006.

A Lexicografia e o Dicionário Padrão de Libras

Ao tratar de dicionários, Lara (1992, p.20) assinala que “o dicionário representa a memória coletiva da sociedade e é uma de suas mais importantes instituições simbólicas”. No Brasil, por interesses meramente colonizadores, as primeiras manifestações lexicográficas da Língua Portuguesa aconteceram em meados do século XVI, em forma de listas bilíngues (português-tupi) (NUNES, 2006).

Se comparada às línguas orais, a Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira é recente. Dentre outras razões, isso se justifica, principalmente, por quatro motivos:

1. Influência da Educação e da Lexicografia francesa sobre o Brasil no século XIX;
2. Recente reconhecimento da Libras como uma língua oficial no país, conforme a Lei nº 10436, ratificada em 22 de dezembro de 2005;
3. Institucionalização da Libras, por meio do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que desencadeou o processo de liberação dos direitos linguísticos da comunidade surda, como o acesso à educação na própria língua;
4. Acréscimo da disciplina de Libras ao currículo dos cursos do magistério

de nível médio e superior, Pedagogia, Fonoaudiologia e aos demais cursos como disciplina optativa mediante o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005).

As primeiras manifestações e registros lexicográficos da Libras ocorreram em forma de glossários bilíngues. De modo geral, estas obras traziam o sinal, a palavra em Língua Portuguesa e a prescrição ou a descrição do sinal. De acordo com as páginas introdutórias das obras (GAMA, 2011); (OATES, 1983); (SOCIEDADE TORRE DE VIGIAS, 1992), o principal objetivo do material era prestar-se para o ensino dos sinais a surdos e ouvintes interessados em se comunicar por meio da língua de sinais.

Após a publicação dos primeiros dicionários monolíngues da LP do Brasil, surgiu, no século XXI, o primeiro dicionário geral da Libras, o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), abreviado por nós, pela sigla *Deit-Libras*. A obra, publicada, em 2001, por Fernando César Capovilla e Walquiria Duarte Raphael, ao contrário de como se denomina é um dicionário de língua geral, conforme a classificação de Haensch (1982) e não um dicionário enciclopédico (referente a coisas) e trilíngue (lematiza o léxico em três línguas e fornece seus equivalentes na direção L1-L2 e vice-versa).

Para ser um dicionário trilíngue de ‘Libras’, a obra deveria possuir entradas com o léxico da Libras e seus respectivos equivalentes em língua portuguesa e em ASL. No entanto, o léxico em inglês funciona como equivalente da LP, conforme indicam (em todas as edições⁵) os autores na seção “Orientações para

5 Edições do *Deit-Libras*: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a; 2001b; 2006); (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009; 2011; 2012); (CAPOVILLA et al., 2017).

Uso do *Deit-Libras*: “os verbetes do português e do inglês que correspondem ao sinal, o que permite indexar alfabeticamente os sinais e traduzir da Libras para o Português e para o Inglês” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006, p.39).

A informação prestada pelos autores sugere que a Libras equivale a língua de partida e a Língua Portuguesa e o Inglês equivalem à língua de destino. Caso esta configuração fosse efetiva, o dicionário poderia ser apontado, conforme as definições de Haensch (1982), como um dicionário multilíngue unidirecional. Multilíngue se possuíse “mais de duas línguas”⁶ (HAENSCH, 1982, p.512) e unidirecional se, como o próprio nome já diz, possuíse uma única direção: L2 (segunda língua ou língua estrangeira) – L1 (primeira língua ou língua materna). Efetivamente, com base na organização do dicionário, o inglês é equivalente apenas do português denotando uma espécie de subdicionário. Se dividida quanto aos equivalentes e suas funções, estranhamente, há na obra um dicionário bilíngue (Inglês-Português) contido em outro dicionário, também, bilíngue (Português-Libras).

Mais uma vez, estas análises confirmam a hipótese de que o dicionário não corresponde ao tipo trilíngue e que, dentro de alguns limites, se trata de um dicionário bilíngue de Língua Portuguesa com equivalentes em Libras. Como as informações verbais e não verbais do verbete prescrevem e descrevem os usos da Libras, o *Deit-Libras*, na verdade, deve ser classificado como um dicionário geral do tipo padrão (HAENSCH, 1982), quanto a sua função.

Se a classificação de Biderman (1994; 1998) for considerada apenas pelo critério da extensão da nomenclatura (dicionário geral,

6 “el de más de dos lenguas” (HAENSCH, 1982, p.521).

padrão, escolar, infantil)⁷, não é possível classificar o *Deit-Libras* do ano de 2006 nem como um dicionário do tipo escolar (15 a 30 mil léxicos) já que o referido possui apenas 9.500⁸ verbetes em Português-Ingês-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006). Porém, se for considerada a classificação da tipologia quanto à função da obra, ao invés do tamanho da nomenclatura, é possível defini-lo, seguramente, apoiando-se em Parreira da Silva (2007), como um dicionário geral em virtude do seu caráter linguístico ao invés de enciclopédico ou mesmo parcial (dicionário de regionalismos, de formas homônimas, de rimas): “Um dicionário geral, embora com limitações, deve conter uma seleção representativa do vocabulário mais usual de uma língua. ‘Vocabulários parciais’ são subconjuntos de unidades lexicais” (PARREIRA DA SILVA, 2007, grifo do autor).

Corroborando com este perfil, Sofiato e Reily (2014) apontam que o *Deit-Libras* seria, até então, a única obra da língua com um conjunto de variadas informações linguísticas contendo acepção(ões), uso(s), derivação(ões) e classificação gramatical nas chaves dos verbetes como, comumente, ocorre nos dicionários gerais.

Além do *Deit-Libras*, o *Dicionário Ilustrado de Libras*, 2011, (doravante *DIL*), publicado por Flávia Brandão (2011) e reimpresso em 2016, também possui *status* de dicionário de língua. Consideravelmente menor (3212 sinais e 7800 palavras da língua portuguesa) em nomenclatura do que o *Deit-Libras*, possui maior dimensão no verbete, maior volume de páginas e tipos de

7 Dicionário geral ou tesouro (tenta abranger todo o léxico de uma língua); dicionário padrão (possui em torno de 50.000 palavras-entrada); dicionário escolar (contém aproximadamente de 15.000 a 30.000 vocábulos); dicionário infantil (comporta de 4 mil a 5 mil palavras) (BIDERMAN, 1994; 1998).

8 Valor correspondente ao vocabulário do léxico da língua portuguesa e do inglês (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

informações (fonético-semântico-sintático-pragmáticas), comparados às produções lexicográficas do século XIX e XX.

Em 2006, a terceira edição do *Deit-Libras* foi adotada e distribuída pelo MEC como material didático complementar para as escolas públicas brasileiras. No próprio prefácio de apresentação da obra, os autores fizeram, de antemão, o registro completo sobre os dados do investimento a serem aplicados, na época, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os autores declararam:

Com tiragem inicial de 11 mil exemplares, esta presente terceira edição deverá ser distribuída exclusivamente pelo Ministério da Educação (MEC) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) inicialmente a cerca de 8.500 escolas espalhadas em 27 unidades da federação, beneficiando cerca de 37 mil estudantes brasileiros com surdez severa ou profunda matriculados no ensino público, com vistas a assegurar-lhes o direito de uso e aprendizagem da Libras, numa perspectiva bilíngue, conforme determina a Lei nº 10.436/02 (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006, p.29).

Prover as escolas com dicionários de Libras não fornece garantias de que os índices de analfabetismo do surdo diminuirão. Por mais bem intencionado que o governo estivesse, ele já havia obtido resultado das últimas avaliações do PNLD e verificado que a solução não estava em distribuir dicionários indiscriminadamente, mas, previamente, montar um plano que fosse de encontro com as necessidades do aluno e do professor.

Além da pouca habilidade com dicionários, de um modo geral, no caso do ensino da Libras, ainda há o agravante de que o professor não possui formação na língua. Para utilizar o *Deit-Libras* a contento, o consulente necessita ter conhecimentos básicos sobre a fonética e a morfologia da Libras, além, é claro, de dominar a língua. Deste modo, a inabilidade no uso do dicionário de LS pode justificar-se, dentre alguns motivos, pela: 1. falta de acesso a Libras; 2. “falta de conhecimento em Lexicografia Teórica ou Metalexicografia, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de professores” (KRIEGER, 2010, p.299); 3. dificuldades para compreender as imagens pictóricas que ilustram os sinais.

Sobre este último ponto, Sofiato e Reily (2014), por meio de um estudo que comparou as imagens pictóricas de cinco obras lexicográficas da Libras, constataram que a fragilidade da ilustração dos sinais pode dificultar a interpretação da execução do sinal e, por conseguinte, anular o papel da obra e comprometer o ensino dos sinais.

Atualmente, os dicionários e os glossários são os recursos didáticos mais utilizados e difundidos no meio acadêmico para o ensino da Libras. Apesar das limitações, alunos e professores recorrem ao dicionário para tirar dúvidas, principalmente sobre a execução do sinal. Muitas vezes, a falta de conhecimento e habilidades com os símbolos gráficos (setas indicativas de movimento, direção, repetição, outros), marcações numéricas, além da despa-dronização dos verbetes, limitam o consulente, que acaba se esforçando para compreender apenas os sinais.

Diante deste quadro, é primordial que o MEC incentive a pesquisa e a produção de dicionários do tipo escolar, submeta os novos títulos, antes da compra para distribuição, à avaliação de lexicógrafos e especialistas e, conseqüentemente, amplie o acesso ao curso de idioma e ao de Letras-Libras.

Na apresentação do *Deit-Libras*, Sacks (2000) enaltece o valor da obra e comemora o início de uma tradição de obras lexicográficas da língua, ao mesmo tempo em que evidencia que se não houver a valorização da formação do professor, o objetivo final da obra não será alcançado. Ao contrário, se houver:

Os surdos se tornarão fluentes em leitura e escrita, e nós poderemos assistir ao emergir de escritores e artistas Surdos, de intelectuais e cientistas Surdos, de um vigoroso Teatro de Surdos, e de outras realizações – uma perspectiva e uma cultura inteira que só pode vir a enriquecer a nossa própria (SACKS, 2000 apud COPOVILLA; RAPHAELL, 2000, p.17).

Sacks (apud COPOVILLA; RAPHAELL, 2000) é prudente quando utiliza a conjunção condicional “se”, pois são muitos os problemas a serem superados por docentes, alunos, família etc. Essa condição se agrava principalmente porque a tipologia distribuída nas escolas não está de acordo com os objetivos, nível de ensino, vocabulário do aluno e estrutura lexicográfica adequada àquele que está vivenciando o processo de iniciação ou consolidação de letramento e alfabetização na Libras.

Na seção seguinte, são destacadas as características e contribuições do dicionário escolar de língua de sinais para o aprendizado da língua materna do surdo. Para minimizar os efeitos da ausência de uma obra deste tipo na sala de aula, ao final serão apresentadas sugestões para elaboração de materiais com funções similares ao dicionário escolar para as séries iniciais do ensino fundamental.

Contribuições e propostas para elaboração de recursos didáticos baseados no modelo de dicionário escolar

O dicionário do tipo escolar é um excelente aliado ao professor quando o assunto se trata de letramento alfabetização, pois os dicionários do tipo 1 e 2 favorecem a aquisição do vocabulário, a consolidação do letramento/alfabetização e o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita.

Mediante estudo sobre o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, Felipe (2012), ao citar Goldin-Meadow; Feldman (1975); Feldman; Goldin-Meadow; Gleitman (1978); Goldin-Meadow; Mylander (1983, 1984), refere-se ao processo de aquisição das línguas visuais-sinalizadas como análogo ao das línguas orais-auditivas. Em ambos os sistemas linguísticos, a aquisição da língua ocorre durante as três fases⁹ de desenvolvimento e quanto mais cedo for iniciado o contato com a língua, mais natural ela será.

Assim como prevê o Decreto 5626/05, a Libras é a língua de instrução do surdo, logo a sua segunda língua é o português, na modalidade escrita. Neste jogo de trocas entre línguas, tanto uma língua como a outra ocupa um papel importante em determinado momento. Para Silva (2015), os altos índices de defasagem em leitura e escrita do surdo, filho de pais ouvintes, justificam-se, segundo pesquisas (QUADROS, 1997; RUIZ; ORTEGA, 1993; PETITTO; MARANETTE, 1991), pela falta de contato dos primeiros com o meio, ou seja, pela ausência de experiências visuais, acessíveis na sua língua, a língua de sinais.

9 Primeira fase: fase que se assemelha ao balbúcio; Segunda fase: construção de frase de uma palavra; Terceira fase: construção de frases de duas palavras (FELIPE, 2012).

Se adquirida no seio da família¹⁰ e explorada no ambiente escolar, a língua irá gerar um estado de pertencimento e identidade que colocará a pessoa surda numa posição de poder tal qual um sujeito falante (GLADIS, 2009). O dicionário é um dos instrumentos que, potencialmente, conduz o surdo a este estado e favorece o fortalecimento linguístico-cultural da comunidade surda.

Quando adequadamente utilizados, além de desempenhar funções sociocognitivas e histórico-culturais, agregam valor didático entre as abordagens da aprendizagem (SANTOS, 2005). Na abordagem cognitiva, por exemplo, seu uso gera autonomia, caráter interacional entre o sujeito e o objeto, e autorregulagem do conhecimento. Enquanto na abordagem sociocultural, as atividades com o dicionário escolar favorecem a reflexão crítica sobre a língua e o léxico diatópico¹¹, diastrático¹² e diafásico¹³, dentre outros. Nesta pedagogia, o trabalho com dicionários deve ser comprometido com a sociedade e a sua cultura.

Para fazer uso do dicionário escolar em sala de aula, é necessário não apenas conhecer as abordagens de ensino e aprendizagem, mas também os tipos de dicionários escolares indicados para cada

10 Surdos filhos de pais ouvintes adquirem sinais caseiros, uma espécie de código para comunicação entre a família, que não corresponde à Língua de Sinais. O uso desta estratégia retarda o aprendizado da legítima língua sinalizada e compromete o bilinguismo da criança surda (Ver GLADIS, 2009).

11 Léxico equivalente a regiões e países específicos. No dicionário, o vocabulário diatópico relaciona-se à variação espacial de uma região para a outra. Ele é indicado por uma marca de uso (WELKER, 2004).

12 Equivale ao léxico chulo, familiar, coloquial, elevado etc., utilizado nas diferentes situações de vida (WELKER, 2004).

13 O léxico diafásico corresponde ao uso formal ou informal da língua. Assim como os demais, cada um destes microssistemas recebe uma marca de uso para diferenciá-lo das demais informações do verbete.

série e etapa do ensino e para aqueles que não são escolares, mas de uso geral ou técnico-científico. Para Krieger e Welker (2011), um dos desafios para a inserção dos dicionários ao mundo escolar reside justamente nestes pontos.

Conforme os autores (KRIEGER, WELKER, 2011), ainda existem muitas dúvidas e confusões em torno do dicionário escolar, destinado àqueles que ainda não alcançaram uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em sua segunda língua. Por isto, antes de escolher um dicionário escolar, é necessário, acima de tudo, que o docente conheça bem os objetivos e características do material específico para as séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar de a Libras ainda não dispor, até o momento, de um dicionário desta tipologia, sugere-se que as escolas elaborem seus materiais didáticos adaptados (fichas de sinais, pranchas, listas de vocábulos, outros), prioritariamente junto aos alunos surdos. Para facilitar esta produção, algumas orientações são indicadas com base na Lexicografia e tomam por referência o manual do MEC: *Com direito à palavra: dicionários em sala* (BRASIL, 2012), o dicionário *Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z* (BIDERMAN, 2011) e a classificação de Damim e Peruzzo (2006) para dicionário escolar infantil.

Considerando que o *Deit-Libras* é a principal obra utilizada no ensino, serão apresentados, a seguir, dois recortes de verbetes extraídos do material a fim de destacar as decisões que não condizem com o perfil do aluno tratado e para orientar o docente quanto à organização dos materiais didáticos.

A princípio, é necessário esclarecer que as contribuições do *Deit-Libras* são reais para o aluno que já domina a Libras e o português e que busca apenas consultar a classificação gramatical, acepções e uso das palavras. Para o alfabetizando, já não é possível

atribuir à obra o mesmo valor, primeiro porque para utilizar este dicionário, o falante precisa conhecer o alfabeto e saber ler palavras, já que as palavras-entrada do verbete correspondem ao léxico da LP (ver figura 1), ao tempo que se organizam em ordem alfabética (ver figura 2). (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006).

Para o perfil do consulente que está sendo discutido, o adequado seria que o dicionário tomasse a língua de sinais como referência para a metalinguagem e não ao contrário como é possível ver nas figuras 1 e 2, a seguir:



Figura 1 - Palavra-entrada da cabeça do verbete
Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2006, p.620).

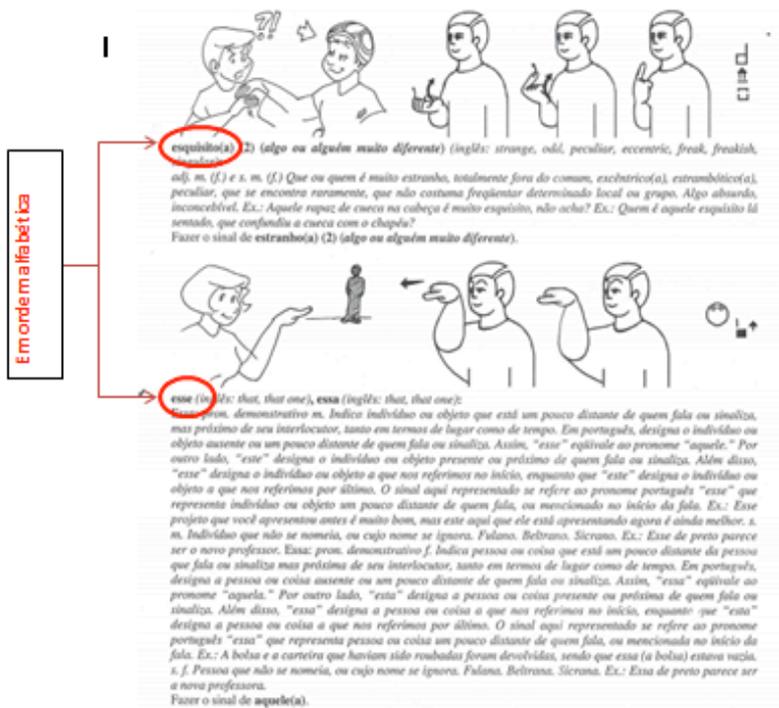


Figura 2 - Ordenação da nomenclatura

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2006, p.620).

Um modelo adequado à alfabetização deve ser o inverso do ilustrado na figura 2. O professor que desejar elaborar seu próprio material didático pode optar pela ordem semasiológica¹⁴, e organizar o vocabulário (previamente investigado entre os livros didáticos, fontes textuais utilizadas em sala e o cotidiano do aluno) por campos semânticos. Para atender à necessidade visual do surdo,

14 A organização da nomenclatura parte de definições e significados ao invés do léxico. No dicionário de ordem semasiológica, a criança “pode consultar o dicionário a partir de campos de significação” (DAMIM; PERUZZO, 2006, p. 101).

todos os elementos da página devem ser colocados: **a.** em local de destaque; **b.** em língua de sinais; **c.** com legenda em português. As legendas, numerações, recursos gráficos e ilustrações, também, são bem-vindos ao longo do verbete. Elas fornecem dinamicidade e separam as informações umas das outras.

Na produção de pequenos glossários, a definição deve receber um cuidado especial. Também deve ser identificada por *definições oracionais*, que “se organizam como um pequeno enunciado expositivo ou narrativo, em linguagem simples, coloquial e interativa muito próxima da realidade” (BRASIL, 2012, p.27). Essas definições funcionam tanto para definir como para exemplificar os usos do vocabulário.

Observando a microestrutura do *Deit-Libras*, por exemplo, é possível perceber que a definição não possui linguagem coloquial, próxima à oralidade da criança, além disto, a quantidade de textos verbais é extensa, superior aos textos não verbais (ver figura 3). As imagens ilustrativas do significado nem sempre são claras para cumprir seu papel:



Figura 3 - Ordenação da nomenclatura

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2006, p.620).

Quando Cano e Damim (2011) pontuam alguns recursos que podem compor a microestrutura¹⁵ desses materiais, eles citam: os símbolos, siglas, ilustrações, tabelas, mapas, fotografias, gráficos e equações. Para eles (CANO; DAMIM, 2011), quanto mais diverso, com mais informações verbais e não verbais e mais linguístico e enciclopédico for, mais adequado e mais produtivo será. Dada a modalidade visual-espacial da língua de sinais este tipo de dicionário é o mais adequado às necessidades dos alunos surdos.

Se o professor optar por produzir um material com a nomenclatura organizada na ordem onomasiológica, a unidade fonética ou quirêmica¹⁶ (STOKOE, 1960) é que guiará a pesquisa no dicionário. Outra boa opção para o ensino são os dicionários interativos. Neles, os sinais ou outros elementos da página podem ser movimentados pelo aluno e as páginas podem conter maior riqueza de recursos.

Pelo limitado espaço não foi possível trazer a ilustração de outras produções baseadas no modelo do dicionário escolar. Além das propostas apresentadas, outras podem ser indicadas, inclusive para uso em outras áreas do conhecimento, lembrando que o dicionário didático não é útil apenas para o ensino da Libras ou da Língua Portuguesa, ele pode e deve ser utilizado por todas as outras disciplinas, assim como os materiais confeccionados pelo(s) professor(es) de diferentes bases curriculares.

15 Estrutura que contém as informações sobre a palavra-entrada (WELKER, 2004).

16 Equivalente aos parâmetros da língua de sinais: configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da palma da mão e expressões não-manuais (STOKOE, 1960).

Reflexões finais

A produção de dicionários ainda é muito recente no Brasil, e, como consequência, até o momento, o MEC ainda não dispõe de um programa específico para orientação dos lexicógrafos e editoras quanto à produção de dicionários escolares de Libras.

Neste artigo, foram problematizadas as questões concernentes ao uso do dicionário de Libras adequado ao letramento/alfabetização do aluno surdo. Perpendicularmente, a Língua Portuguesa e a Libras adotaram, inicialmente nas escolas, tipologias de dicionários sem ponto de vista crítico. As intervenções do MEC por meio do PNL D, com vistas à melhoria dos resultados de leitura e escrita, já puderam ser sentidas na língua oral e quanto aos de Libras, o mesmo não pode se dizer.

Por isso, ao longo do texto, buscou-se mencionar o uso, características e contribuições do dicionário escolar para a alfabetização/letramento do surdo para, por fim, procurou-se apresentar propostas para elaboração de recursos didáticos baseados nos princípios e critérios para constituição de um dicionário escolar para línguas visuais.

A partir da proposição destes materiais para uso didático, foi possível verificar que a elaboração de tais produtos é possível e que devem ser exclusivos para as turmas as quais eles foram elaborados. A produção requer conhecimentos na área de Lexicografia e domínio do léxico em todas as suas dimensões, inclusive pragmática. Além disto, o docente deve estar atento à atualização do seu material, dado que a língua é viva e está em constante movimento.

Além do mais, as próprias sugestões que foram dadas até aqui para a elaboração de recursos de origem lexicográfica, não se constituem como um produto pronto e acabado, visto que a cada novo olhar do lexicógrafo, professor e/ou turma, novas possibilidades,

mudanças e melhorias se abrem ao trabalho. A perspectiva é que a demanda por fontes desta natureza aumente e incentive a produção e comercialização desta tipologia de dicionário para que, em breve, a dicionarística da Libras, também, seja contemplada pelo PNLD e, por conseguinte, alunos e professores tenham acesso a genuínos dicionários escolares de Libras.

Referências

Assessoria de imprensa SAEB/MEC. **PNDE compra 4,6 milhões de dicionários para o ensino fundamental**. São Paulo – SP: ENTRELIVROS, 2005. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5116-fnde-compra-46-milhoes-de-dicionarios-para-o-ensino-fundamental>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A nomenclatura de um dicionário de língua. **Anais de Seminários do GEL**, São Paulo, v.1, n.23, p.26-42, 1994.

_____. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1998, p.129-142.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; CARVALHO, Carmen Sílvia. **Meu primeiro livro de palavras**: um dicionário ilustrado do português de A a Z. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras**: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regula a lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CANO, WALDENICE MOREIRA; DAMIM, Cristina Pimentel. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVELIQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. **Dicionário na teoria e na prática:** como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.115-122.

CAPOVILLA, Fernando César; et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil:** a Libras em suas mãos. São Paulo: EDUSP, 2017.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina L. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue** – Novo Deit: Libras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue** – Língua de Sinais Brasileira. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina L. **Dicionário Enciclopédico**

Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras). v. 1, 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CPNq: Capes: Obeduc, 2012.

DAMIM, C.; PERUZZO, M. S. **Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil**. Cadernos de Tradução. Florianópolis: n.18, p.93-113, UFSC, 2006.

FELIPE, Tânia. A. **Aquisição da linguagem e escolas bilíngues para surdos**. **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 17, nº1, jan./jun./2012. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2012, p.37-62.

HUMBLÉ, Philippe René Marie. **Dicionário na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.115-122.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos** Rio de Janeiro: INES, 2011. (série histórica).

GLADIS, Dalcin. **Psicologia da educação do surdo**. Santa Catarina: UFSC, 2009.

HAENSCH, G. et al. **La lexicografía**. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

HWANG, Álvaro David (org.). **Lexicografia: dos primórdios à nova lexicografia**. In: A. D. NADIN, O. L. **Linguagens em interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, 2010, p.33-44.

KRIEGER, M. G. **Tipologias de dicionários**: registros de léxico, princípios e tecnologias. São Leopoldo, RS: Calidoscópico, v.4, n. 3, p.141-147, set/dez 2006.

KRIEGER, Maria da Graça; WELKER, Herbet Andreas. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVELIQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. **Dicionário na teoria e na prática:** como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.103-113.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de Língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. **As ciências do léxico III**, Campo Grande, MS: Ed UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

LANCE. **Como usar o Novo Deit-Libras:** Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo-SP: USP, [s.d] Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lance/Livros/novo_deit.html>. Acesso em: 24. mar. 2018.

LARA, Luiz Fernando. **Sociolinguística del Diccionario del Español de México.** International Journal of the Sociology of Language, n. 96. Walter de Gruyter, 1992.

NUNES, J. Horta. **Dicionários no Brasil:** análise e história do século XVI ao XX. Campinas, SP: Pontes Editores – São Paulo, SP: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

OATER, Eugênio. **Linguagem das mãos.** Rio de Janeiro: Gráfica Editora Livro S.A, 1969.

PARREIRA DA SILVA, M. C. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, A. N., ALVES, I. M. (orgs.). **As ciências do léxico:** Lexicologia, Lexicografia, Terminologia,

v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS: São Paulo: Humanitas, 2007, p.283-293.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários Escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagens do processo ensino e aprendizagem**. *Revista Integração*, n. 40, Ano XI, p. 19-31, jan/fev/maio, 2005.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, Claudia; BELIVACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes (org.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p.57-81.

SOCIEDADE DE TORRE DE VIGIAS DE BÍBLIAS E TRATADOS. **Linguagem de Sinais**. SP: Sociedade de Torre de Vigias de Bíblias e Tratados, 1999.

SOFIATO, C. Geciauskas; REILY, L. Helena. **Dicionário da língua brasileira de sinais: estudo comparativo icnographicaland lexical study**. *Educ. e Pesquisa*, v.40, n.1. São Paulo, jan/mar. 2014.

TEMÓTEO, Janice Gonçalves. **Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste.** (Tese) - Doutorado. São Paulo – SP: USP, 2012.

WELKER, H. Andreas. **Dicionários:** uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BELIVACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática:** como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ZAVAGLIA, Claudia. Metodologia em ciências da linguagem: Lexicografia. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). **Ciências da linguagem:** o fazer científico. v.1. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.231-266.

SOBRE OS AUTORES

ANDREZA APARECIDA POLIA

Terapeuta Ocupacional formada pela UFSCar, Aprimorada em Hospital Geral pela FAMERP/FUNFARME, Especialista em Educação Especial pela PUCCamp, Mestra em Educação pela UFG e Doutoranda em Linguística pela UFPB. Docente do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFPB. Foi coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB no período de 2011-2017.

CÁSSIO KENNEDY DE SÁ ANDRADE

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem se dedicado à pesquisa em Linguística, principalmente em 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” pertencente ao Núcleo de Estudos de Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM).

ÉRIKA LOURRANE LEÔNCIO LIMA

Mestranda em Letras (concentração em Linguística) pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora de Libras e de Educação Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI.

EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA

Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática, cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Faz parte do banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Atualmente, coordena o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa na UFPB e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba - SOMA.

GIORVAN ÂNDERSON DOS SANTOS ALVES

Mestre e Doutor em Linguística pela UFPB; Especialista em Linguagem e Motricidade Orofacial pelo CFFa; Professor Adjunto III do Departamento de Fonoaudiologia da UFPB; e Professor Efetivo dos programas de Pós-Graduação em Fonoaudiologia e Linguística da UFPB.

HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA

Doutora em Informática na Educação, UFRGS (2016). Licenciada em Letras, Português/Inglês (UEMA), Professora do Curso de Letras/Libras, São Luís. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura e Identidades (UFMA/CNPQ). Possui

experiência na área de educação e antropologia, com ênfase em ensino e formação docente, além de antropologia das populações afro-brasileiras e carcerárias, atuando principalmente nos seguintes temas: diversidade cultural e relações étnico-raciais, novas tecnologias em sala de aula e formação de professores, e ensino de Língua Portuguesa como L2, para surdos.

ISABEL MARIA GALHANO RODRIGUES

Doutora em Linguística Aplicada. Mestre em Língua Portuguesa Descritiva. Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Membro da iGesto (Associação de Investigação do Gesto).

ISABELLE CAHINO DELGADO

Mestra e Doutora em Linguística pela UFPB; Especialista em Linguagem pelo CFFa; Professora Adjunta III do Departamento de Fonoaudiologia da UFPB; e Professora Efetiva do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB.

JOSÉ MOACIR SOARES DA COSTA FILHO

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. É Professor Adjunto do Instituto Federal da Paraíba, atuando no Curso de Licenciatura em Letras a Distância, do qual é atualmente Coordenador. Desenvolve no IFPB pesquisas relacionadas à Aquisição da Linguagem e ao Ensino de Língua Materna. Coordena o Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e Ensino (NEALE), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente, também é Editor da área de Letras, Linguística e Literatura da Revista Principia do IFPB.

JULYANE FEITOZA COELHO

Fonoaudióloga pela UFPB. Mestra em Linguística pela UFPB. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagem e Funções Estomatognáticas (NELF/CNPq).

MANUELA LEITÃO DE VASCONCELOS

Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba. Assessora para Assuntos Comunitários e de Extensão – Centro de Ciências da Saúde.

MARIA DAS GRAÇAS DIAS PEREIRA

Pós-Doutora pela ILTEC e pela Universidade de Lisboa, Doutora e Mestra em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Graduada em Letras pela Universidade Católica de Minas Gerais. Professora associada II da PUC-Rio no Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/PUC-Rio Linguagem, cultura e trabalho. Contato Eletrônico: mgdpereira@terra.com.br

MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA

Possui Graduação em Ciências pela Universidade Estadual do Maranhão, é Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, é Mestra em Educação, Especialista em Educação Infantil e Especial, Psicopedagogia e

Educação Especial, Inclusão e Libras. Atualmente é Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial e Inclusão, com ênfase em Deficiência Auditiva.

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). É Professora adjunta 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.

NATHÁLIA LUIZ DE FREITAS

Doutoranda em Linguística, subárea Neurolinguística, pela Universidade Estadual de Campinas, Mestra em Letras: Estudos da Linguagem, Bacharela em Estudos Linguísticos e licenciada em Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Federal de Ouro Preto. 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.

PAULA MICHELY SOARES DA SILVA

Possui Graduação em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba (2012); Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2014) - (2018). Atuou como tutora no Curso de Letras pelo Ensino a Distância (UFPB Virtual), participou de bancas de conclusão de curso (UFPB) e de bancas avaliadoras do ENEM (2013 a 2018). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio. Possui experiência como aluna pesquisadora na Universidade do Porto em Portugal, onde desenvolveu parte da sua tese de Doutorado.

PAULO ROBERTO DE CUNHA FERNANDES JÚNIOR

Técnico em eletrônica pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e discente do 6º período do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

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. Atualmente é Professor dos cursos Letras Português e Letras Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do curso *latu sensu* Estudos Linguísticos e Literários, na mesma instituição. Atua em projetos de formação continuada de professores e no Programa Novo Mais Educação (PNME), do Governo Federal. 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.

REINALDO DE JESUS DA SILVA

Formado em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Universitário do Maranhão (2002). Concluiu seu Mestrado em Engenharia de Eletricidade, na Área de Concentração Ciência da Computação, em 2008, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Concluiu seu Doutorado em Informática na Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2016. Atualmente é Professor Adjunto I TIDE (Tempo Integral Dedicção Exclusiva), do curso de Engenharia de Computação e do Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Computação e Sistemas (PECS), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006), título de Especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (2011), Especialização em Saúde Pública pela Universidade de Pernambuco (2009) e Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2003). Atualmente é Professora da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na Graduação em Letras e na Graduação em Fonoaudiologia. É Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, atuando nos seguintes temas: multimodalidade, aquisição da linguagem, autismo, cegueira e desvios da linguagem.

TALITA ROSETTI SOUZA MENDES

Doutoranda e Mestre em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pós-graduada em Língua Portuguesa e Graduada em Letras Português/Literaturas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho. Contato Eletrônico: talita.rosetti@gmail.com

TATIANA MICHELINNE AIRES NEVES

Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ (2002), Especialista em Patologias da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (2004) e em Audiologia Clínica pelo Centro de Comunicação e Audição. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2017). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagem e Fala - NELF/UFPB. Tem experiência nas áreas de amamentação, comunicação oral e escrita, audição e sistema estomatognático com ênfase em orientação, prevenção, avaliação, diagnóstico e tratamento fonoaudiológico.

(Footnotes)

1 De acordo com a classificação de Haensch (1982) quanto ao formato, um dicionário é padrão quando possui mais ou menos 50 mil unidades lexicais na sua nomenclatura (PARREIRA DA SILVA, 2007).

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração	Leonardo Araujo
Design da Capa	Erick Ferreira Cabral
Revisão Linguística	Elizete Amaral de Medeiros
Normalização Técnica	Elizete Amaral de Medeiros

Impressão	Gráfica Universitária da UEPB
Formato	15 x 21 cm
Mancha Gráfica	10,5 x 16,5 cm
Tipologia utilizada	Adobe Caslon Pro 11,5 pt

