

Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho

Intersecções entre inclusão social e linguagem: práticas, contextos e desafios



**Intersecções entre
inclusão social e linguagem:
práticas, contextos e desafios**

**Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho
(Organizadores)**

**Intersecções entre
inclusão social e linguagem:
práticas, contextos e desafios**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Francisco Ebson Gomes-Sousa; José Eric da Paixão Marinho [Orgs.]

Intersecções entre inclusão social e linguagem: práticas, contextos e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 288p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0892-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526508923

1. Inclusão social. 2. Linguagens. 3. Práticas pedagógicas. 4. Programa de Pós Graduação em Linguística - Proling. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

PREFÁCIO

Prefaciар uma obra como INTERSECÇÕES ENTRE INCLUSÃO SOCIAL E LINGUAGEM: PRÁTICAS, CONTEXTOS E DESAFIOS, organizado por Francisco Ebson Gomes-Sousa e José Eric da Paixão Marinho, é uma alegria enorme! Digo isso porque é possível perceber, ao longo de seus treze capítulos, o quanto as intersecções entre inclusão social e linguagem estão imbricadas com o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Nesta obra temos a presença de trabalhos vinculados às duas áreas do Programa: Teoria e Análise Linguística e Linguística e Práticas Sociais de discentes, docentes e egressos. O que mostra o comprometimento desta Pós Graduação com tal articulação temática.

Com um olhar para os capítulos do livro, o capítulo 1 *Cartografia da inclusão da pessoa com deficiência e estudos da linguagem: o Proling em foco*, de autoria dos organizadores Francisco Ebson Gomes-Sousa e José Eric da Paixão Marinho, mapeia as pesquisas desenvolvidas no Proling nos últimos dez anos. Para isso, partem de um questionário dirigido aos discentes do Proling, com questões acerca das pesquisas desenvolvidas articuladas com a inclusão e, em seguida, o estado da arte das dissertações e teses envolvendo temáticas da inclusão. Mostrando o impacto dessa temática nas áreas do Programa.

O capítulo 2, intitulado *Discurso e resistência: uma análise discursiva sobre os corpos com deficiência física em manchetes*, de autoria de Lais Sousa Di Lauro; Luzineide Vieira de Sousa; Joanderson dos Santos Silva, discute como os corpos com deficiência são abordados na mídia - no caso as manchetes - a partir dos Estudos Discursivos Foucaultianos. Para isso, fazem uma pesquisa exploratória através da busca da palavra-chave “deficiência física”, no Google Notícias, delimitadas temporalmente entre os meses de outubro de 2022 a maio de 2023. E demonstram como o corpo da Pessoa com Deficiência aparece na mídia via regularidade enunciativa associado a pautas de conquistas e superações.

O capítulo 3, *Apreensões do discurso de outrem em enunciados religiosos sobre a pessoa com deficiência: uma abordagem dialógico-discursiva*, de autoria de Ivana Siqueira Teixeira; Dennis Souza da Costa; Pedro Farias Francelino, busca analisar os sentidos atribuídos à deficiência a partir da apreensão do texto bíblico, mobilizado no discurso religioso do segmento cristão evangélico. Para isso, o objeto discursivo trata-se de um vídeo do professor e teólogo Leandro Quadros disponível na plataforma *Youtube*. As análises demonstram que o discurso do enunciador Quadros, autor do vídeo, “revela uma leitura que apaga/silencia a luta de movimentos sociais, a partir de um discurso religioso autoritário e homogeneizador, que desconsidera as diferenças que constituem a(s) identidade(s) das PcD”.

No capítulo 4, *O envelope multimodal na síndrome do encarceramento: uma leitura da obra o escafandro e a borboleta*, Valdir Maurício dos Santos e Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega, trazem uma análise da interação entre adultos, no qual um dos participantes, após desenvolver os quadros de anartria e tetraplegia, utiliza-se de movimentos do olho para continuar interagindo. Trata-se de uma análise de obras ficcionais - em forma de livro e filme, o *Escafandro e a borboleta* - que busca compreender as estratégias multimodais de comunicação desenvolvidas entre um sujeito com Síndrome do Encarceramento (doravante, SE), Jean-Dominique Bauby, e a profissional de ortofonia (fonoaudióloga).

Já o capítulo 5, *Aquisição da L1 e L2 e bilinguismo de surdos no SERI em Guarabira-PB*, de autoria de Aniele de Macêdo Silva; Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega; Francisco Ebson Gomes-Sousa, mostra, ao longo do texto, como ocorre o processo de aquisição de linguagem bilíngue de alunos surdos na turma do SERI - Serviço de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no polo do município de Guarabira-PB. No texto, abordam como os alunos surdos acompanhados por esse serviço têm a oportunidade de constituir-se enquanto sujeitos ativos no meio social através das línguas adquiridas.

O capítulo 6, *Ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças surdas: dos desafios ao desenvolvimento de estratégias*, de autoria de Laís Doraci Soares Oliveira; Taís da Paz Soares Oliveira; Gustavo Lopez

Estivalet, busca compreender os desafios e as estratégias do ensino-aprendizagem de espanhol como LE (ELE) para crianças surdas e falantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1. Para isso, tomam como objeto de pesquisa relatos de experiência de vivência no Estágio Supervisionado de LE do Curso de Graduação em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, voltados para alunos surdos. Os autores constataam que as propostas interventivas no ensino-aprendizagem de ELE, com foco no DUA - um procedimento de inclusão e acessibilidade que integra recursos de fácil acesso ao professor ou educador, no caso do aluno surdo, podem abarcar o uso imagético na compreensão das palavras, em consonância ao gesto e à escrita e que a datilologia para os alunos surdos se torna um recurso pedagógico ainda mais importante no ensino-aprendizado de LE.

No capítulo 7, *Aspectos fonéticos da qualidade vocal e dinâmica vocal de idosas usuárias de implante coclear*, dos autores Eduardo Lucas Sousa Enéas; Bárbara Tayná Santos Eugênio da Silva Dantas; Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva, mostra-se a influência da presbifonia na qualidade e dinâmica vocal de mulheres idosas usuárias de implante coclear, destacando as características da fonética e a diferenciação vocal em implantes cocleares bilaterais e unilaterais. O artigo demonstra como o implante coclear impacta na inclusão linguística de indivíduos idosos com deficiência auditiva.

O capítulo 8, *Características da fluência de fala em crianças com trissomia do cromossomo 21 e apraxia de fala na infância*, dos autores Lethicia Fabia Silva Martins; Francisco Tiago Meireles da Silva; Giorvan Anderson dos Santos Alves, discute o aspecto da fluência de fala de crianças com Trissomia do 21 e Apraxia de Fala na Infância. A pesquisa conta com uma amostra de 10 pessoas com Trissomia do 21 e Apraxia de Fala na Infância, com idade entre 12 e 40 anos, participantes do programa de extensão universitária "Fono T21: Assistência Fonoaudiológica à Pessoa com T21" da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados mostram que os padrões de fala e disfluências em indivíduos com Trissomia do 21 e apraxia de fala demonstram uma interação complexa entre fatores cognitivos, motores e estruturais que afetam a fluência e articulação.

Já o capítulo 9, *Multimodalidade e apraxia de fala*, das autoras Ingrid Jessie Freitas Coutinho França; Artemisia Ruth Arruda Lucena Veras; Crislani Lima de Amorim; Kelly Dias Moura; Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, busca apresentar a apraxia de fala e sua relação com aspectos da multimodalidade. As autoras destacam que é importante para a clínica fonoaudiológica compreender a apraxia de fala, levando em consideração também a gestualidade e seu papel no desenvolvimento linguístico infantil.

O capítulo 10, *Modelos cognitivos singulares ao processo de conceptualização dos cegos congênitos: corpo, linguagem, imaginação*, dos autores Rosycléa Dantas e Jan Edson Leite, com o intuito de investigar como três indivíduos com cegueira congênita, constrói modelos cognitivos para conceptualizar algo que tem a visão como base de entendimento. E mostram como o processo de categorização por parte dos indivíduos cegos, além de ser construído socialmente, situado e dependente das experiências individuais de cada, apresenta também um caráter biológico, uma vez que a ausência da visão fez com que eles construíssem modelos cognitivos divergentes dos idealizados.

A 2ª parte do livro é dedicada a capítulos com foco em temática livre ou que indiretamente abordam a inclusão. Assim, o capítulo 11, *O gênero gramatical e sua neutralização em língua portuguesa: proposta de trabalho em sala de aula*, dos autores Regina Claudia Custodio de Lima e Cleber Tourinho, busca compreender como alunos e alunas das séries finais do ensino fundamental (9º ano), em uma escola pública pessoense, ao estudarem o conteúdo “gênero gramatical”, encaram o uso da linguagem inclusiva quanto à possibilidade (ou não) de neutralização de gênero na língua portuguesa, escrita ou falada.

A partir de uma série de atividades com foco no gênero gramatical, concluem que “as mudanças perquiridas pela comunidade LGBTQIAPN+ na busca pelo respeito mínimo à suas subjetividades no que tange à neutralização do gênero gramatical deverão levar em conta um tempo mais expandido, o atual contexto social e a conscientização educacional, experimentação e uso, até que sejam (ou não) efetivadas na realidade diária das pessoas.”

Já no capítulo 12, *Afetividade na educação infantil no período da pandemia da covid-19*, das autoras Patrícia Brianne da Costa Penha; Aline de Menezes Guedes; Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva, buscou-se compreender os impactos da afetividade na educação infantil durante a pandemia da COVID-19, a partir de entrevistas *online* com professoras de educação infantil (formulário google). Os resultados mostraram significativos impactos “na relação da afetividade professor-aluno, bem como interferiu em diversas esferas do desenvolvimento das crianças, principalmente, na atenção e socialização, conforme a percepção das professoras participantes deste estudo.”

O capítulo 13, *Elementos extratextuais e os conhecimentos prévios em tirinhas de Armandinho: possibilidades para ensino*, dos autores Cristiane de Souza Castro; Alyne Ferreira de Araújo; José Eric da Paixão Marinho, busca discutir a referenciação exofórica, a necessidade de se compartilhar do contexto de produção com o autor, assim como a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão efetiva de textos. Os autores tomam como objeto as tirinhas do “Armandinho” e constatam que “quanto mais ampliado for o leque de conhecimentos prévios do leitor e a sua capacidade de compartilhar do contexto com o produtor de texto lido, maior será a sua habilidade em compreender os diversos textos a que tem acesso.”

Como é possível perceber, trata-se de uma coletânea rica, com pesquisas que mostram a(s) intersecção(ões) presentes na relação inclusão social e linguagem! Aproveitem a leitura!

Marianne C. B. Cavalcante

SUMÁRIO

- CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTUDOS DA LINGUAGEM: O PROLING EM FOCO** 15
Francisco Ebson Gomes-Sousa
José Eric da Paixão Marinho
- DISCURSO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM MANCHETES** 45
Lais Sousa Di Lauro
Luzineide Vieira de Sousa
Joanderson dos Santos Silva
- APREENSÕES DO DISCURSO DE OUTREM EM ENUNCIADOS RELIGIOSOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA** 65
Ivana Siqueira Teixeira
Dennis Souza da Costa
Pedro Farias Francelino
- O ENVELOPE MULTIMODAL NA SÍNDROME DO ENCARCERAMENTO: UMA LEITURA DA OBRA O ESCAFANDRO E A BORBOLETA** 87
Valdir Maurício dos Santos
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
- AQUISIÇÃO DA L1 E L2 E BILINGUISMO DE SURDOS NO SERI EM GUARABIRA-PB** 101
Aniele de Macêdo Silva
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
Francisco Ebson Gomes-Sousa

**ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS SURDAS: DOS
DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DE
ESTRATÉGIAS** 123

Laís Dorací Soares Oliveira
Taís da Paz Soares Oliveira
Gustavo Lopez Estivalet

**ASPECTOS FONÉTICOS DA QUALIDADE VOCAL
E DINÂMICA VOCAL DE IDOSAS USUÁRIAS DE
IMPLANTE COCLEAR** 143

Eduardo Lucas Sousa Enéas
Bárbara Tayná Santos Eugênio da Silva Dantas
Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva

**CARACTERÍSTICAS DA FLUÊNCIA DE FALA EM
CRIANÇAS COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO
21 E APRAXIA DE FALA NA INFÂNCIA** 165

Lethicia Fabia Silva Martins
Francisco Tiago Meireles da Silva
Giorvan Ânderson dos Santos Alves

MULTIMODALIDADE E APRAXIA DE FALA 183

Ingrid Jessie Freitas Coutinho França
Artemísia Ruth Arruda Lucena Veras
Crislani Lima de Amorim
Kelly Dias Moura
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

**MODELOS COGNITIVOS SINGULARES AO
PROCESSO DE CONCEPTUALIZAÇÃO DOS
CEGOS CONGÊNITOS: CORPO, LINGUAGEM,
IMAGINAÇÃO** 193

Rosycléa Dantas
Jan Edson Leite

**TEMÁTICA LIVRE E/OU INCLUSÃO DE MANEIRA
INDIRETA**

**O GÊNERO GRAMATICAL E SUA
NEUTRALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA** 219

Regina Claudia Custodio de Lima
Cleber Tourinho

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19** 241

Patrícia Brianne da Costa Penha
Aline de Menezes Guedes
Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva

**ELEMENTOS EXTRATEXTUAIS E OS
CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM TIRINHAS DE
ARMANDINHO: POSSIBILIDADES PARA ENSINO** 257

Cristiane de Souza Castro
Alyne Ferreira de Araújo
José Eric da Paixão Marinho

OS ORGANIZADORES 287

CARTOGRAFIA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTUDOS DA LINGUAGEM: O PROLING EM FOCO

Francisco Ebson Gomes-Sousa¹
José Eric da Paixão Marinho²

INTRODUÇÃO

A língua(gem) permeia nossas relações e as formas como nos identificamos, interagimos e/ou agimos em sociedade. Pensar, na atualidade, acerca das manifestações de linguagem e as relações que permeiam sobre e com a pessoa com deficiência é o que nos motiva a mapear uma cartografia dos estudos acerca das pessoas com deficiência, especificamente, no contexto do Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - contexto em que estamos inseridos.

Com o desenvolver deste estudo, objetivamos compreender como pesquisas desenvolvidas no âmbito do Proling abordam a inclusão das pessoas com deficiência no meandro com e pela linguagem. Dessa forma, visamos ir além de apresentar a proposta da coletânea que organizamos, visto que serão apresentadas e discutidas as produções que abarquem o desenvolvimento neuro-sensório divergente.

¹ Professor Mestre da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH). Doutorando em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB). E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

² Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras - Inglês e Português (UFPB). Professor da rede municipal de ensino de João Pessoa na área de Língua Inglesa. E-mail: eric_11jp@hotmail.com.

Para tanto, compreendemos a inclusão como um conceito amplo, que, além de buscar uma garantia de igualdade de oportunidades e participação plena em sociedade, entende-se como um processo político-social constante. Nesse sentido, compreendemos a inclusão como algo a ser defendido para diferentes perfis de pessoas, corpos, campos da sociedade, formas de interação, entre outros.

Por essa razão, partindo das nossas experiências educacionais-científicas, voltamos nosso olhar de forma específica para a inclusão das pessoas com deficiência, dado que nos debruçamos em entender como a linguagem atravessa as diversas manifestações a favor ou contra este público nas esferas da sociedade. Nesse âmbito, a garantia do acesso pleno aos serviços, recursos e oportunidades é um dos pilares da inclusão. Logo, quando falamos sobre as pessoas com deficiência, devemos pensar para além das suas possíveis deficiências, posto que a ênfase deve recair na superação de desafios impostos.

Reconhecer o cenário em que nos encontramos e o contexto da inclusão é o que nos move a refletir nesta proposta, uma vez que essas pessoas podem ter necessidades específicas, que devem ser consideradas pela sociedade ao passo que são adotadas medidas específicas para garantir que elas não sejam excluídas em decorrência das suas deficiências. Por esse ângulo, lançaremos nossas lentes investigativas na produção científica desenvolvida no âmbito do Proling, para discutir como essa pode estar contribuindo com essas discussões, uma vez que o programa assume um papel social. Desse modo, enquanto sujeitos sociais inseridos nesse contexto, defendemos que essa é uma questão de equidade e justiça.

O Programa de Pós-graduação em Linguística, Proling, apresenta conceito 6 de excelência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sendo o único programa da área com essa pontuação no nordeste. O programa iniciou as suas atividades em 2006.1 (UFPB, 2005) com turmas de mestrado e, posteriormente, de doutorado. Hoje conta com duas áreas de concentração: 1- Linguística e práticas sociais; e

2- Teoria e análise linguística. Conta com mais de quarenta professores doutores entre permanentes, colaboradores e visitantes. Atualmente, há um corpo discente ativo de mais de 180 (cento e oitenta) estudiosos em Linguística, distribuídos no programa de mestrado (75) e doutorado (113).

Segundo dados do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB (2019), há mais de 340 alunos com deficiência³ entre os cursos de graduação e pós-graduação, distribuídos entre 174 (cento e setenta e quatro) cursos à nível de graduação e 79 (setenta e nove) à nível de pós-graduação. Responsável pelo público com deficiência matriculado na instituição, a CIA atua diretamente no compromisso com inclusão e acessibilidade universitária “[...] através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, nas relações interpessoais, nas decisões para a construção de uma cultura inclusiva” (UFPB, 2013, Art. 1º, I).

Além dos alunos com deficiência, são produzidas pesquisas que versam especificamente sobre inclusão, educação inclusiva, formação de professores, desenvolvimento, processamento e aquisição de língua(gem) de maneira atípica ou de pessoas com deficiência especificamente, entre outras temáticas. Partindo da vertente da inclusão, há o grupo de pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI), que conta com a contribuição da professora Dra. Betânia Passos Medrado, docente vinculada ao Proling. No grupo, são desenvolvidas investigações, que contam com a colaboração de discentes do programa, acerca da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade por meio de práticas de linguagem.

Nesse ínterim, apresentaremos pesquisas que foram desenvolvidas no âmbito do Proling, elencando-as, compreendendo o processo de inclusão e a contribuição que a Linguística pode proporcionar para a nossa sociedade. Além do mais, discutiremos como as pesquisas na área podem ser um contributo às práticas de

³ Foram solicitados dados atualizados à Universidade e ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade, contudo, não obtivemos resposta a tempo para esta produção.

inclusão e acessibilidade na contemporaneidade. Na sequência, temos as nossas considerações e aportes teóricos sobre a inclusão com base nas legislações vigentes e na concepção de sobre a língua para as pessoas com deficiência.

O CAMINHO METODOLÓGICO ADOTADO NA CARTOGRAFIA: TRAÇANDO OS PASSOS DO PROLING

O presente mapeamento objetivou compreender como pesquisas desenvolvidas no âmbito do Proling abordam a inclusão das pessoas com deficiência no meandro com e pela linguagem. Nesse sentido, elaboramos um estado do conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) acerca das pesquisas que versam sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, Educação Inclusiva, desenvolvimento neuro-sensório divergente e/ ou que versam por meio da língua(gem) sobre esse público. Por essa razão, foram compiladas as produções de pós-graduação, originadas no Proling, que discutem sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sua plenitude.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, em que se busca “mapear e [...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 2). Assim, realizamos este mapeamento do estado do conhecimento, sobretudo, utilizando como fonte principal o repositório institucional da UFPB entre 2013 e 2023, especificamente das produções realizadas pelo Proling, à nível de mestrado e doutorado.

Para garantir a eficácia do estudo, analisamos os resumos dos trabalhos e outros elementos das dissertações e teses, em que usamos como descritores os termos: inclusão, acessibilidade, desenvolvimento atípico e deficiência. A partir desses dados, apresentamos nossas análises sobre as produções científicas do Proling no que tange à inclusão de pessoas com deficiência e/ou atravessamentos com e por a língua(gem).

Além da pesquisa do estado do conhecimento, elaboramos um questionário que foi aplicado com os alunos ativos do programa, o qual surge na tentativa de mapear os aspectos voltados para as pesquisas (em desenvolvimento ou defendidas) sobre inclusão e o perfil dos pesquisadores. O questionário foi composto por sete perguntas, acerca de como os mesmos se identificam; sobre as suas pesquisas principais (denominamos as pesquisas de tese ou dissertação, as quais são desenvolvidas dentro do programa) ou secundárias (aquelas que não eram diretamente sua pesquisa de mestrado ou de doutorado), se envolviam ou não algum aspecto sobre inclusão de pessoas com deficiência; caso tivessem relação, foi questionado o foco ou aspectos principais e perspectiva teórica; como os pesquisadores começaram a investigar a área de inclusão e se conheciam outros estudos de pesquisadores envolvidos com o Proling, dentro do escopo.

O PROLING: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Compreender as produções desenvolvidas no Proling no que concerne à inclusão ou que versem sobre a pessoa com deficiência é um dos pontos de interesse que nos leva a tentar perceber como a Linguística pode trazer contribuições para a área. Por essa razão, de acordo com os critérios de análises mobilizados, discutiremos as principais características dos dados mapeados em duas partes: primeiramente, apresentaremos os achados presentes no questionário aplicado aos discentes regulares do Proling, e, em um segundo momento, elencaremos as teses e dissertações que discutam questões de inclusão e pessoas com deficiência encontradas no repositório da instituição.

O questionário aplicado foi enviado aos alunos regularmente matriculados. Como resultado, obtivemos um total de 20 (vinte) respostas. Ao serem perguntados se eram pessoas com deficiência, apenas um colaborador respondeu que é diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Todavia, faz-se essencial salientar que ainda não há legislação específica para o TDAH, uma vez que, em termos legais, não é considerada deficiência.

Apesar de compreendermos as auto-identificações dos nossos colegas sobre as suas deficiências, ressalta-se que a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) define que

o TDAH **não é deficiência**, pois não é incapacitante. As pessoas com TDAH são disfuncionais, ou seja, têm mais dificuldade em realizar algumas atividades, mas não são incapazes de realizá-las. Assim, o TDAH **não** está contemplado no estatuto da Pessoa com Deficiência. (ABDA, 2016, n. p., grifos do autor).

Entretanto, por mais que não se tenha jurisprudência para tal fato, muitas vezes, o estatuto das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015), com base na lei da ‘similaridade’, é recorrido para fazer jus aos direitos das pessoas com TDAH.

Em um outro questionamento, foi perguntado sobre os estudos de dissertação ou tese desenvolvida ou em desenvolvimento no âmbito do Proling se abordam algum aspecto sobre inclusão de pessoas com deficiência. Ao observar as respostas, 80% dos colaboradores da pesquisa apontam que não possuem relação direta com a temática da inclusão da pessoa com deficiência, 15% que a suas pesquisas possuem vínculo total e 5% que abordam de forma parcial. No que concerne às respostas que tinham relação direta com a temática do nosso estudo, trazemos a seguir os principais focos e perspectivas teóricas.

Apenas 5 colaboradores, que chamaremos de Linguísticas e seguido de um algarismo (L1, L2, L3, LN, em continuidade) explanaram seus focos e perspectivas teóricas adotados nos estudos relacionados com a temática, assim, temos os seguintes posicionamentos:

L1: Investigar o processamento linguístico de palavras para números (ideia de numerosidade) em crianças autistas.

L2: Análise discursiva sobre representação docente acerca da construção dos Projetos de Vida de alunos com deficiência da educação básica.

L3: Processamento linguístico de pessoas com TDAH.

L4: Investigo acerca das narrativas infantis sobre alunos surdos com base na linguística.

L5: Investigo sobre o uso das metáforas conceptuais em textos dissertativos-argumentativos.

Os linguistas em formação versam acerca das deficiências com alunos autistas, com TDAH, surdos e outras dentro das suas produções, o que se mostra muito positivo do ponto de vista da compreensão sobre a linguagem, processamento linguístico e educacional e suas relações com a inclusão de pessoas com deficiência. Acreditamos que o trabalho com as temáticas é imprescindível para que tenhamos pesquisas cada vez mais impactantes para a área da inclusão. Como as pesquisas ainda estão em andamento, não pudemos nos aprofundar nas especificidades dos estudos.

Ao serem questionados sobre as pesquisas que não são foco das suas teses e dissertações, perguntamos: “você desenvolve pesquisas acerca da inclusão da pessoa com deficiência de forma secundária?”. Como retornos, dos 20 colaboradores, 55% responderam que não realizam pesquisas na área, 30% que desenvolvem e 15% pesquisam de forma esporádica. Percebe-se, então, que a compreensão da temática é de conhecimento da grande maioria dos participantes, mesmo quando não são objeto das suas pesquisas, e que há um número representativo de estudos em desenvolvimento.

Enquanto pesquisadores da área, acreditamos que pesquisas que versam acerca da inclusão e pessoas com deficiência na interface com a Linguística podem ajudar não somente com o desenvolvimento da área, mas também pode oportunizar maior promoção de igualdade e justiça social, melhoria da qualidade de vida, reflexão sobre práticas de ensino inclusivas e, como um todo, combate de muitos estigmas e preconceitos.

Interessados em saber o fator que levou esses pesquisadores a estudar a inclusão, indagamos aos colaboradores como eles começaram “[...] a pesquisar sobre a área de inclusão de pessoas

com deficiência?”. Dentre as nove respostas, foram percebidas motivações diversas, desde a paternidade de crianças autistas, formação inicial na área de psicopedagogia, estudos de Libras, atuação profissional na área, disciplinas com a temática, entre outras. Há que se elencar também a menção da participação no grupo ALDEI, em que são desenvolvidas pesquisas na área da inclusão, com a interação entre docência, ensino e corpos com deficiência.

Além do mais, os colaboradores foram questionados se conheciam outras pesquisas em que as pessoas com deficiência são estudadas no âmbito do Proling. Entre as respostas dos colaboradores, muitos relataram pesquisas dos seus colegas de grupo de pesquisa. Para fins de exemplificação, trazemos a seguinte resposta: *“Sim. Sobre surdos. Tdah não é deficiência mas se enquadra nas necessidades especiais e já li tbm [sic] uma dissertação do Proling sobre esse tema”*, na qual a aluna demonstra que conhece alguns aspectos da temática.

Na mesma pergunta, um outro colaborador desenvolve que: *“No âmbito do Laprol, há várias pesquisas já realizadas ou em andamento sobre o processamento linguístico em pessoas com Alzheimer, TDHA[sic], gagueira, autismo, afasia e outros”*. Salientamos que o LAPROL (<https://www.cchla.ufpb.br/laprol/>) refere-se ao Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB, associado ao Proling, liderado pelos prof. Dr. Márcio Martins Leitão e prof. Dr. José Ferrari Neto. No LAPROL, são produzidas

pesquisas acerca do processamento linguístico em adultos sem patologia, processamento linguístico em aprendizes de L2, e ao processamento linguístico em indivíduos com patologias e déficits de linguagem. Além disso, investigamos também fenômenos referentes à interface Aquisição/Processamento Linguístico (LAPROL, 2023, n. p.).

Foram apontadas pesquisas específicas de linguistas formados pelo Proling, como o caso da dissertação de mestrado de Priscilla

de Albuquerque Almeida, que produziu a pesquisa intitulada “Influência da memória de trabalho na compreensão leitora de estudantes universitários com TDAH” (ALMEIDA, 2021), defendida em 2021. Apesar de o TDAH não entrar no escopo de deficiência, como problematizamos anteriormente, produz contribuições para a área, visto que produz conhecimento acerca de pessoas neurodivergentes.

Outra produção mencionada pelos colaboradores foi a tese de Maria Eliza Freitas do Nascimento, defendida em 2013, que tem como título: “A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da revista sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência”. No estudo, a doutora pelo Proling defende que “o discurso da inclusão social é visto como uma possibilidade de marcação da diferença sendo governada por diferentes instâncias de poder” (NASCIMENTO, 2013, p. 8).

Além da tese apresentada no último parágrafo, são mencionadas as *“pesquisas desenvolvidas pelo Laprol relaciona[n]do alguns distúrbios da linguagem ou transtornos do neurodesenvolvimento [sic]”* e *“O discurso sobre a pessoa surda à luz dos estudos bakhtianianos”*. A observação desses apontamentos nos leva a pensar sobre as pesquisas, que por mais que tenhamos como sujeitos participantes essas pessoas com deficiência, ainda não há uma ampla produção de pesquisas acerca do tema que nos debruçamos.

Daremos continuidade, na próxima seção, abordando as pesquisas produzidas no âmbito do Proling encontradas no repositório da UFPB que versam acerca da inclusão das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade. Como relatado, elaboramos um estado do conhecimento sobre estudos desenvolvidos no programa, com o recorte temporal de 2013 a 2023. Entretanto, gostaríamos de salientar que, por se tratar de uma pesquisa de levantamento bibliográfico, há a possibilidade de haver pesquisas, por os mais diversos motivos, que não constam na plataforma, o que pode impossibilitar o acesso.

O PROLING E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: OS DISCENTES E A PRODUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM FOCO

Apresentamos os trabalhos encontrados no repositório da UFPB seguindo os passos metodológicos descritos. No quadro 01, encontram-se os trabalhos que versam acerca da inclusão ou sobre pesquisas com pessoas com deficiência.

Quadro 01: Teses e dissertações do Proling sobre inclusão e pessoas com deficiência

	Ano	Título	Autoria	Nível
1.	2013	Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular	Pires, Thereza Sophia Jácome	Mestrado
2.	2013	A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência.	Nascimento, Maria Eliza Freitas do	Doutorado
3.	2013	Variação fonológica da Libras: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da Paraíba	Andrade, Wagner Teobaldo Lopes de	Doutorado
4.	2013	Desempenho da Escrita de Palavras do português por aprendizes surdos: construção e avaliação de protocolo	Chaves, Adriana Di Donato	Doutorado

5.	2013	Aspectos variacionistas fonológicos da Língua Brasileira de Sinais	Albuquerque, Kátia Michele Conserva	Mestrado
6.	2014	O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux PB	Souza, Cleoneide Jerônimo de	Mestrado
7.	2014	A criança autista na/pela linguagem: da categoria de pessoa à singularidade do sujeito no processo de enunciação	Ferreira Júnior, José Temístocles	Doutorado
8.	2014	O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux - PB	Coura, Cleoneide Jerônimo de Souza	Mestrado
9.	2014	Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento	Dantas, Rosycléa	Mestrado
10.	2015	Docente surdo: o discurso sobre sua prática.	Gomes, Viviane da Silva	Doutorado
11.	2015	Compreensão das metáforas primárias por indivíduos surdos	Aureliano, Thalita Maria Lucindo	Mestrado
12.	2016	(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho	Aragón, Náthaly Guisel Bejarano	Mestrado

13.	2016	Proposta de dicionário infantil bilíngue Libras/português	Klimsa, Severina Batista de Farias	Doutorado
14.	2016	Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com Síndrome de Down	Lima, Ivonaldo Leidson Barbosa	Mestrado
15.	2017	Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de Down na terapia fonoaudiológica	Melo, Ediclecia Sousa de	Mestrado
16.	2017	Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar	Andrade, Cássio Kennedy de Sá	Mestrado
17.	2017	Estudo de caso: cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda	Nogueira, Priscilla Andrade Souza	Mestrado
18.	2017	O sistema de referência multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto	Ávila-Nóbrega, Paulo Vinicius	Doutorado
19.	2018	Comparação entre apraxia de fala e desvio fonético: aspectos linguísticos e análise acústica da fala na Síndrome de Down	Julyane Feitoza Coelho	Mestrado
20.	2018	Representações docentes sobre o ensino de línguas	Costa, Dennis Souza	Mestrado

		estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier		
21.	2018	Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda	Silva, Paula Michely Soares da	Doutorado
22.	2018	Uma análise processual da linguagem escrita na Síndrome de Down	Rabelo, Gabriela Regina Gonzaga	Mestrado
23.	2018	Memória operacional e repercussões no vocabulário expressivo na Síndrome de Down	Barbosa, Talita Maria Monteiro Farias	Mestrado
24.	2018	Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear	Pires, Thereza Sophia Jácome	Doutorado
25.	2018	Memória declarativa e linguagem em crianças asperger: um estudo do processamento de palavras morfológicamente derivadas em -eiro/-eira em Português Brasileiro	Bezerra, Rafaelly Ferreira	Mestrado
26.	2019	As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético	Dantas, Rosycléa	Doutorado

27.	2019	Habilidades linguísticas em crianças com transtorno do espectro do autismo: percepção clínica e familiar	Freitas, Fernanda Aparecida Ferreira de	Mestrado
28.	2019	Aquisição de linguagem nas especificidades da encefalopatia crônica não progressiva: uma abordagem multimodal	Polia, Andreza Aparecida	Doutorado
29.	2019	Análise da idade de desempenho linguístico X idade cronológica em crianças com microcefalia secundária a síndrome congênita do zica vírus	Neves, Tatiana Michelinne Aires	Mestrado
30.	2020	Programas institucionais: espaços para a (re)construção de saberes de professoras formadoras sobre a inclusão	Paulino, Rafael Cabral	Mestrado
31.	2020	Protocolo de Avaliação Multimodal Infantil - PAMI: uma proposta para análise da matriz multimodal em cenas de atenção conjunta na Síndrome de Down	Lima, Ivonaldo Leidson Barbosa	Doutorado
32.	2020	Perfil linguístico e de fala na Síndrome de Down: estudo de caso	Lima, Cynderella Karla Moraes de	Mestrado
33.	2021	Letramento crítico e atividade docente: ensino de	Moreira, Francisca Raquel Alves.	Mestrado

		língua inglesa para pessoas com deficiência visual		
34.	2021	Habilidades linguísticas de crianças acometidas da síndrome congênita do zika vírus comparadas com crianças de desenvolvimento típico	Cunha, Divany Guedes Pereira da	Doutorado
36.	2021	A educação inclusiva no ensino superior: disciplina Libras e a preparação para o ensino do português como L2	Leitão, Nayara Araujo Duarte	Doutorado
36.	2021	Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda	Sena, Fábica Sousa de	Doutorado
37.	2021	A escrita de uma criança autista em ambiente digital: uma discussão sobre os precursores da escrita	Silva, Soraya Gonçalves Celestino da	Doutorado
38.	2021	Adultos idosos usuários de implante coclear: dados perceptivo-auditivos de qualidade vocal e dinâmica vocal	Eneas, Eduardo Lucas Sousa	Mestrado
39.	2021	O efeito das ações mediadoras e o papel das práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização acadêmica do aluno apoiado	Farias, Diana Ribeiro Guimarães	Doutorado

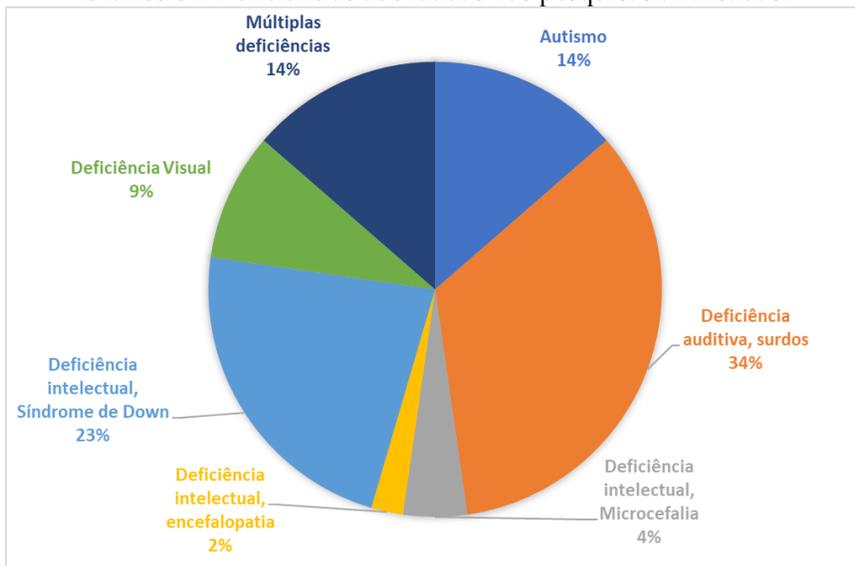
40.	2022	Análise do desenvolvimento de habilidades comunicativas de uma criança autista e filha de pais surdos	Andrade, Cassio Kennedy de Sá	Doutorado
41.	2022	A formação inicial do/a professor/a de língua estrangeira: representações do agir docente sob uma perspectiva inclusiva	Andrade, Yanara Barbosa de	Mestrado
42.	2023	Multimodalidade e letramento do brinquedo: um olhar para os bonecos artesanais inclusivos e narrativas infantis em relação à deficiência, à diferença e à inclusão	Sarinho Júnior, José Maria de Aguiar	Doutorado
43.	2023	Tradução e adaptação transcultural de um instrumento para rastreamento das características da apraxia de fala na síndrome de down	Coêlho, Julyane Feitoza	Doutorado
44.	2023	Interações mãe-bebê com T21: as singularidades no construção do envelope multimodal	Almeida, Laís Cavalcanti de	Doutorado

Fonte: dados da pesquisa.

Entre o recorte temporal delimitado de 10 anos, pôde-se mapear, com base no exposto no quadro 01, 44 (quarenta e quatro) produções entre os níveis de Mestrado (22) e Doutorado (22) na área de Linguística em que se delimita o Proling. As dissertações e teses apresentam diferentes ideias e pesquisas com e sobre as

pessoas com deficiência, em que iremos nos debruçar em algumas análises.

Gráfico 01: Deficiências abordadas nas pesquisas analisadas.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Após a compilação dos dados, observou-se quais deficiências eram abordadas nos estudos aos quais tivemos acesso. Por meio da observação do gráfico, a deficiência auditiva/ surdez destaca-se devido à sua alta aparição. Dentre os 44 (quarenta e quatro) estudos encontrados no repositório, 15 (quinze) deles, representando 34% dos dados, investigam acerca de aspectos relativos à pessoa com deficiência auditiva e surdez em diversas áreas da sociedade.

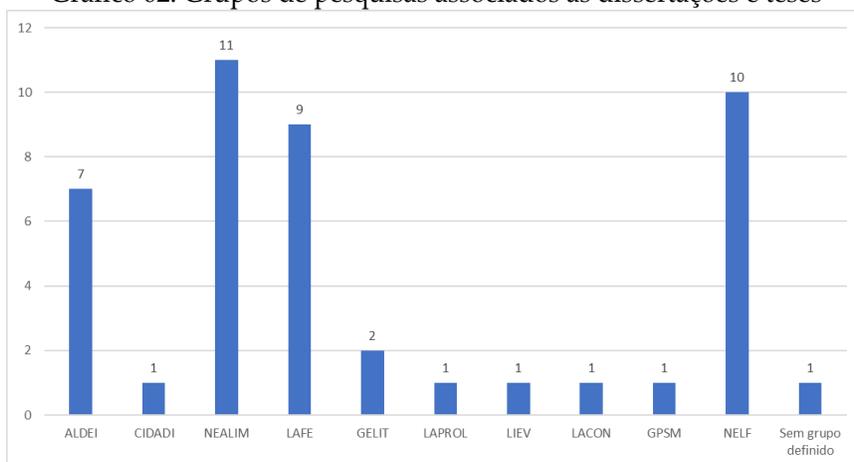
Além da deficiência auditiva, estudos que investigam aspectos relativos à pessoa com Síndrome de Down destacaram-se em termos quantitativos, pois corresponderam a 23% dos estudos produzidos no âmbito do Proling no que tange à temática abordada para essa investigação. Múltiplas deficiências (ou seja, a investigação aborda mais do que uma deficiência ao longo da pesquisa) e autismo também chamaram atenção, cada uma com 6

produções, correspondendo, individualmente, a um total de 14% do número total da produção.

De igual forma, salienta-se que, nos estudos, são abordadas diversas deficiências, mas que há algumas que ainda não são abordadas em investigações disponíveis entre os achados, como, por exemplo, a deficiência física/motora. Por meio dessa averiguação, compreende-se que ainda há espaços inclusivos em que as pesquisas do Proling podem se debruçar na busca por contribuir com uma sociedade mais inclusiva.

Daremos continuidade, no gráfico 02, abordando as investigações do Proling e suas relações com os grupos de pesquisas aos quais se vinculam.

Gráfico 02: Grupos de pesquisas associados às dissertações e teses



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Por meio do cruzamento das produções mapeadas com a vinculação dos pesquisadores a grupos de pesquisas, percebeu-se que o NEALIM - Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática, liderado pelas professoras doutoras Evangelina Faria e Maria Azeredo, destaca-se em relação ao número de estudos na área da inclusão, com um total de 25% dos achados. Outro grupo de pesquisa que ganha destaque é o NELF -

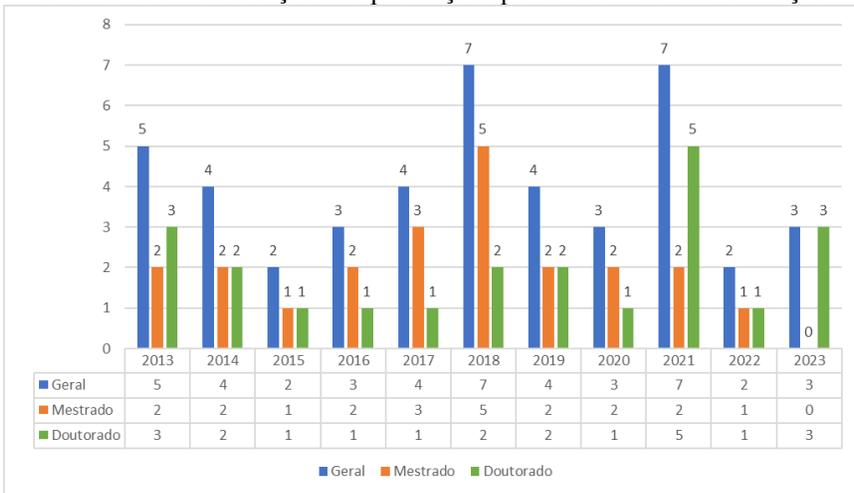
Núcleo de Estudos em Linguagem e Funções Estomatognáticas, liderado pelos professores doutores Isabelle Cahino Delgado e Giorvan Ânderson dos Santos Alves, representando, aproximadamente, 22,8% das pesquisas defendidas.

De igual forma, o LAFE - Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita produziu 20,5% dos dados mapeados nesta cartografia. Dessa maneira, juntos, os três grupos mencionados, representam 68,3% da toda a elaboração dos estudos que abordam a pessoa com deficiência no contexto do Proling, configurando-se, dentro do programa, enquanto pólos de produção de conhecimento na temática.

Além dos grupos já citados, encontram-se produções dos seguintes grupos de pesquisa: LAPROL - Laboratório de Processamento Linguístico; GELIT - Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho; LIEV - Laboratório Integrado de Estudos da Voz; LACON - Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem; CIDADI - Círculo de Discussões em Análise do Discurso; GPSM - Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade; e Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI), este último, que possui a vinculação de 16% das pesquisas produzidas, dedica-se exclusivamente para os estudos da inclusão da pessoa com deficiência.

No gráfico a seguir, serão observadas as produções de teses e dissertações produzidas no âmbito do programa ao longo da última década.

Gráfico 03: Distribuição das produções por ano e nível de formação



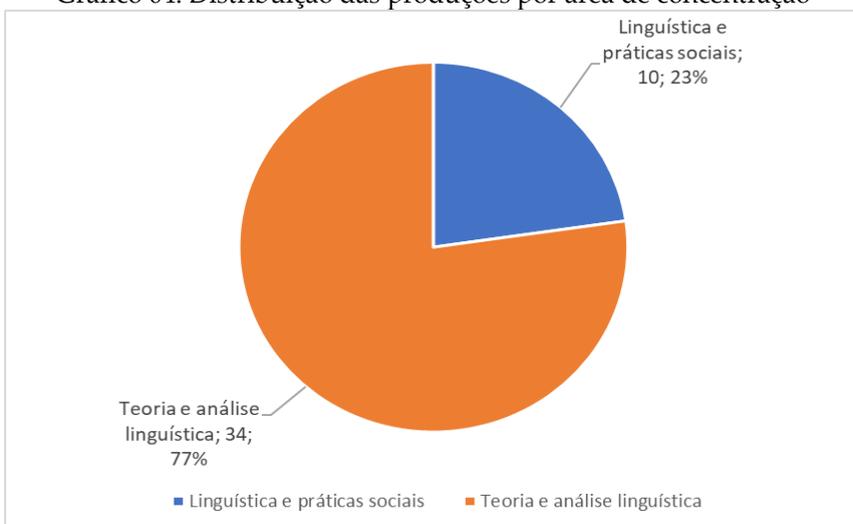
Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ao considerar o recorte temporal adotado na presente investigação, evidencia-se que, na primeira metade da periodização, considerando até o ano de 2018, as produções de pesquisas com inclusão são caracterizadas como o período com maior defesas, o que corresponde a, aproximadamente, 55% do total. Nesse contexto, gostaríamos de apontar que, na segunda metade do recorte temporal adotado, em que se enquadra o período pandêmico, vivenciado entre os anos de 2020 e 2022, apresentou-se uma alta oscilação no número de produções, o que pode ser resultado do contexto em que estávamos inseridos.

De igual forma, salienta-se que, quando cruzados os quantitativos com seus níveis de produção, mestrado ou doutorado, percebe-se uma equidade nos achados, posto que foram produzidas 22 (vinte e duas) dissertações de mestrado e 22 (vinte e duas) teses de doutorado.

No gráfico 04, abordaremos o número total de produções do Proling em relação às suas áreas de concentrações de estudos, o qual pode ser encontrado a seguir:

Gráfico 04: Distribuição das produções por área de concentração



Fonte: Elaboração própria, 2023.

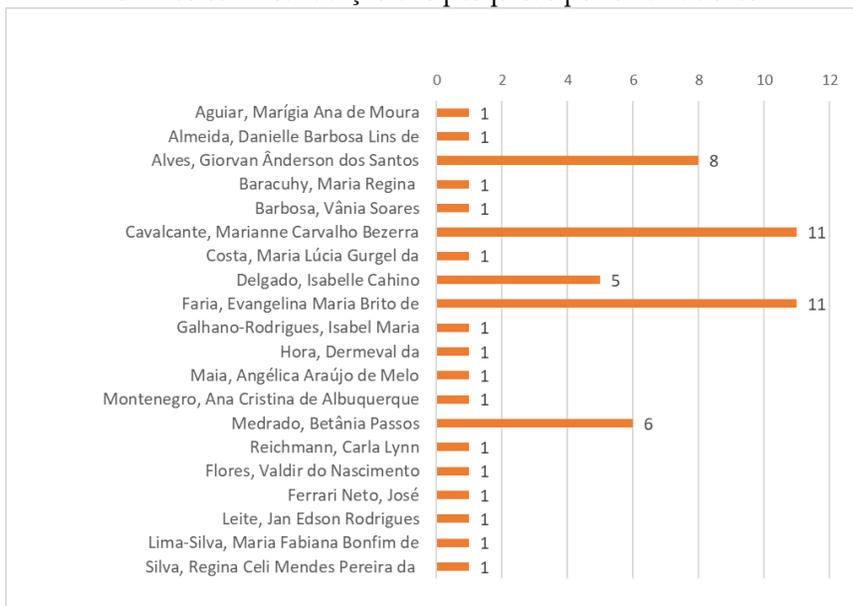
No que concerne às áreas de concentrações dos estudos do programa, com um total de 77% do total das produções, a área “Teoria e análise linguística” possui a maior vinculação de estudos produzidos sobre pessoas com deficiência. Nessa área, a linha de pesquisa de “Aquisição e processamento linguístico” produziu a maior parte das pesquisas acerca de pessoas com deficiência do Proling, com um total de 31 (trinta e uma) investigações em nível de mestrado e doutorado.

De igual forma, a linha de pesquisa “Linguística Aplicada”, vinculada à área de concentração “Linguística e práticas sociais”, produziu o segundo maior quantitativo de estudos no escopo que investigamos, alcançando um total de oito pesquisas produzidas. Logo, quando cruzamos os números de trabalhos produzidos por essas duas linhas de pesquisas (visto que consideramos as seis linhas de pesquisas do Proling, as quais todas possuem trabalhos depositados no repositório), conclui-se que, em conjunto, essas foram as maiores divulgadoras do conhecimento acerca da inclusão da pessoa com deficiência do programa, atingindo um

total de 39 (trinta e nove) das 44 (quarenta e quatro) pesquisas mapeadas, o que se refere a 89% de todos estudos mapeados.

Em continuidade com a discussão tecida até o momento, no gráfico 05, disposto a seguir, serão apresentados os professores orientadores das pesquisas mapeadas.

Gráfico 05: Distribuição das pesquisas por orientadores



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Na análise do gráfico 05, elenca-se os professores responsáveis pelas orientações dos trabalhos mencionados na seção anterior. Por meio da observação desses dados, destaca-se as orientações das professoras Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, ambas, individualmente, com um total de 25% do total das orientações concluídas no que tange à inclusão da pessoa com deficiência. De igual maneira, destacam-se as produções orientadas pelos professores Giorvan Ânderson dos Santos Alves, Betânia Passos Medrado e Isabelle Cahino Delgado, que, respectivamente, orientaram 18,2%, 13,7% e 11,4% das investigações defendidas acerca da temática.

Por essa razão, por meio dos dados obtidos, verifica-se que, apesar da relevância e contribuição dos outros professores orientadores, os mencionados na análise acima ocupam papel de destaque na promoção de conhecimentos inclusivos dentro do programa.

Para finalizar essa cartografia, serão mencionados, a seguir, trabalhos mapeados que versam sobre o desenvolvimento atípico de linguagem, mas que, inicialmente, não são correspondência direta com nossos critérios de seleção de fontes:

Quadro 03: Teses e dissertações encontradas sobre a área ou afins

	Ano	Título	Autoria	Nível
1.	2012	Linguagem e cognição em portadores de Alzheimer: uma abordagem sociocognitiva	Teófilo, Anna Mayra Araújo	Mestrado
2.	2012	Processamento da correferência em pacientes com afasia de expressão	Vasconcelos, Manuela Leitão de	Mestrado
3.	2012	Uma análise estilística da língua brasileira de sinais: Variações de seu uso no processo interativo	Delgado, Isabelle Cahino	Doutorado
4.	2013	Processamento morfológico em adultos com gagueira	Coutinho, Hertha Maria Tavares de Albuquerque	Mestrado
5.	2013	Inferências conceituais em idosos com e sem alzheimer	Toscano, Mabia Nunes	Mestrado
6.	2014	Relações entre memória procedimental e linguagem em pessoas que gaguejam: um estudo com base no processamento da	Correia, Débora Vasconcelos	Mestrado

		correferência anafórica em português brasileiro		
7.	2014	Compreensão de humor por sujeitos com Doença de Alzheimer em estágio inicial	Gonçalves, Marinésio Joventino	Mestrado
8.	2015	Compreensão da imagética convencional em sentenças gramaticais por pessoas com Alzheimer	Moraes, Berla Moreira De	Doutorado
9.	2016	A prosódia na organização discursiva de conversações de sujeitos afásicos	Moura, Chirlene Santos da Cunha	Doutorado
10.	2017	A dislexia e a compreensão das anáforas em textos jornalísticos	Lima, Danielly Lopes de	Doutorado
11.	2017	Compreensão de metáforas espaciais em pacientes com a Doença de Alzheimer	Sousa, Francisco das Chagas de	Doutorado
12.	2020	Prejuízos na compreensão leitora de estudantes universitários com TDAH	Almeida, Priscilla De Albuquerque	Mestrado
13.	2021	Registros eletroencefalográficos do processamento linguístico em crianças com transtorno do desenvolvimento de linguagem: uma revisão sistemática	Silva, Francisco Tiago Meireles da	Mestrado
14.	2023	Processamento da leitura de palavras por falantes bilíngues: português brasileiro e inglês com e sem TDAH	Silva, Débora Morais Barbosa da	Mestrado

Fonte: dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da execução do presente estudo, o qual surgiu da experiência dos autores dentro do programa investigado e das suas pesquisas na temática da inclusão, buscou-se mapear pesquisas no que tange à temática da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. Os dados elencados oportunizaram conhecimentos acerca do Proling e das formas como a língua(gem) atravessam as mais diversas manifestações culturais na nossa sociedade, pontos a serem considerados mediante o impacto social que a área da Linguística pode exercer.

Por esse ângulo, na pesquisa, buscou-se mapear e categorizar pesquisas realizadas no âmbito do Proling, sobretudo, com foco naquelas com o público-alvo ou com a temática da inclusão para e com pessoas com deficiência. Dentro do recorte temporal ao qual nos detemos, as pesquisas apontam para possibilidades para uma melhor compreensão dos desenvolvimentos de linguagem de formas variadas, tendo como sujeitos participantes diversos perfis e corpos de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, destacamos que produções com pessoas que são o público dessa cartografia começam a ganhar mais destaque, o que nos leva a pensar que estas pesquisas podem auxiliar ainda mais nos campos da Educação, Saúde, Fonoaudiologia e no combate às formas de discriminação que, infelizmente, ainda fazem parte da nossa sociedade. Por essa razão, percebemos que, no Proling, há grupos e sujeitos preocupados com este público e suas vivências, mesmo que ainda tenhamos uma produção incipiente no campo da inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência.

Por fim, os resultados alcançados apontam para pontos que ainda necessitam de exploração: há grupos de pessoas com deficiência e vivências que ainda carecem de atenção, como, a título de curiosidade, as pessoas com deficiência física e suas experiências nas mais diversas esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira de Déficit de Atenção. *Tirando dúvidas: direitos das pessoas com TDAH*. Disponível em: <<https://tdah.org.br/tirando-duvidas-direito-das-pessoas-com-tdah/#:~:text=Como%20j%C3%A1%20falamos%2C%20o%20TDAH,estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia>>. Acesso em 12 Out 2023.

ALMEIDA, Priscilla de Albuquerque. *Influência da memória de trabalho na compreensão leitora de estudantes universitários com TDAH*. Dissertação (Mestrado) - UFPB / CCHLA. João Pessoa, 2021. 67 fl.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do. *A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência*. 2013. 289 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

UFPB. *Resoluções nº 15 e nº 16 do CONSEPE/UFPB*. Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba. 2005.

UFPB. *Resolução 34 do CONSEPE/UFPB*. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. 2013. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/cia/contents/menu/cia-2/resolucoes/resolucao-que-institui-a-politica-de-inclusao-e-acessibilidade-na-ufpb-e-cria-o-cia.pdf/view>>. Acesso em 15 Out 2023.

FONTES SECUNDÁRIAS

ALBUQUERQUE, Kátia Michaele Conserva. *Aspectos variacionistas fonológicos da Língua Brasileira de Sinais*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá. *Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de. *Variação fonológica da Libras: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da Paraíba*. 2013. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. *(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

AURELIANO, Thalita Maria Lucindo. *Compreensão das metáforas primárias por indivíduos surdos*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius. *O sistema de referência multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto*. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BARBOSA, Talita Maria Monteiro Farias. *Memória operacional e repercussões no vocabulário expressivo na Síndrome de Down*. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BEZERRA, Rafaelly Ferreira. *Memória declarativa e linguagem em crianças asperger: um estudo do processamento de palavras morfológicamente derivadas em -eiro/-eira em Português Brasileiro*. 2018. 76 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CHAVES, Adriana Di Donato. *Desempenho da escrita de palavras do português por aprendizes surdos: construção e avaliação de protocolo*. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

COSTA, Dennis Souza da. *Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de*

um métier. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

COURA, Cleoneide Jerônimo de Souza. *O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux - PB*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

DANTAS, Rosycléa. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DANTAS, Rosycléa. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 314 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FARIAS, Diana Ribeiro Guimarães. *O efeito das ações mediadoras e o papel das práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização acadêmica do aluno apoiado*. 2021. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FERREIRA JÚNIOR, José Temístocles. *A criança autista na/pela linguagem: da categoria de pessoa à singularidade do sujeito no processo de enunciação*. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GOMES, Viviane da Silva. *Docente surdo: o discurso sobre sua prática*. 2015. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

KLIMSA, Severina Batista de Farias. *Proposta de dicionário infantil bilíngue Libras / Português*. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LEITÃO, Nayara Araujo Duarte. *A educação inclusiva no ensino superior: disciplina Libras e a preparação para o ensino do português como L2*.

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. *Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com Síndrome de Down*. 2016. 135 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MELO, Ediclecia Sousa de. *Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de Down na terapia fonoaudiológica*. 2017. 135 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MOREIRA, Francisca Raquel Alves. *Letramento crítico e atividade docente: ensino de língua inglesa para pessoas com deficiência visual*. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do. *A pedagogia do sorriso na ordem do discurso da inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência*. 2013. 289 f. Tese (Doutorado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NOGUEIRA, Priscilla Andrade Souza. *Um estudo de caso: cenas de atenção conjunta entre mãe ouvinte e bebê surda*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PAULINO, Rafael Cabral. *Programas institucionais: espaços para a (re)construção de saberes de professoras formadoras sobre a inclusão*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PIRES, Thereza Sophia Jácome. *Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular*. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PIRES, Thereza Sophia Jácome. *Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear*. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

POLIA, Andreza Aparecida. *Aquisição de linguagem nas especificidades da encefalopatia crônica não progressiva: uma abordagem multimodal*. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RABELO, Gabriela Regina Gonzaga. *Uma análise processual da linguagem escrita na Síndrome de Down*. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SARINHO JÚNIOR, José Maria de Aguiar. *Multimodalidade e letramento do brinquedo: um olhar para os bonecos artesanais inclusivos e narrativas infantis em relação à deficiência, à diferença e à inclusão*. 2023. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SENA, Fábila Sousa de. *Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda*. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, Paula Michely Soares da. *Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda*. 2018. 108 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. *A escrita de uma criança autista em ambiente digital: uma discussão sobre os precursores da escrita*. 2021. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOUZA, Cleoneide Jerônimo de. *O desempenho da escrita de palavras de alunos surdos da rede pública municipal de Bayeux PB*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DISCURSO E RESISTÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM MANCHETES¹

Lais Sousa Di Lauro²

Luzineide Vieira de Sousa³

Joanderson dos Santos Silva⁴

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o corpo foi objeto de embates de saberes e poderes que visavam a sua plena adequação ao verdadeiro de cada época. Dessa forma, através dos regimes de verdade, consolidados por meio das relações, a subjetividade é construída e moldada. Dentro dessa ordem discursiva, incide no corpo uma regularização de estratégias e passa, então, por processos disciplinares de intervenção dos mecanismos de dispositivos que regulam as suas condutas, os modos de agir, falar e sentir porque há um funcionamento discursivo que não é natural, mas histórico, que nos permite ser desta forma e de nenhuma outra.

As relações do poder com o corpo preveem sempre um jogo de controle e obediência, sob instâncias que regulamentam as condutas do sujeito. Assim, interessa-nos, olhar para este acontecimento a partir dos Estudos Discursivos Foucaultianos: a fim de compreender o

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) na área de Linguística e Práticas Sociais. E-mail: laisdilauro@gmail.com.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) na área de Linguística e Práticas Sociais. E-mail: lvsousa@uneb.br.

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) na área de Linguística e Práticas Sociais. E-mail: joanderson.prtg@gmail.com.

modo como os regimes de verdade constituíram e formaram redes de discursos acerca dos corpos com deficiência física na mídia. Em outras palavras, tratamos de analisar o feixe de singularidades a partir da regularidade discursiva midiática, que aponta para um lugar do corpo deficiente físico sob a sua superação, e que, de certa maneira, determina as regras da formação discursiva, em meio a dispersão enunciativa que lhe foi caracterizado. Sobretudo, se considerarmos as manchetes midiáticas, como essa dispersão em que se destaca ainda mais, por dar algumas características dessa produção discursiva.

As discussões que apresentamos nesse texto, recaem no corpo a partir das regularidades de sua inscrição em um contexto histórico e dos discursos que emergem nas singularidades de um domínio da atualidade. Interessa-nos olhar numa empreitada arqueológica e investigar como esses discursos estão fundados em verdades; que se inscrevem por meio de uma construção da história, e nos impelem a sacudir a continuidade em relação a lei do que pode ser dito, a norma que rege o retorno de enunciados como acontecimento singular. No caso, em direção ao movimento de descrição do corpo que atravessa e constitui-se no discurso midiático marcado por uma regularidade na dispersão de uma referida materialidade encontrada considerando, a princípio, como uma emergência do acontecimento, como a análise de sua recorrência enunciativa.

Para os Estudos Discursivos Foucaultianos, dar-se maior importância aos acontecimentos que estão na margem daquilo que é visível e invisível. Joga-se luz para podermos descrever e analisar os efeitos das microrrelações de poder que estão em todos os dispositivos, subjetivando os corpos e tornando-os úteis e dóceis para atender a uma determinada necessidade da época. No limiar dessa contemporaneidade, buscamos refletir sobre o corpo das pessoas com deficiência física para compreender: quais são esses corpos hoje? Interessa-nos, aqui, discutir a materialidade discursiva desses corpos, a partir das manchetes de meios de comunicação digitais.

Nesse movimento, a noção de descontinuidade histórica (FOUCAULT, 1999) é um instrumento valioso por entender a história como essencialmente descontínua. Este posicionamento é um elemento chave na concepção foucaultiana que nos permite analisar as dispersões dos acontecimentos no decorrer da história, e construir novas problematizações para o presente. Para Foucault (1999, p. 10),

[...] um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise.

Nesse sentido, olhar para o corpo de uma ordem inteiramente diferente, fazendo aparecer, em suas margens, nos espaços em que se produzem nos acontecimentos discursivos, é dar condições de possibilidades para descrever, analisar nele e fora dele, jogos de relações de saber/poder. Nessa lógica, a abordagem desta pesquisa se deu, principalmente, com auxílio das ferramentas teórico-metodológicas dos Estudos Discursivos Foucaultianos, para analisar a rede enunciativa midiática que emerge com o corpo do deficiente físico. Assim, recorreremos ao método arqueogenealógico, por compreender que ele consegue abarcar o nosso estudo tanto do ponto de vista arqueológico, ao analisarmos os enunciados efetivamente ditos, presente em diversas materialidades ao longo da história, quanto do genealógico, por compreender que o discurso e poder são elementos indissociáveis do processo de formação subjetiva.

Na busca por compreender os processos de objetivações deste corpo com deficiência hoje, por meio de enunciados materializados em manchetes de jornais que subjetivam a todos os outros corpos,

fazemos um retorno à história, identificando discursos que são descontínuos e regularidades presentes em três *a priori* históricos que compõem um único arquivo: Antiguidade, Idade Média e Contemporânea.

UM OLHAR ARQUEOGENEALÓGICO: SOBRE DISPOSITIVO, DISCURSO E PODER

Foucault (2003) elucida que o dispositivo se define na relação do jogo que pode existir entre elementos como discursos científicos, filosóficos, morais, instituições, leis, arquiteturas, medidas administrativas, superando a dualidade entre formação discursiva e formação não discursiva, ou seja: o saber e o poder. Nele o dito e o não dito são elementos possíveis de uma rede que se estabelece entre esses domínios do saber e de modos de exercícios do poder, ao qual possui uma função estratégica, em relação a questões consideradas espinhosas em um contexto histórico.

Nisso, o dispositivo é um conjunto heterogêneo, uma máquina produzindo e funcionando em favor da ordem do poder, na medida em que reúne um duplo processo: de um lado, processo de sobredeterminação funcional, visto que, cada efeito positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonâncias ou de contradição com os outros, numa forma de exigir uma rearticulação, um reajustamento dos fatos heterogêneos que aparecem dispersamente. Por outro lado, processo de preenchimento estratégico, no sentido de aprisionamento dos sujeitos nos regimes de verdades.

Ao tratar dessas linhas de força, onde articulam-se o visível e o dizível (DELEUZE, 1999) definindo as condições de possibilidades do saber, o poder se faz presente, na medida em que lança rumos de tangenciamentos e sinuosidades da visibilidade e da enunciação. O dispositivo pode ser entendido, então, como “um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1999, s.p.). É por meio desse dispositivo que se projeta feixes de luz, uma maneira de evidenciar o saber, o poder e a

subjetivação. A partir dessa compreensão do dispositivo do poder, que abarca os espaços através das suas funções estratégicas, lançamos nosso olhar para os corpos de pessoas com deficiência física, cujas singularidades ressoam em um coletivo.

Para passarmos para as análises dos enunciados e os arquivos, faz-se necessário entender a relação entre discurso e história enfatizado por Veyne (2011, p. 16), que nos diz sobre o discurso, numa ótica foucaultiana, é a “descrição mais precisa, mas concisa de uma formação histórica em sua nudez”. Não podemos pensar em discurso, sem atentarmos para o momento de sua circulação, visto que “o discurso é aquela parte invisível, aquele pensamento impensado onde se singulariza cada acontecimento da história” (VEYNE, 2011, p. 21). Todos esses discursos estão contidos dentro de um mesmo *a priori* histórico, os jogos de possibilidade do dizer, de todos os dispositivos que se acometem a partir de um mesmo arquivo.

O que Foucault (2010) denomina como o *a priori* histórico, Veyne (2011) entende por aquário. Trata-se de entender que todos os discursos, todas as possibilidades de dizer, de ser e de pensar fazem parte deste aquário, que, para Veyne (2011, p. 32), é onde “estamos sempre presos (...) e cujas paredes nem nos apercebemos”. Nesse prisma, seria impossível escapar aos aquários pois, ao sair de um, automaticamente cairemos em outro. Vejamos:

(...) saímos de nosso aquário provisório sob a pressão de novos acontecimentos do momento ou ainda porque um homem inventou um novo discurso e obteve sucesso. Mas se mudamos, então, de aquário, é para nos vermos em outro aquário. Esse aquário ou discurso é, em suma, o que poderíamos chamar de *a priori* histórico (VEYNE, 2011, p. 49).

Se é dessa maneira que o sujeito se constrói, dentro dessas relações, reparamos que a condição social do corpo com deficiência física, em questão do estudo, não é a mesma. Mesmo que haja, de certa forma, o funcionamento de um *a priori* histórico que apresente amparo aos discursos em questão, devemos levar em conta toda

uma série enunciativa, que coloca esse corpo no lugar da discriminalidade, uma vez que, não usufrui dos direitos civis de cidadãos. Assim, ao sair de um aquário, esse corpo sempre foi subjetivado e passa-se para um novo com outros discursos, outros saberes, outros regimes de verdade, outros dispositivos que regulam os corpos, objetiva-os e subjetiva-os.

Com isso, além de analisar os discursos presentes em cada momento histórico, o lugar onde ele acontece também é importante, lançar outro movimento de mirar para o que a sociedade determina seus regimes de verdade que atendem suas necessidades específicas. Logo, o corpo com deficiência física da antiguidade pode ser objetivado de maneiras distintas em cada sociedade.

TEM CORPO, TEM INCLUSÃO E A HISTÓRIA DO SEU LUGAR

Em um breve olhar ao longo da história, vemos o corpo com deficiência sendo tratado de formas diferentes, a depender do local, da época e da classe social a que este corpo pertencia. De acordo com Gugel (2015), no Egito Antigo, por exemplo, é possível identificar uma certa preocupação em integrar as pessoas que possuíam deficiências físicas, a partir de registros encontrados ao longo da história. As pessoas com deficiência física na sociedade egípcia desta época tinham acesso a ocupações e ofícios, podendo circular em diversos espaços sociais da época. Os vestígios dessas condutas de inclusão podem ser percebidos na arte egípcia, nos afrescos, nos papiros e nos túmulos.

Figura 1: o Porteiro de Roma em um tempo de deuses Egípcios



Fonte: Museu Ny Carlsberg Glyptotek, Copenhagen/Dinamarca.

Divergindo da política de tolerância aos corpos com deficiência vista no Egito Antigo, a Grécia valorizava excessivamente o corpo físico, que deveria ser saudável e forte para as guerras, muito comuns à época. Por causa da forte influência militar, os corpos masculinos precisavam ser robustos, fortes e funcionais para serem bons soldados. Já as mulheres deveriam ser saudáveis e fortes para gerar filhos sem deformidades.

Desde cedo, as crianças da polis grega eram submetidas à disciplina para serem úteis à sociedade. De acordo com Schmidt (2011), ao completarem sete anos de idade, os meninos eram entregues ao Estado para serem treinados e, além de aprender a ler e escrever, seus corpos eram disciplinados para a guerra. Desta forma, os corpos “deformes”, que não se enquadravam à utilidade do Estado, sofriam infanticídio ou eram deixados à deriva.

Roma também era conhecida pelo desprezo e intolerância com que tratava as pessoas com algum tipo de deformidade. Ao nascer uma criança com deficiência, esta era condenada à morte. É

também em Roma que surge a Lei das Doze Tábuas, documento regulador do direito da época, que considerava a deficiência uma monstruosidade, tomando destes corpos o direito de viver. Esta prática fica evidente na tabula IV⁵, que tratava sobre os direitos do pai e do casamento, determinando que “o pai deveria matar o filho monstruoso e contra a forma de gênero humano que tenha nascido”. Temos aqui um corpo morto; o Estado com o poder soberano da espada o elimina da sociedade.

Aqui, é preciso abrir um pequeno parêntese para explicitar as modalidades do poder em Foucault (2004), a fim de compreender de que maneira o corpo com deficiência é atingido nos diversos momentos da história. Para o autor, o poder pode ser tido como uma rede de relações em que todos os indivíduos estão envolvidos; é uma relação de forças presente em todas as esferas sociais.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Assim, a partir do ponto de vista foucaultiano, o poder é um exercício entre os sujeitos: não é algo que se pode deter e não está situado em um lugar específico, mas está distribuído e agindo em toda a sociedade. No entanto, a depender da época que olhamos, o

⁵ Tabula IV – De Jure Pátrio et Jure Connubii. – Lex III – Pater filium monstrosum et contra formam generis humanae, recenssibinatum, cito necato.

poder foi exercido de diferentes formas. Nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, o exercício do poder se concentrava no rei, que fazia valer a máxima: "fazer morrer e deixar viver". Com o passar dos anos, a figura do soberano deixou de ser o ponto central e único do poder, passando-o para o corpo social, dito por Foucault (1999, p. 331) como o aparelho estatal.

Vemos, então, a ascensão do poder disciplinar, que incide diretamente sob o corpo; este é o poder que parte das técnicas de controle para disciplinar o sujeito e docilizar os corpos. Neste sentido, o poder não poderia mais ser analisado a partir de um único exercício, mas sim de um exercício plural, a partir da microfísica, ou seja, a partir de diversas condutas, mecanismos invisíveis, onde o poder se situa. É no século XIX que Foucault (1999) nos mostra o biopoder: uma modalidade de poder que atua sob o homem enquanto espécie, enquanto população com o objetivo de otimizar a vida.

Fechando este breve parêntese, é com a criação do Cristianismo, durante a idade média e moderna, que surge uma nova forma de enxergar a pessoa com deficiência, a qual passou a ter sua deficiência vista como uma punição divina e que a convivência com ela seria necessária para o perdão dos seus pecados. Os autores apontam que a partir desse momento o corpo com deficiência física passou a ser objetivado como humanas e de direito à vida.

Seguindo os apontamentos dos autores, podemos citar o livro bíblico de João, capítulo 9 e versículos 2 e 3, quando Cristo encontra um cego de nascença e é questionado por seus discípulos, sobre quem havia pecado para que aquele nascesse cego. Até aquele momento a deficiência era vista como castigo e remissão de culpa. No entanto é a partir desse momento, aponta Gugel (2015), que começam a surgir as instituições de acolhimento às pessoas com deficiência, a maioria delas mantidas pela igreja e religiosos.

Vale destacar que isso era apenas o início de um longo percurso, pois essas instituições ainda eram em número insuficiente e havia muito a ser conquistado, pois essas pessoas

com deficiência ainda eram vistas de forma preconceituosa e inúteis na sociedade, ainda não havia um ideal de inclusão. Tais instituições eram semelhantes a prisões, não disponibilizavam nenhum tipo de tratamento especializado para a pessoa com deficiência. Tratava-se de um corpo não morto, mas excluído da sociedade. Penalizado.

É na contemporaneidade que se reafirma a necessidade de inclusão do corpo com deficiência nos diversos espaços sociais, tornando esse corpo produtivo. Dessa maneira, após a segunda guerra mundial, cresceu o número de pessoas com deficiência na Europa e que esses corpos precisavam se tornar úteis e produtivos, pois naquele momento era necessária mão de obra para restabelecer a economia do continente. Com isso, buscou-se caminhos para a integração dessas pessoas no mercado de trabalho. A partir desse momento, nas décadas vindouras seguiram as declarações dos direitos das pessoas com deficiência.

A partir do século XX temos a realização do primeiro censo demográfico para a contagem das pessoas com deficiência na Alemanha e, também, a primeira conferência sobre crianças inválidas em Londres. Nesse mesmo século, também temos a criação da Organização Internacional do Trabalho e o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que traz como marco a defesa da liberdade e igualdade em direitos, propiciando com que as pessoas com deficiência passem a ser vistas como cidadãos em direitos e deveres sociais. Aplica-se a isso, o sistema neoliberal, em que se apropria deste corpo com deficiência fazendo-o ser produtivo, atendendo a necessidade econômica do arquivo.

Embora, em um primeiro olhar, vemos um contexto macro onde pessoas com deficiência eram eliminadas da sociedade por serem incapazes, evidências revelam que, em determinadas épocas, o tratamento dado aos corpos com deficiências físicas variou, relevando a descontinuidade histórica reconhecida por Foucault.

De acordo com pesquisa feita por Lopes (2013), os egípcios parecem ter sido um dos povos antigos que mais manifestaram formas de inclusão social e de estratégias terapêuticas em casos de

deficiência. Há registros, também, de iniciativas isoladas de estudiosos como Edouard Seguin, Belhomme e Thomas Braidwood que acreditaram na potencialidade do indivíduo deficiente como uma pessoa com direitos e singularidades que precisava ser educada, e que, portanto, favoreceram as conquistas nesse campo.

Chegamos ao século XXI, e, para trazer à luz o corpo com deficiência neste cenário, precisamos, também, traçar os caminhos desse corpo na mídia, afinal, o dispositivo midiático exerce grande influência sobre ele. Foi no início deste século que o dispositivo de inclusão do deficiente físico começou a agir de forma latente. É possível identificar a criação de diversas campanhas de conscientização sobre a necessidade de inclusão do corpo com deficiência e o tema entra em pauta de forma iminente. É também no início deste século que há a criação do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (Lei nº 11.133/2005) com o objetivo de conscientizar a população sobre a importância do desenvolvimento de meios de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Algumas das campanhas amplamente disseminadas nesse período, como as intituladas “Iguais na Diferença” e “Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência”, ambas do ano de 2009, foram premiadas em importantes eventos da área da comunicação em 2009: o 17º Festival Mundial de Publicidade de Gramado e o 25º Prêmio Colunistas Brasília.

Em um contexto em que há a emergência do discurso da inclusão social, ocorre, também, uma profunda transformação na compreensão da deficiência, que é deslocada agora para uma outra compreensão. Esse discurso, que traz as marcas da rede discursiva ao qual ele está imerso, foi construído a partir dos acontecimentos históricos, sendo discursivizado e repetido por múltiplas vozes que ecoam nas redes de memória, influenciados pelo poder disciplinar e pelo biopoder (FOUCAULT, 2008). Nota-se, portanto, uma descontinuidade dos processos de construção da identidade do sujeito que vimos até então: no século XXI, a deficiência passa a ser entendida como um efeito do discurso inclusivo, embora não como a emergência de uma solução definitiva. Não podemos afirmar que

as práticas de exclusão e segregação foram completamente substituídas pelas ações inclusivas. Se assim fosse, a história seria linear e homogênea demais. O que se observa é que o discurso da inclusão permeia a sociedade por meio de diferentes manifestações materiais; principalmente por meio da materialidade midiática.

O CORPO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E A MÍDIA: UMA ANÁLISE DO CORPUS

Toda a discussão depreendida aqui parte da seguinte problemática: como os enunciados sobre os corpos com deficiência física circulam na mídia hoje? Para tanto, realizamos a coleta do nosso corpus a partir de uma pesquisa exploratória realizada através da busca da palavra-chave “deficiência física” a partir do buscador de pesquisa do Google Notícias, delimitadas temporalmente entre os meses de outubro de 2022 à maio de 2023.

É importante ressaltar que a análise tecida aqui se limitou apenas às manchetes, por entender que elas funcionam como uma prévia das notícias. Entre os discursos que circularam na mídia a respeito do corpo deficiente no período delimitado, demos destaque aos que não traziam enunciados ligados a violência, como assassinatos e outros crimes. Assim, com base no recorte temporal e linguístico, coletamos o corpus que trataremos a seguir.

O corpo com deficiência física ocupa um espaço pequeno no meio midiático. Mas, porque estes corpos, que representam 23,92% da população, de acordo com dados do Ministério da Saúde, só são colocados em pauta em situações específicas?

Figura 2: Manchete Agência Brasil

ITA terá primeiro vestibular com candidato com deficiência física

Inscrito tem deficiência visual e pediu prova em tamanho A3

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-10/ita-tera-primeiro-vestibular-com-candidato-com-deficiencia-fisica>

A manchete da figura 2 traz um enunciado onde podemos ver o rompimento de duas regularidades: a primeira, revelada pelas camadas da notícia, onde o dispositivo da inclusão age: uma prova impressa em tamanho a3 para que candidatos com deficiência visual possam realizar a prova, tal qual todos os outros candidatos; a segunda regularidade rompida, aqui, é a ocupação do espaço na mídia pelo corpo com deficiência que se torna notícia graças às estratégias da biopolítica para inclusão dos mesmos. Ainda, podemos perceber, também, que este enunciado materializa uma série de discursos acerca do corpo com deficiência física, do que o corpo dessa pessoa pode ou não pode fazer.

É certo que existe uma série de enunciados que circulam hoje na sociedade e caracterizam o corpo deficiente. Muitas vezes esses enunciados ficam no campo de capacitismo, pré-julgando os limites físicos e intelectuais do corpo deficiente. Para Milanez e Prates (2013), esses “enunciados estereotipados”, ou seja, enunciados que emergem em formas muito repetidas, são amplamente reconhecidos e associados a determinados status. Neste caso, ao capacitismo e limitações do corpo com deficiência.

Figura 3: Manchete ArchDaily

Projetando para pessoas com deficiência física: por espaços mais inclusivos e acessíveis

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/990346/dia-da-pessoa-com-deficiencia-fisica-por-espacos-mais-inclusivos-e-acessiveis>

Neste outro enunciado, verificamos a ação de mais um elemento do conjunto heterogêneo de instituições, organizações, regulamentos, etc. que agem em nome da biopolítica, neste caso a arquitetura, e que compõe o que Foucault (2003) nos diz ser um dispositivo. Assim, teríamos aqui mais uma evidência do dispositivo de inclusão da pessoa com deficiência física, que é uma ferramenta do biopoder. Vemos que a arquitetura é uma ferramenta que transforma os espaços em inclusivos e acessíveis para estas pessoas.

Figura 4: Manchete UOL

Brasileira com deficiência física cruza oceano com veleiro: "Me sinto viva"

Fonte: <https://www.uol.com.br/nossa/colunas/historias-do-mar/2023/03/24/brasileira-com-deficiencia-cruza-oceano-com-veleiro-e-vibra-de-alegria.htm>

Nesta outra manchete, evidenciada pela figura 4, nos leva a retomar a discussão: o que pode um corpo com deficiência física? É bem comum a deficiência física ser tratada pela mídia a partir de uma perspectiva que tende a dar visibilidade para enunciados de superação, como se a deficiência fosse uma barreira que precisa ser ultrapassada; ser vencida, para que esse corpo, que é um corpo marginalizado, invisibilizado, possa, enfim, emergir... Esse corpo vem a luz quando é para mostrar um acontecimento ligado à uma conquista e, neste caso, a superação do próprio corpo.

É interessante destacar aqui, também, a fala da protagonista da matéria que diz "me sinto viva", após atravessar o oceano em um veleiro. Este enunciado que emergiu aqui e, que teve destaque na mídia e no título da matéria, pode ser analisado de duas formas; a primeira seria de que este corpo, antes deste feito não estava vivo; este corpo, então, não seria visto, válido, útil... retomando os inúmeros discursos que o atravessaram ao longo da história - e ainda atravessam hoje. Uma segunda possibilidade de análise é que este corpo só ocupou este espaço, só "está vivo", após se superar; após romper as barreiras da deficiência física e realizar uma conquista, uma superação, que ultrapassa o próprio corpo e supera as barreiras físicas dele mesmo. Da mesma maneira que o jovem da manchete abaixo (figura 5) faz. Vejamos a seguir:

Figura 5: Manchete R7

ilimitadamente: conheça o jovem que superou deficiência física e se tornou campeão de skate

De acordo com o último levantamento do IBGE, o Brasil tem mais de 17 milhões de deficientes físicos

SÉRIES
27/02/2023 - 21H42

Fonte: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/series/videos/ilimitadamente-conheca-o-jovem-que-superou-deficiencia-fisica-e-se-tornou-campeao-de-skate-27022023>

Aqui temos mais um exemplo, de um corpo que está na mídia pela mesma razão do anterior: é um corpo que superou a si próprio. No bojo desta matéria, vemos ainda que o censo do IBGE - e aqui voltamos à discussão acerca da estatística também como estratégia do biopoder - revela que o Brasil tem mais de 17 milhões de deficientes físicos. Então, façamos o mesmo questionamento: por que, entre 17 milhões de deficientes, o corpo deste jovem está em evidência e não qualquer outro? Por que este? Mais uma vez, vemos o discurso veiculando o poder. E a resposta é clara: este corpo, e não outro, porque ele ultrapassou suas próprias limitações. Citando o termo utilizado pela matéria, este corpo porque ele se tornou “ilimitadamente”.

Figura 6: Manchete Época

Conheça o 'controlador labial', equipamento que pode ajudar pessoas com deficiência física

Dispositivo controlado por pequenos gestos com a língua pode facilitar atividades do cotidiano de pessoas com deficiência, veja o vídeo

Por Camila Pergentino
17/04/2023 14h10 - Atualizado há um mês

Fonte: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2023/04/conheca-o-controlador-labial-equipamento-que-pode-ajudar-pessoas-com-deficiencia-fisica.ghtml>

Nesta outra manchete, verificamos um equipamento que promete ajudar as pessoas com deficiência física a fazerem tarefas do dia-a-dia, como abrir uma porta, atender uma ligação e outras coisas, apenas com a língua. Vemos aqui, novamente, o biopoder atuando e, sob uma outra perspectiva, podemos ver, também, a docilização dos corpos. Em um contexto onde há inclusão dos corpos deficientes, há, também, uma preocupação por tornar estes corpos úteis. Porque não tem problema ser um corpo com deficiência física desde que seja útil... E o biopoder tem as ferramentas para torná-lo útil e dócil.

Figura 7: Imagem do controlador Labial



Fonte: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2023/04/conheca-o-controlador-labial-equipamento-que-pode-ajudar-pessoas-com-deficiencia-fisica.ghtml>

Na figura 7, vemos o equipamento desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Chicago que pode ajudar pessoas com deficiência física com um simples toque a emitir comandos capazes de produzir ações aos equipamentos conectados com a tecnologia. Se a Alemanha Nazista, realizava experimentos com os corpos de crianças com deficiência afim de encontrar utilidade para elas, e a Roma antiga descartavam esses corpos por não serem úteis, por não poderem se tornar soldados ou agricultores, vemos agora

estratégias para incluir esses corpos, até porque o Estado hoje não pode fazer morrer, mas pode fazer ser útil. E, cada vez mais, com as tecnologias disponíveis, vemos isso acontecer.

Figura 8: Manchete Vogue

Após brilhar com seu humor viral nas redes, Pequena Lo revela planos de trabalhar como atriz na TV e no cinema

Pequena Lo começou no YouTube em 2015 e tornou-se uma referência digital por não usar piadas prontas e capacitistas em suas publicações; confira o papo exclusivo

Fonte: <https://vogue.globo.com/vogue-negocios/noticia/2022/10/apos-brilhar-com-seu-humor-viral-nas-redes-pequena-lo-revela-planos-de-trabalhar-como-atriz-na-tv-e-no-cinema.ghtml>

Por fim, na manchete da Vogue (figura 8), podemos ver mais um corpo deficiente ocupando o espaço da mídia. Diferente dos outros casos mostrados aqui, a matéria em questão traz uma figura bastante conhecida no universo digital, a digital influencer Lorrane Silva, conhecida como Pequena Lo. E influencer, que acumula quase 5 milhões de seguidores no Instagram, ocupou a manchete da Vogue, uma das mais tradicionais revistas do mundo, após ser considerada uma referência. A prova disto está em evidência no enunciado da própria matéria: “Após brilhar com seu humor viral nas redes, Pequena Lo revela planos de trabalhar como atriz na TV e no cinema.”

O enunciado destacado nessa publicação retoma a rede discursiva do corpo com deficiência. A invisibilidade destes corpos é uma verdade da nossa época: o corpo com deficiência física é um corpo marginalizado. O dispositivo de inclusão que atua sobre esse corpo é bastante recente e, embora consigamos notar corpos com deficiência que rompem o silêncio e emergem, estes são raridade.

Geralmente, quando estes corpos conseguem ter visibilidade, é através de discursos de superação, como mostrado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho, buscamos destacar que ao longo da história, o corpo com deficiência foi colocado às margens das sociedades. Somente com a chegada do século XXI, vemos as técnicas biodisciplinares e os procedimentos de biopoder deprender esforços por meio do poder estatal e de outras instituições para incluir esse corpo socialmente.

O corpo com deficiência física carrega em si memórias de uma história que o invisibilizava, o ignorava e o condenava à morte. Essas memórias, embora estejam em um passado um tanto quanto remoto, construíram verdades sobre esse corpo que só vieram a ser reconsideradas em uma história recente, a partir dos dispositivos de inclusão.

Em uma concepção foucaultiana, temos o corpo como uma superfície que possibilita o exercício do poder; como uma materialidade discursiva que produz subjetividades. E é exatamente através deste corpo que o dispositivo da inclusão atua. No entanto, as diversas estratégias do biopoder que vemos hoje são ínfimas se comparadas à longa trajetória do corpo com deficiência nos tecidos históricos. Além disso, muitas vezes, as iniciativas de inclusão abarcam apenas uma pequena parcela desta população ou, ainda, não são efetivas, detém lacunas imensas.

Um exemplo disso são as cotas para deficientes auditivos em universidades que, muitas vezes, não possuem profissionais capacitados para atendê-los ou, ainda, as cotas para alunos cegos em espaços onde não há a mínima estrutura para agregá-los, entre tantos outros exemplos que podemos citar. Deste modo, no que diz respeito ao objetivo que nos moveu nesta pesquisa, percebemos que o corpo do deficiente aparece na mídia através de uma regularidade enunciativa que associa o tema dos corpos com deficiência física a pautas de conquistas e superações.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Que és un dispositivo?* In: BALIBAR, E.; DREYFUS, H.; DELEUZE, G. et al. Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.
- ECO, Umberto. *História da Feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FARAH, Fabiana Barrocas Alves. LIRA, Elton Jones Dias. *A capacidade civil no Direito Romano e o Direito Civil Brasileiro Contemporâneo: Uma análise comparativa sob a perspectiva da pessoa com deficiência*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 06, pp. 33-48. Dezembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/capacidade-civil>.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: ética, estratégia, poder-saber*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. AMPID (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 21/10/2015.
- LOPES, Gustavo Casimiro. *O preconceito contra o deficiente ao longo da história*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, Nº 176, janeiro de 2013. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>.

MILANEZ, Nilton. PRATES, Ciro. *O estereótipo do monstro: uma discussão sobre a monstruosidade e sua representação social*. Vol. 10, nº 1 (2013): X Colóquio do Museu Pedagógico

SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2011.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

APRENSÕES DO DISCURSO DE OUTREM EM ENUNCIADOS RELIGIOSOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA

Ivana Siqueira Teixeira¹

Dennis Souza da Costa²

Pedro Farias Francelino³

INTRODUÇÃO

O entendimento de que a deficiência representa um modo particular de opressão social tem sido uma construção sociohistórica com poucos séculos de existência (MORAES *et al.*, 2017), que carece de reflexões epistemológicas e políticas, sobretudo no contexto acadêmico. Apesar de na atualidade haver uma tendência de se abordarem as questões relativas à deficiência sob uma perspectiva social, é bem verdade também que ainda é comum depararmos com diversos discursos, nas variadas esferas da atividade humana, que aviltam as pessoas com deficiência (PcD), remontando a outras formas como elas foram concebidas na história da humanidade.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI). E-mail: ivanasiqueira@hotmail.com;

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI) e do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI). É professor na rede estadual de ensino da Paraíba. E-mail: dennis.jppb@hotmail.com;

³ Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. É líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI). E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br.

Tendo em vista a difusão dos sentidos comuns e os discursos que reverberam a inferiorização das PcD nos diferentes campos da atividade, buscamos, neste capítulo, analisar os sentidos atribuídos à deficiência a partir da apreensão do texto bíblico, mobilizado no discurso religioso do segmento cristão evangélico. Para tanto, consideramos a assimilação do discurso de outrem em um vídeo do professor e teólogo Leandro Quadros, com livre acesso, disponível na plataforma *Youtube*.

No que diz respeito às discussões sobre a linguagem, consideramos os escritos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2015, 2018; VOLÓCHINOV, 2017), bem como, de pesquisadores que refletem sobre tais estudos em contexto nacional (FRANCELINO, 2004; BRAIT, 2015; NASCIMENTO, 2019). A metodologia empregada advém da análise dialógica do discurso (ADD), considerando-se primordialmente as relações dialógicas travadas entre enunciados, a interação discursiva e as formas da língua.

Nosso texto estrutura-se da seguinte forma: uma breve introdução ao tema; uma seção que versa sobre os conceitos de discurso de outrem e relações dialógicas na perspectiva da ADD; uma seção que recupera alguns aspectos da trajetória da pessoa com deficiência; nossos procedimentos metodológicos seguidos da análise dos dados; e, por fim, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE RELAÇÕES DIALÓGICAS E DISCURSO DE OUTREM

As discussões presentes neste trabalho estão fundamentadas na perspectiva dialógica da linguagem, considerando-se principalmente as reflexões empreendidas por Bakhtin (2015, 2018) e Volóchinov (2017) acerca das relações dialógicas e do discurso citado, respectivamente. Além disso, ao longo desta seção, consideramos estudos de pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre os referidos conceitos, dentre os quais destacamos Francelino (2004), Brait (2015) e Nascimento (2019).

Encarado como um dos tópicos centrais nas discussões do Círculo, o tema do discurso citado evidencia a inevitável interação com a palavra do outro e sua ampla incorporação pelo discurso autoral. Para Bakhtin (2015, p.130), “em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade”. Segundo este filósofo russo,

o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas, etc. (BAKHTIN, 2015, p. 131).

Desse modo, mobilizado por diferentes terminologias que apontam para o mesmo fenômeno, como, por exemplo, discurso de outrem, discurso relatado, discurso reportado, discurso alheio etc., o discurso citado compreende simultaneamente forma e sentido, ou seja, engloba não apenas uma dimensão linguística e material, mas considera sentidos, funções, valorações e relações socioideológicas. Por essa razão, considerar o discurso citado enquanto forma e função é tratá-lo em sua dinamicidade, tendo em vista sua natureza enunciativa, sem reduzi-lo a formas estáticas da língua.

Nesse sentido, a discussão acerca da temática evoca a noção de relações dialógicas travadas entre o discurso citado e o discurso citante, uma vez que, para o Círculo, a interação entre os discursos possui maior relevância que os modos de citação. Nesse viés, de acordo com Nascimento (2019, p. 64):

Abordar a temática do discurso citado na perspectiva bakhtiniana implica pensar a estrutura enunciativa em funcionamento, ou seja, implica levar em conta a relação inseparável entre os elementos linguísticos e os sentidos decorrentes dos usos de tais elementos. Essa junção perfeita das dimensões linguística e enunciativa no tratamento dado ao discurso citado pode ser considerada uma contribuição valiosa dos escritos do Círculo.

No que diz respeito às relações dialógicas, de acordo com Brait (2015), é importante considerá-las enquanto o fenômeno proposto por Bakhtin como objeto da translinguística, ou, mais especificamente, da análise dialógica do discurso, como se tem chamado em solo brasileiro. Parte integrante de todo e qualquer discurso, as relações dialógicas realizam-se fora da língua e se manifestam como condição indispensável para a construção do enunciado, uma vez que são inseparáveis do campo discursivo. É na interação com a palavra do outro que os discursos mantêm relações diversas entre si, seja de concordância, discordância, confronto, harmonia etc.

Entretanto, cabe ressaltar que a palavra de outrem não pode ser encarada apenas como algo a ser mobilizado, uma vez que se configura também como tema dos discursos. Assim, na terminologia de Volóchinov (2017, p. 249, grifos do autor), “o ‘discurso alheio’ é o *discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*”.

Por essa razão, a autonomia entre discursos é um aspecto de fundamental importância para que se compreendam as relações travadas entre discurso citado e discurso citante. Ainda segundo o autor, “as formas de transmissão do discurso alheio expressam *a relação ativa* de um enunciado com outro, não no plano temático, mas nas formas construtivas estáveis da própria língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 251, grifos do autor). Em outras palavras, reportar não pode ser visto como um processo de reprodução ou repetição, mas antes como uma interação, cujo dinamismo preserva uma relação ativa entre discurso reportado e discurso que reporta.

Volóchinov (2017) explora três modos de transmissão do discurso alheio: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. O discurso direto consiste na transmissão objetiva e direta da palavra de outrem, não havendo alteração de nenhuma ordem em sua difusão. Nesse tipo de discurso, é comum o uso de recursos linguísticos como aspas, travessão, verbos *dicendi* etc., demarcando as fronteiras que separam o discurso citado do

discurso citante. No discurso indireto, por sua vez, as fronteiras entre a palavra alheia e o discurso autoral são levemente enfraquecidas, apresentando marcas de intervenção realizadas pelo sujeito que dele se apropria. Já no discurso indireto livre, há uma liberdade e facilidade mais expressivas no processo de estruturação do discurso citado. Nesse sentido, o discurso indireto livre aponta para a presença de dois projetos enunciativos cujas fronteiras não são bem delimitadas.

A depender da esfera em que determinada situação comunicativa se materializa, o discurso autoral (citante) é passível de mobilizar a palavra alheia tendo em vista diferentes valorações. Por essa razão, para Volóchinov (2017), é imprescindível que se encare a transmissão da palavra alheia considerando sua relação com o destinatário, ou seja, aquele para quem o projeto enunciativo é endereçado.

A apreensão do discurso de outrem pode buscar expressar visões particulares, pois, segundo Nascimento (2019, p. 71), “o discurso autoral pode mobilizar o discurso de um outro para construir seu ponto de vista em relação a determinado tema”. Nesse sentido, segundo Cunha (2008, p. 131):

Discurso citado é compreendido como fenômeno dialógico por meio do qual os sujeitos desconstruem o discurso alheio e constroem o próprio para se posicionar em relação a um conteúdo ou temática, ao outro, a ele mesmo, ao seu próprio discurso.

Nessa perspectiva, a linguagem é considerada como um princípio através do qual é possível expressar crenças, ideologias e convicções, pois, de acordo com Francelino (2004, p. 29), “ela chega até nós não como uma palavra neutra, desprovida de intenções, mas permeada pelos vieses daqueles que já a utilizaram em contextos, às vezes, contraditórios”. Sendo assim, quando lançamos mão da palavra alheia, evidenciamos uma posição particular, de modo que o discurso citante reveste o discurso citado de um novo acento, mas o

faz sem perder de vista as avaliações outrora mobilizadas por este último, pois seu uso não é vazio ou neutro.

OS MODELOS MÉDICO-CLÍNICO E SOCIAL NA TRAJETÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A inserção da pessoa com deficiência (PcD) na sociedade é profundamente marcada por estereótipos, preconceito e discriminação como reflexo de diferentes contextos socioculturais vivenciados ao longo da história, que evidenciam concepções místicas, científicas e sociais acerca desses sujeitos (MARQUES, 2010). Silva (1987), ao resgatar a história das PcD em seu estudo *A epopeia ignorada*, lembra-nos da existência de um complexo amálgama de representações, crenças e valores, que tem atravessado a trajetória dessa população, tão antigo quanto a existência da própria humanidade.

Em face à dinamicidade da trajetória desses sujeitos, focamos nosso olhar, ainda que brevemente, para dois momentos que têm sido associados a dois grandes modelos e/ou paradigmas referentes à forma de se conceber e tratar o sujeito com deficiência, a saber, o médico-clínico e o social⁴. Cabe também destacarmos que o recorte, privilegiando o espaço-tempo desses períodos, não implica dizer que se constituem como melhores, mais importantes e/ou superiores a tempos anteriores para essa população, mas sim que

⁴ Vários são os estudiosos que se dedicam a esse tema e inúmeras são as produções acadêmicas (SILVA, 1987; DINIZ, 2007; SANTIAGO, 2011; BRANDT, ALVES 2013; BARBOSA-FOHRMANN, 2016; PEREIRA, SARAIVA, 2017). Nessa odisséia de investigações, diferentes pontos de vista são lançados para essa narrativa, que ora convergem e ora se distanciam no modo como organizam os eventos e fatos que marcaram a trajetória da pessoa com deficiência. Ignorar essas tensões seria um contragosto a qualquer estudo circunscrito no âmbito da teoria dialógica da linguagem, que, em sua essência, assume a heterogeneidade discursiva como princípio fundante da natureza da linguagem (BAKHTIN, 2011). Todavia, é possível localizar alguns aspectos da história que permitem alinhar impactos decisórios na vida desses sujeitos, reverberando sistemas de valores socioculturais específicos durante períodos distintos ao longo dessa trajetória.

se tornam indispensáveis à nossa reflexão considerando a materialidade linguística que emerge de nossos dados.

Nesse devir, o modelo médico-clínico tem suas raízes na Modernidade, período no qual a sociedade dispõe da ciência como principal ferramenta para tratar, recuperar e/ou normalizar as pessoas com deficiência (SANTIAGO, 2011). No âmbito do modelo médico-clínico, a deficiência é compreendida como “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos.” (DINIZ, 2007, p. 15). Dessa forma, o atendimento médico era voltado à recuperação do sujeito com deficiência com vistas a reabilitá-lo, minimizando quaisquer comportamentos e/ou características que o remetessem à anormalidade.

Diante dessa conjuntura, tem-se, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a difusão de diversas instituições como hospitais, manicômios, asilos e prisões, por toda a Europa (SANTIAGO, 2011) com o objetivo de resgatar, na PcD, o seu funcionamento biológico e orgânico, a partir de um padrão idealizado de normalidade. Com isso, a questão da deficiência deixa de ser exclusivamente incumbência das famílias e de organizações filantrópicas, passando a ser uma área de preocupação também para o Estado, embora a responsabilidade deste último seja mais de apoio às organizações sem fins lucrativos do que uma política pública instituída. Essas instituições não só seguem uma abordagem de reabilitação médica, com caráter assistencialista, deixando as PcD sujeitas a exames e tratamentos, mas também assumem a oferta da Educação Especial, especificamente destinada a pessoas com deficiência mental pertencentes a estratos socioeconômicos menos privilegiados da sociedade (PEREIRA; SARAIVA, 2017).

No que tange ao contexto educacional, o modelo médico-clínico teve, como um de seus reflexos, a prática de integração escolar das PcD junto às salas de aulas comuns. Em outras palavras, a perspectiva de integração buscava inserir estudantes com deficiência na sala de aula regular sem quaisquer adaptações e/ou reestruturações dos sistemas e unidades de ensino, a partir do

entendimento de que eram tais estudantes que deveriam se adequar às práticas escolares existentes (BRANDT; ALVES, 2013).

Em contrapartida, o modelo social, que se articula ao princípio da inclusão, “coloca o acento no meio social e não na pessoa que deve ser excluída dele ou que necessariamente tem de empreender esforços para a ele se adaptar” (BARBOSA-FOHRMANN, 2016, p. 738). Logo, reside no meio a necessidade de transformação para viabilizar o acesso e a participação da PcD nas variadas atividades humanas, a partir da eliminação dos impedimentos e barreiras que restringem sua participação na sociedade.

No âmbito do modelo social, a deficiência é entendida como resultado dos “arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão”, ou seja, são as diferentes configurações opressoras instaladas no seio da sociedade que levam “pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 23). Perde-se de vista, portanto, o olhar focado nos aspectos orgânicos dos sujeitos com deficiência, para dar lugar ao entendimento de que é a falta de acessibilidade e adaptações, nos diferentes espaços da sociedade, que coloca as PcD em desvantagem social.

A partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, e do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, em 1982, tem-se uma predominância do modelo social em detrimento do modelo médico-clínico, uma vez que os princípios e conceitos advindos das teorias sociais da deficiência começam a ganhar contornos mais definidos nos marcos legais voltados às PcD (BARBOSA-FOHRMANN, 2016).

No cenário educacional, tem-se como, resultado das reflexões empreendidas no âmbito do modelo social, o estabelecimento do princípio de inclusão escolar, que parte da compreensão de que além de garantir o acesso das PcD à escola regular, faz-se necessário também assegurar condições igualitárias para que “o trabalho pedagógico sirva a todos, indiscriminadamente” (CARVALHO, 2013, p. 28). Nesse sentido, a escola orientada por uma perspectiva inclusiva se configura como um espaço de aprendizagem que atende às diferenças individuais de todos os estudantes, servindo

não apenas às PcD, mas a qualquer sujeito que, independentemente da razão, apresente necessidades educativas específicas.

Por último, ao traçarmos esse cotejo entre aspectos constitutivos dos modelos médico-clínico e social da deficiência, chamamos a atenção para o fato de que eles não se limitam a representações da deficiência, mas antes consistem também em concepções sobre quem são os sujeitos com deficiência, qual seu lugar na sociedade, seus direitos legais e as razões da gênese da desigualdade social dessa parcela da população (FOGAÇA; KLAZURA, 2021).

Diante das considerações acerca dos modelos médico-clínico e social da deficiência ora apresentadas, vejamos os procedimentos metodológicos deste estudo, seguidos das discussões dos nossos dados e ponderações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nossos dados constituem-se de enunciados concretos extraídos do vídeo⁵ intitulado “Por que Deus EXCLUIU os DEFICIENTES em levítico? É PRECONCEITO dEle? - Leandro Quadros”, com acesso livre, disponibilizado na plataforma Youtube⁶. Com duração de 6 minutos e 33 segundos e totalizando 6.410 visualizações⁷, o vídeo foi publicado no dia 09 de dezembro de 2021, no canal Leandro Quadros, que possui mais de 604 mil inscritos. No vídeo, Leandro Quadros responde a uma pergunta de uma seguidora de suas redes sociais.

⁵ É importante frisarmos que outro estudo envolvendo a temática do discurso religioso e questões relativas à deficiência, recuperando enunciados desse mesmo sujeito, Leandro Quadros, tem sido conduzido por Teixeira e Costa (2023), autora e coautor, respectivamente, deste capítulo, sob o título, “A atuação de forças centrípetas e centrífugas no discurso religioso sobre a pessoa com deficiência: reflexões a partir de Bakhtin e o Círculo”, cujo texto encontra-se com *status* submetido, aguardando apreciação.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=jxmEgd3YZ4o>. Acesso em 18 set. 2023.

⁷ Contabilizadas no dia 18 de setembro de 2023.

Sobre o sujeito do vídeo, Leandro Quadros, segundo informações disponíveis em seu perfil na plataforma Lattes e no seu portal oficial⁸, é teólogo, professor e escritor, desempenhando também o papel de apresentador dos programas de televisão e rádio “Na Mira da Verdade” e “En La Mira de La Verdad”, na rede Novo Tempo. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP (2002-2007), e mestrado em Teologia pela Universidad Adventista del Plata, Argentina (2010-2013), além de outras formações complementares⁹.

Em relação à escolha do vídeo para análise, consideramos como critério vídeos de livre acesso disponíveis na plataforma Youtube que pudessem ser localizados a partir da ferramenta de busca, utilizando-se o descritor “deficiência e religião”. Os resultados da pesquisa sugeriram que a temática da deficiência vinha sendo explorada, com maior representatividade, por Quadros em pelo menos quatro de seus vídeos. Assim, neste estudo, consideramos explorar os enunciados proferidos no vídeo “Por que Deus EXCLUIU os DEFICIENTES em levítico? É PRECONCEITO dEle? - Leandro Quadros”, conforme já mencionamos.

Após transcrevê-lo em sua integralidade, selecionamos os fragmentos representativos que evocam discursos de outrem e sinalizam diferentes sentidos referentes à concepção de deficiência. Olhamos para esses enunciados considerando o contexto imediato em que são produzidos, assim como o contexto mais amplo, também refletido e refratado na materialidade linguística. Nesse contexto, tecemos reflexões sobre as relações dialógicas que são estabelecidas nesses enunciados e em que medida outros discursos são neles evidenciados. Além disso, refletimos sobre os

⁸ <https://leandroquadros.com.br/>.

⁹ Quadros também é especialista em Jornalismo Científico (2008-2010), pela UNIVAP, e cursa atualmente duas especializações, a saber, Psicologia Positiva e Coaching, e Marketing Digital e Vendas, ambas pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica, Uniamérica.

mecanismos enunciativos presentes nas formas linguísticas desses discursos.

LEITURAS DO DISCURSO CITADO EM ENUNCIADOS RELIGIOSOS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A materialidade que compõe nossos dados é constituída de parte da transcrição do vídeo anteriormente referenciado e seu conteúdo resulta da resposta de Leandro ao seguinte questionamento, feito por uma seguidora identificada como Fernanda: “uma amiga me perguntou por que Deus separou os deficientes do Antigo Testamento. Ela tem uma filha com down e se sentiu ferida com uma passagem do Antigo Testamento”.

Conforme Bakhtin (2011), os discursos não surgem ao acaso, constituindo um elo na cadeia da comunicação verbal. Por essa razão, é imprescindível que a resposta de Quadros seja analisada tendo-se em vista primeiramente a pergunta da seguidora e suas refrações. Nesse sentido, o questionamento de Fernanda, que transmite em discurso indireto as palavras de uma amiga, já vincula uma posição. Não se trata de uma pergunta que incorpora uma condição (se Deus separou ou não os deficientes do Antigo Testamento), ela parte de uma afirmação (Deus separou os deficientes do Antigo Testamento) e busca uma motivação (por quê?).

Após o questionamento, apresentando mais uma vez em discurso indireto as palavras da amiga cuja filha é uma pessoa com síndrome de down, Fernanda demonstra o desacordo/desagrado da mãe em relação a um determinado trecho bíblico não especificado: “se sentiu ferida com uma passagem do Antigo Testamento”.

É a partir desse contexto mais imediato que surge a seguinte resposta de Leandro:

Fernanda, é muito comum as pessoas tirarem conclusões precipitadas sem antes lerem o contexto bíblico. Eu vou mostrar aqui pra você esse texto que se encontra... Deixa eu ver se é em Levítico 25/ ou em Levítico/ ou em Êxodo 25. Existe um contexto, mas as pessoas não se atentam para o contexto. E aí, as pessoas se tornam críticas da Bíblia por culpa delas mesmas, porque elas não leem a Bíblia do jeito certo, né? Então, como elas não leem a Bíblia do jeito certo, elas acabam é.../ tirando conclusões que não deveriam tirar.

Então eu vou ver aqui no livro de Levítico... Levítico 21 “leis para os sacerdotes”, olha o contexto... Que Deus dá uma orientação para que pessoas com defeitos não sejam sacerdotes, tá? Olha aqui ó, versículo 18, “Pois nenhum homem poderá apresentar ofertas de alimento caso tenha algum defeito, seja cego, aleijado, com defeito na face ou de corpo deformado, ninguém com uma perna ou braço quebrado, ninguém que seja corcunda ou o anão, ninguém que tenha doença nos olhos ou que tenha sarna ou qualquer outra doença de pele. E ninguém que seja castrado”. Porque muitos deles sofriam a castração ou eram mutilados por causa da participação em cultos pagãos. Então o quê que Deus quis dizer aqui ó/ olha o que diz aqui ó/ no verso 21 também ó/ “Nenhum descendente do sacerdote de Arão que tiver algum defeito poderá apresentar oferendas queimadas a Deus algum, se nele houver alguma mácula, tem defeito, por isso não poderá aproximar-se para oferecer o pão do seu Deus. Esse homem poderá alimentar-se dessas ofertas, tanto as que são sagradas como as que são santíssimas”. Veja a diferença!

Deus exclui essas pessoas defeituosas do serviço do sacerdócio, mas não do plano de salvação. Porque elas poderiam comer das ofertas sagradas dos sacerdotes. Agora, por que que Deus não queria que as pessoas com defeito participassem do sacerdócio? Ele queria ensinar de uma forma dramática e/ e pedagógica obviamente/ a santidade do sacerdócio, porque o sacerdócio representava o.../ a presença de Deus.

Então veja, como que Deus iria ensinar a um povo ignorante é..., não só ignorante, mas sem sensibilidade um povo desumanizado pela escravidão no Egito, como que ele ia ensinar a importância deles respeitarem a figura do sacerdote e entender e entenderem que aquela era uma função santa que representava o sacerdócio até do próprio Deus, do Senhor Jesus Cristo. Deus tinha que mostrar que o sacerdote, no aspecto físico, deveria ser perfeito, porque só assim ele representaria adequadamente o Deus perfeito a quem lhe servia e.../ e para, e em nome de quem, ele ministrava para o povo. Então, havia esta forma de Deus ensinar aquele povo, né? Deus se comunica com as pessoas da forma como elas podem entender. Então, Deus se comunicou desta forma porque era a maneira que eles entendiam a importância da santidade do sacerdócio.

Agora a exclusão não era do plano de salvação, porque de acordo com o versículo 22, este homem com defeito poderia comer das ofertas santíssimas. Então, Deus não exclui da salvação e você deve, além de explicar esse contexto do Levítico 21, é.../ ler pra sua amiga Romanos 2.11, tá?/ Romanos 2.11 diz que Deus não faz acepção de pessoas, né? E.../ a maior prova disso está em João 13.16, que diz assim, que “Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu filho unigênito para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha vida eterna”. Ou seja, todo o que crê em Jesus, tenha defeito físico ou não, ele tem a vida eterna.

Então, não há nada de preconceito, diga pra sua amiga que ela se sentiu ofendida à toa. Não é? Porque a Bíblia precisa ser analisada contextualmente para depois chegarmos a uma devida conclusão. [...]

Sob o argumento de que o questionamento de Fernanda e sua amiga parte de uma interpretação precipitada e descontextualizada (“Fernanda, é muito comum as pessoas tirarem conclusões precipitadas sem antes lerem o contexto bíblico”), o teólogo chega a expressar/defender um modo ideal/correto de leitura das Escrituras (“as pessoas se tornam críticas da Bíblia por culpa delas mesmas, porque elas não leem a Bíblia do jeito certo, né? Então, como elas não leem a Bíblia do jeito certo, elas acabam é.../ tirando conclusões que não deveriam tirar”).

Posteriormente, citando em discurso direto trechos do livro de Levítico (Lv 21.18; 21.21) que versam sobre leis para os sacerdotes, o teólogo restringe a segregação das pessoas com deficiência no Antigo Testamento à questão do sacerdócio no referido livro, a fim de confrontar a posição apresentada pela seguidora e sua amiga: “Pois nenhum homem poderá apresentar ofertas de alimento caso tenha algum defeito, seja cego, aleijado, com defeito na face ou de corpo deformado, ninguém com uma perna ou braço quebrado, ninguém que seja corcunda ou anão, ninguém que tenha doença nos olhos ou que tenha sarna ou qualquer outra doença de pele. E ninguém que seja castrado”/ “Nenhum descendente do sacerdote de Arão que tiver algum defeito poderá apresentar oferendas queimadas a Deus algum, se nele houver alguma mácula, tem defeito, por isso não poderá aproximar-se para oferecer o pão do seu Deus. Esse homem poderá alimentar-se dessas ofertas, tanto as que são sagradas como as que são santíssimas”.

Na esfera religiosa cristã, a Bíblia é considerada a materialização da palavra de Deus, portanto, uma voz de autoridade. Embora não seja possível, em muitas situações, considerá-la fora de contexto ou de modo literal, a apropriação da voz de Deus, por meio da transmissão de passagens bíblicas, busca encarnar sentidos mais estabilizados acerca de determinados assuntos. A ideia da deficiência enquanto defeito ou doença está presente no texto bíblico, conforme vimos nas passagens anteriores, em traduções como, por exemplo, da Bíblia de Jerusalém (defeito físico) e da Bíblia de Genebra (defeito). E embora Quadros tente suavizar a separação transmitida em Levítico, defendendo que tal exclusão não permanece no plano da salvação (“Deus exclui essas pessoas defeituosas do serviço do sacerdócio, mas não do plano de salvação. Porque elas poderiam comer das ofertas sagradas dos sacerdotes.”), a passagem que segue acaba por contrariar/contradizer o que o apresentador parecia vir defendendo (“Agora, por que Deus não queria que as pessoas com defeito participassem do sacerdócio? Ele queria ensinar de uma forma dramática e/ e pedagógica obviamente/

a santidade do sacerdócio, porque o sacerdócio representava o.../ a presença de Deus.”).

Nesse sentido, o teólogo acaba por refratar as pessoas com deficiência como indignas da santidade sacerdotal, sem quaisquer possibilidades de exercer os sacramentos de adoração, ofertas e sacrifícios, vetados ao ofício dos sacerdotes. Essa forma de exclusão do serviço sacerdotal em razão da deficiência, mobilizada no posicionamento axiológico de Quadros, indicia atitudes nomeadas, nos movimentos sociais que lutam pela inclusão das PcD, de capacitismo, isto é, a “opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência”, pautada na “premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência” (MARCO, 2020, p. 18).

A exclusão da PcD é reafirmada no parágrafo seguinte, introduzido no discurso de Leandro pela locução “Então veja”, quando o enunciador tenta justificar essa restrição da participação dos sujeitos com deficiência no sacerdócio ao argumentar que a perfeição física do sacerdote era necessária para transmitir a santidade de Deus aos olhos de “um povo desumanizado pela escravidão no Egito” (porque só assim ele [o sacerdote] representaria adequadamente o Deus perfeito a quem lhe servia).

Outro posicionamento axiológico de Quadros que nos chama atenção, localizado nesse mesmo parágrafo, diz respeito à flexibilidade divina na comunicação com os hebreus retirados do Egito. Segundo ele, Deus teria se adaptado à compreensão desse povo, usando uma abordagem “dramática e pedagógica” materializada na utilização de corpos perfeitos no ofício sacerdotal (Então, Deus se comunicou desta forma porque era o modo como eles entendiam a importância da santidade do sacerdócio).

Em outras palavras, Quadros propõe que Deus, imbuído de sensibilidade às necessidades dos hebreus, teria se comunicado de acordo com a capacidade/possibilidade de compreensão deles. Por outro lado, tem-se também, sob esse prisma, a imagem de um Deus insensível às PcD, que assume seus corpos como condição de imperfeição, marginalizando-as da realização de rituais e

sacramentos oferecidos no altar que, para aquele povo, representava seu santuário.

Essa prática de estigmatizar a pessoa com deficiência, segregando-a em razão de sua condição, evoca a ideia de corpos doentes e impuros que precisam ser tratados, comum ao modelo médico-clínico que, ainda hoje, exerce forte influência na forma como a sociedade lida com o sujeito com deficiência. Tem-se, portanto, no discurso de Quadros um Deus atento às necessidades de uma parcela majoritária dos hebreus, enquanto aqueles que pertenciam a um grupo minoritário de PcD tinham vetada sua participação no sacerdócio, o que parece destoar das considerações de Quadros, no penúltimo parágrafo, sobre a isonomia de Deus no tratamento à humanidade.

Mobilizando discursos direto e indireto, Leandro busca amenizar a mágoa da amiga de Fernanda, que teria se sentido “ferida” com um trecho veterotestamentário, enunciando que a exclusão da PcD no contexto dessa narrativa bíblica não se dava no “plano de salvação”, o que, segundo o referido sujeito, deveria ser explicado por Fernanda a sua amiga por meio da leitura de Romanos 2.11 e, como “maior prova disso”, João 3.16¹⁰. É importante destacarmos que os textos bíblicos recomendados por Leandro situam-se no contexto do Novo Testamento e parecem evidenciar outras valorações acerca do divino.

Nos textos citados pelo teólogo, é possível identificarmos um posicionamento axiológico do divino como um ser mais inclusivo, que não demonstra predileção pelas pessoas (Rm. 2.11), mas de quem emanaria amor a todos (Jo. 3.16), o que provoca certa desestabilização da figura de Deus como uma entidade excludente, evocada pelo sujeito enunciador, ao fundamentar-se essencialmente em trechos veterotestamentários da Bíblia.

Por fim, o último trecho da fala de Quadros ressalta que o sentimento provocado na amiga de Fernanda, de mágoa, não

¹⁰ No enunciado de Leandro, o versículo Jo. 3.16 é atribuído, pelo referido sujeito, como Jo. 13.16.

passaria de sua incompreensão acerca do contexto bíblico em que se efetua o enunciado veterotestamentário, valorada pelo teólogo como uma ofensa descabida, desnecessária (à toa). Esse posicionamento enunciativo de Quadros deve ser considerado sob dois pontos de vista: primeiro, o sujeito parece deslegitimar a luta das pessoas que vivem a condição da deficiência, tendendo a apagar as tensões, os dilemas e os desafios experimentados, ainda hoje, pelo sujeito com deficiência nos variados contextos da nossa sociedade, inclusive no âmbito religioso; e segundo, o teólogo parece desconhecer o fato de que o mundo objetivo é construído, sobretudo, linguisticamente, isto é, por meio da linguagem refletimos e refratamos o mundo (VOLOCHINOV, 2017) a partir de distintas valorações sociais da realidade.

Assim, quando se trata da deficiência, formas que inferiorizam a PcD têm sido discursivizadas ao longo da história em variados campos da humanidade, não sendo diferente na esfera religiosa, e precisam ser combatidas, visando à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária a todos, não importando sua origem, raça, gênero, classe, idade ou crenças religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência tem sido tematizada nas mais variadas esferas da vida, tendo recebido cada vez mais, nos últimos anos, uma abordagem social nas reflexões acerca dessa condição humana. No entanto, é notável que ainda nos deparamos com diversos discursos, em variados campos da atividade humana, que denigrem as pessoas com deficiências, perpetuando concepções discriminatórias historicamente enraizadas sobre elas, como pudemos ver a partir das considerações sobre discursos veiculados no cenário religioso.

Nossa análise revelou um posicionamento axiológico de exclusão nos enunciados de Quadros ao assumir como verdade a ideia de que Deus teria recusado a participação de pessoas com deficiência na realização de rituais e sacramentos religiosos no

Antigo Testamento. Essa recusa, segundo o sujeito enunciatador, estaria atrelada à compreensão de que os corpos das PcD não seriam adequados para representar a perfeição e santidade de Deus, que deveriam se refletir no aspecto físico dos corpos dos sacerdotes.

Tal fato, em última instância, parece reverberar o entendimento médico-clínico de que os corpos com deficiência deveriam ser normatizados/tratados para poderem ser, posteriormente, (re)inseridos na sociedade. Do mesmo modo, o veto, supostamente feito por Deus, no que tange à realização do ofício sacerdotal pela PcD, é continuamente reforçado pelo teólogo a partir da mobilização de textos bíblicos, por meio discursos diretos e indiretos que ora ratificam tal restrição, ora evidenciam contradições ao evocar a construção de um Deus que age com isonomia para com todos.

Embora Quadros reafirme essa exclusão, ele chama a atenção de Fernanda para que ela e sua amiga se atenham ao fato de que, independentemente de não participar da atividade sacerdotal, a PcD não estaria excluída do plano salvífico de Deus, como forma de apaziguar o desconforto sentido pela amiga de sua seguidora. É importante mencionarmos que ao buscar responder à inquietação da amiga de Fernanda, não aparecem discursos citados de outras esferas (política, científica etc.) que não estejam fundamentados exclusivamente na Bíblia, reverberando a doutrina cristã de que as Escrituras são fontes inerrantes e portadoras de toda a verdade.

Do ponto de vista religioso, o posicionamento de Quadros fundamenta-se na interpretação do texto bíblico atrelado ao contexto histórico-social da época em que foi escrito, porém desarticulado de questões atuais no que tange à inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, revela uma leitura que apaga/silencia a luta de movimentos sociais, a partir de um discurso religioso autoritário e homogeneizador, que desconsidera as diferenças que constituem a(s) identidade(s) das PcD.

Por outro lado, considerando o Movimento Político das Pessoas com Deficiência, ao amenizar o sentimento de mágoa da

amiga de Fernanda, Leandro não leva em conta o longo percurso de lutas sociais vivido por esses sujeitos, que constantemente denunciam práticas capacitistas por eles enfrentadas. Além disso, o referido teólogo ignora o papel que a linguagem desempenha na construção da realidade para o sujeito com deficiência, ao veicular incompreensões sobre sua condição, colocando-o, ainda mais, em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução, posfácio, notas e glossário Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BARBOSA-FOHRMANN, A. P. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. 2 *Journal of Institutional Studies*, vol. 2, 2, 2016, p. 737-755.
- BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRANDT, V. C.; ALVES, J. V. Inclusão escolar e integração: nomes diferentes para o mesmo processo? In: BARROS, R. C. B. de.; PAULINO-PEREIRA, F. C.; OLIVEIRA, J. P. de. *Educação e Saúde: considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p.57-70).
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

- COSTA, D. S. da.; TEIXEIRA, I. S. (submetido). *A atuação de forças centrípetas e centrífugas no discurso religioso sobre a pessoa com deficiência: reflexões a partir de Bakhtin e o Círculo*. 2023.
- CUNHA, D. de A. C. Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n.22, jan./jun. 2008, p. 129-144.
- DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, 2021. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 17 set. 2023.
- FRANCELINO, P. F. A dimensão dialógica e socioaxiológica do discurso reportado em Bakhtin. *Graphos - Revista da Pós-Graduação em Letras, João Pessoa*, vol 6., n. 2/1, 2004, p. 23-30.
- MARCO, V. D. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.
- MARQUES, M. P. S. D. *O acesso de pessoas com deficiência ao sistema público de ensino de Manaus na percepção dos professores*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- MORAES, M. et al., Introdução. In: MORAES, M. (Orgs.). *Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2017, p. 9-20.
- NASCIMENTO, I. A. de A. *O discurso citado na carta de Paulo aos romanos: uma abordagem discursivo-enunciativa*. 2019. 282f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- PEREIRA, J. de A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.
- SANTIAGO, S. A. da S. *A história da exclusão das pessoas com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SILVA, O. M. da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O ENVELOPE MULTIMODAL NA SÍNDROME DO ENCARCERAMENTO: UMA LEITURA DA OBRA O *ESCAFANDRO E A BORBOLETA*

Valdir Maurício dos Santos¹
Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, verificamos alguns conceitos da linguagem, sob a perspectiva da Multimodalidade, que têm relevância, principalmente, em estudos de Aquisição da Linguagem. Feita essa verificação, o objetivo desta pesquisa foi analisar um contexto de interação entre adultos, no qual um dos participantes, após desenvolver os quadros de anartria e tetraplegia, utiliza-se de movimentos do olho para continuar interagindo. Para isso, encontramos respaldo teórico na perspectiva do Envelope Multimodal que foi postulada por Ávila-Nóbrega (2018).

Essa proposta de pesquisa tem sua eficácia na grande área da Linguística, principalmente, em estudos aplicados e estudos de cognição e linguagem. O tema proposto torna-se relevante para a área mencionada, haja vista analisar algumas emergências linguísticas que surgem em contexto de atenção conjunta, sob o elemento de referência multimodal. Assim, estudantes que

¹ Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-graduando em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita (lato sensu) pela UEPB. Integrante do GEILIM - Grupo de Estudos Interdisciplinares: Linguagem, Interação e Multimodalidade. E-mail: valdir.mauricio2014@gmail.com;

² Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras, do campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor do PROFLETRAS, polo Guarabira-PB. Coordenador do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). E-mail: pvletras@servidor.uepb.edu.br.

estão adentrando na graduação poderão perceber que a linguagem não é apenas para as pessoas “típicas” e que existem sujeitos com necessidades específicas, quanto ao funcionamento linguístico.

O tema surge como possibilidade de pesquisa após a leitura da obra *O escafandro e a borboleta*. Nesse momento, percebemos as estratégias multimodais de comunicação desenvolvidas entre um sujeito com Síndrome do Encarceramento (doravante, SE), Jean-Dominique Bauby, e a profissional de ortofonia³.

Dada a relevância da temática escolhida, o desenvolvimento desta pesquisa se baseia por perceber que investigações referentes à interação da pessoa acometida com SE ainda são escassas, principalmente, quando nos referimos a trabalhos que investigam a interação face a face com esses sujeitos.

Diante disso, é considerável apresentar algumas questões que nortearam o nosso estudo, a saber: Quais estratégias de interação são desenvolvidas pela profissional de ortofonia? Quais as estratégias que o adulto atendido desenvolve para produzir sentido na interação? Quais são os gestos que emergem no contexto de interação entre os dois sujeitos?

A partir desses questionamentos, estabelecemos a hipótese de que, ao serem diagnosticados como pessoas com SE, esses sujeitos são postos à margem por alguns profissionais da equipe multidisciplinar, enxergando-os como alguém impotente, além disso, como corpos passivos e inertes. Em consequência, os procedimentos de atenção estão, na maioria das vezes, relacionados somente à instabilidade do quadro clínico e aos cuidados com a higiene.

METODOLOGIA

Para a realização desta investigação, após a exposição dos questionamentos e formulação das hipóteses, esse estudo foi

³ Esse foi o termo usado, na época, para se referir ao que hoje conhecemos por Fonoaudiologia.

firmado pelas bases da pesquisa bibliográfica a partir do livro de Jean Dominique Bauby, *Le scaphandre et le papillon*, de 1997, com tradução de Clarisse Tavares, *O escafandro e a borboleta*, de 2007, cuja obra enfoca o tema ora posto em análise. Uma vez que a SE é uma condição rara, justificamos a escolha desse procedimento de pesquisa. Nesse sentido, a bibliografia escolhida serviu de suporte para este estudo, assim, selecionamos materiais impressos e levantamos dados virtuais sobre a temática que nos permitissem fundamentar nossas opiniões sobre o objeto pesquisado.

Dentre esses materiais, destacamos, principalmente, produções de Ávila-Nóbrega (2017, 2018), entre outros. Após a leitura dos textos, fizemos algumas reflexões sobre o que foi postulado nos materiais selecionados. Vale destacar que a nossa intenção não foi somente de retomar os conceitos formulados, mas também analisar um contexto interativo embasado nesses estudos.

Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, por analisar, interpretar e descrever a complexidade do comportamento humano e a dinamicidade do funcionamento da linguagem, em situação de uso real. Nesse sentido, para o alcance do objetivo, recorreremos à proposta do Envelope Multimodal, por ser esse conceito de grande contribuição para investigar quaisquer sujeitos.

O ENVELOPE MULTIMODAL NA SÍNDROME DO ENCARCERAMENTO

A SE se caracteriza pela perda da capacidade de coordenar os movimentos voluntários dos membros e de todos os músculos do corpo, com exceção de alguns movimentos do olho. Apesar de ser uma condição rara, várias são as causas que podem levar alguém desenvolver essa patologia (FARAGE-FILHO; GOMES, 1982).

A obra em questão (*O Escafandro e a Borboleta*) foi escrita e publicada em Paris, em 1997, com o título *Le scaphandre et le papillon*. Com autoria de Jean-Dominique Bauby, ela foi produzida sob a perspectiva do autor, pela forma como ele entendia o mundo e as

mudanças internas após sofrer um acidente vascular cerebral que o levou à condição da síndrome.

Por ser o *corpus* da nossa pesquisa a interação da pessoa acometida com SE e pelo fato dessa interação acontecer, efetivamente, em contexto de referência multimodal (gestos, produção vocal, direcionamento do olhar agindo conjuntamente para a produção de sentidos na interação humana), é importante apresentar alguns conceitos que sustentaram a nossa investigação.

Para tanto, recorreremos aos princípios da Multimodalidade, que, de acordo com Ávila-Nóbrega (2018), é a produção mesclada e conjunta de ações linguísticas (produção vocal, produção gestual, direcionamento do olhar), sendo produzidas em uma mesma matriz, no processo interativo, a partir da necessidade comunicativa. A Multimodalidade tem sido estudada em diferentes países e sob diferentes abordagens. Aqui no Brasil, destacam-se estudos sobre a linguagem desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal da Paraíba.

Ao depararmos com o termo Multimodalidade, alguns questionamentos podem surgir. Por exemplo, qual a importância de investigar a linguagem multimodal? Numa tentativa de satisfazer essa possível indagação do nosso leitor, ressaltamos sobre a importância que tem a Multimodalidade, ao nos proporcionar reflexões que nos tornem pessoas perceptivas das necessidades e possibilidades interativas do outro, que se encontra em fase de aquisição e/ou com algum distúrbio de linguagem, para, assim, desenvolver meios de colocá-lo em situação discursiva.

Sendo o nosso interesse, neste trabalho, analisar um contexto de uso real da linguagem, sob a perspectiva da Multimodalidade, atrelamos a essa perspectiva algumas categorias, mobilizadas por diferentes autores, que seguem essa linha de pensamento sobre o funcionamento da linguagem. Dessa forma, verificamos o conceito de *atenção conjunta* pela ótica de Ávila-Nóbrega (2017) e Melo (2015), que apresentam esse conceito fundamentado na noção de referência, uso de um terceiro componente na interação. De acordo com os autores, esse conceito reside na capacidade de

compartilhamento mútuo (pelos participantes da interação) do elemento de referência e das ações do seu interlocutor.

No decorrer da investigação, percebemos que esse contexto de atenção conjunta é um momento privilegiado para analisar a dinamicidade do comportamento humano, em relação ao funcionamento da linguagem. Pois, nesse momento, emergem vários modos de funcionamento da linguagem (nosso objeto de estudo). Como dito anteriormente, para alcançar o objetivo desta pesquisa, recorreremos à proposta do Envelope Multimodal, que foi postulada por Ávila-Nóbrega (2018, p. 12), na qual o autor destaca que “Essa categoria analisa o encapsulamento de vários modos de funcionamento da linguagem, em situação de uso real”.

Adotamos esses conceitos para analisar a interação na SE, porque, além de serem de um contributo muito significativo para a investigação em contexto de Aquisição da Linguagem de crianças e de jovens com necessidades especiais, podem contribuir para investigar quaisquer sujeitos. Nas palavras do autor:

O tema da Multimodalidade e do Envelope Multimodal podem ser profícuos para outras instâncias dialógicas entre outros sujeitos. Por exemplo, vivências em creche, escolas, universidades, clínicas, além de poder ser investigados em sujeitos com distúrbios de linguagem, envelhecimento etc. (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 14).

Um outro fator importante, para análise dessa interação é a distância a ser estabelecida entre os interlocutores, uma vez que a pessoa acometida perdeu a capacidade auditiva de um dos ouvidos. Ao passo que, no outro, essa compreensão se limita aos dois metros e meio, no máximo. Sobre isso, o próprio sujeito com a Síndrome do Encarceramento destaca o seguinte:

Para além dos diversos incômodos inerentes ao *locked-in syndrome*, sofro de uma grave perturbação dos meus suportes de beatas. Do lado direito estou totalmente surdo e do esquerdo a minha trompa de Eustáquio amplifica e deforma os sons para além de dois metros e meio (BAUBY, 2007, p. 101).

Diante do exposto, percebemos que a interação em análise só pode acontecer sob uma certa proximidade. Sobre distância entre interlocutores na interação, Ávila-Nóbrega (2018, p. 38) destaca que “O estudo da relação de espaço e distância na comunicação interpessoal é denominado, pela literatura em Comunicação Não verbal, como proxêmica”.

De acordo com as contribuições dessa ciência, os espaços entre os participantes podem se estabelecer a partir da necessidade de cada contexto, classificando-se como: espaço *íntimo*, que vai desde o contato corporal até cinquenta centímetros. O espaço *casual-pessoal*, que parte do limite íntimo e vai até um metro e trinta centímetros. O *social-consultivo*, por sua vez, vai desde esta última distância chegando aos três metros e setenta centímetros. Por fim, temos o espaço *público*, que lida com discursos assumindo distâncias a partir de três metros e setenta até o limite do campo de visão e audição das pessoas (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 39).

Esse último, por contemplar interações com distâncias maiores, não se adequa ao contexto em análise, pois, nesses limites, Bauby não conseguiria compreender as produções vocais do seu interlocutor. O espaço *íntimo*, por ser uma relação muito próxima, também não se adequaria. Assim, entendemos estar os limites mais confortáveis, para essa interação, entre os espaços *casual-pessoal* e *social-consultivo*, pois se encontram após os cinquenta centímetros e perpassam o alcance da capacidade de compreensão auditiva de Bauby (até dois metros e meio).

Por não estar especificado o tipo de apoio que foi desenvolvido para a interação com o sujeito em análise, utilizamos o termo “prancha de comunicação” para nos referirmos ao elemento de referência (que promoverá a negociação de sentidos na linguagem). Fizemos isso seguindo as descrições e características dos contextos comunicativos apresentados na obra *O escafandro e a borboleta* 2007 e no filme homônimo (adaptação da obra).

A prancha de comunicação é uma das formas utilizadas para a comunicação de pessoas com distúrbios de linguagem. Ela faz parte da comunicação apoiada, sendo um suporte de ajuda

básica/simples e de baixa tecnologia, na qual os sujeitos, por não possuírem capacidades de linguagem apenas com as partes do seu corpo, graças a complicações motoras severas, apoiam-se nesse tipo de ferramenta para interagir (BRASIL, 2004; DUSIK, 2018).

Há relatos de que, desde as décadas de 60/70 do século XX, tínhamos os primeiros usuários das pranchas de comunicação. Em fase de aquisição da linguagem, pacientes com paralisia cerebral e outras disfunções neuromotoras foram os primeiros sujeitos a se apoiarem nas pranchas. Nesse período, surge uma perspectiva que vai defender o uso simultâneo da fala e do gesto, a filosofia da comunicação total (CORTES, 2015).

Há, na obra, uma passagem na qual Jean-Dominique fala da importância que tem o elemento de referência. Segundo o autor, trata-se de “O código de comunicação sem o qual eu ficaria separado do mundo” (BAUBY, 2007, p. 45). Isso corrobora com a hipótese sobre a importância da comunicação para melhorar a qualidade de vida desses sujeitos. Ainda sobre isso, Angelin *et al.* (2020) destacam o seguinte:

Quando impedido de estabelecer uma comunicação com o meio e executar suas atividades de vida diária de forma independente e autônoma, o sujeito pode sofrer consequências nos aspectos psicológicos e sociais, acarretando prejuízos em sua qualidade de vida (ANGELIN *et al.*, 2020, p. 66).

Nesse sentido, a prancha de comunicação, por ser de baixa tecnologia, de baixo custo, podendo ser confeccionada de maneira prática (bastando apenas levar em consideração sua metodologia de uso) é muito acessível e se mostra muito eficaz. Por exemplo, a ortofonista do hospital de Berck, para interagir com Bauby, elaborou sua prancha do tipo alfabeto com ilustração das letras na seguinte ordem, segundo o próprio Bauby (2007, p. 25), “ESARINTULOMDPCFBVHGJQZYXKW” (com base no uso do alfabeto francês).

Uma sequência aparentemente desordenada, trata-se de uma reclassificação de acordo com a frequência de uso de cada letra na língua francesa (língua natural do seu paciente) que tem início a partir da letra mais usada e segue essa ordem decrescente até a menos usada, dessa maneira, ele pôde se utilizar desse sistema e continuar interagindo. Podemos considerar isso como uma estratégia desenvolvida pela profissional para colocar o paciente em condições discursivas.

Essa estratégia desenvolvida, ao elaborar o elemento de referência, foi pensada para, além de colocar seu paciente em condições de interagir, melhorar a fluidez do discurso. Uma vez que, trazendo, para o início da sequência, as letras usadas com mais frequência, aumenta-se a possibilidade de encontrar o resultado já nas primeiras tentativas. Assim, diminuindo os esforços físicos e mentais dos participantes da interação.

Sobre essa prancha de comunicação, os participantes lançam mutuamente seus olhares. Esse elemento de referência lhes possibilita estabelecer uma relação de engajamento conjunto, no qual todos os sentidos são construídos coletivamente. A partir desse momento, emergem concomitantemente vários modos de funcionamento da linguagem (produção vocal, produção gestual, direcionamento do olhar), os quais são negociados obedecendo o turno de fala em que os sujeitos ora envelopam, ora produzem esses modos de funcionamento, ao assumirem as posições de interlocutor e locutor, respectivamente (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, 2018; MELO, 2015). Assim, a atenção conjunta se mostra um momento privilegiado, isso podemos perceber quando um dos interagentes, ao falar sobre o seu modo de interação, diz o seguinte:

O sistema é muito rudimentar. Vão-me passando os dedos pelo alfabeto versão ESA... até que, com um piscar de olhos, faço parar o meu interlocutor sobre a letra que deve anotar. Recomeça-se a manobra para as letras seguintes e, se não houver erros, em breve se obtém uma palavra completa, e depois segmentos de frases mais ou menos inteligíveis (BAUBY, 2007, p. 26).

Percebemos que a pessoa com alguma síndrome interage por meio do uso de questionamentos sobre as letras. Suas respostas são afirmativas ou negativas (características da prancha de comunicação). Nesse contexto, temos o direcionamento do olhar, o apontar, o piscar de olho e a produção vocal atuando em concomitância para a compreensão dos sentidos. Para nós, todos esses modos de funcionamento cumprem um papel linguístico e não existe nenhum tipo de hierarquia, quanto à apresentação dessas emergências (ANGELIN *et al.*, 2020; ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

O Envelope Multimodal, além de ser uma categoria de análise dessas diferentes emergências linguísticas, se preocupa com as ações dos interagentes nas suas relações interativas. Em seus estudos, Ávila-Nóbrega (2018) destaca três tipos de atenção, a saber: *atenção de verificação* quando um olhar for direcionado sem a correspondência do interagente. *Atenção de acompanhamento* quando o interlocutor se mantém atuante nas cenas. E *atenção direta* é usada quando os participantes usarem uma ação gestual ou gesticulação significando um tipo de apontar-declarativos ou imperativos (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 88).

Numa tentativa de melhor representar a interação em análise, apresentamos o Envelope Multimodal elaborado a partir da interação entre a pessoa com SE e a profissional de ortofonia. Vale destacar que a nossa pesquisa é totalmente qualitativa e, por isso, os resultados apontados são frutos de compreensão e inferências a partir das passagens da obra em questão e de pesquisas realizadas sobre essa.

Quadro 1: Envelope Multimodal interação entre a ortofonista e Bauby

Plano de composição	Ort fonista	Bauby
Olhar	Olhando para Bauby, apresenta a prancha de comunicação (atenção direta)	Observa as ações da profissional (atenção acompanhamento)

	Com a prancha em uma das mãos, olha para ela e para o olhar de Bauby (atenção de direta)	Lança seu olhar para a prancha e para o olhar da sua parceira (atenção de acompanhamento)
Produção vocal	Mantendo a atenção, realiza a pronúncia do alfabeto versão ESA...	*
Gesto	Ao passo que realiza a produção vocal, corre o dedo sobre os códigos da prancha de comunicação (atenção direta - apontar declarativo)	Envelopa as produções e age, com o piscar do olho esquerdo, solicitando que a parceira pare e anote a letra (atenção direta - gesticulação imperativa)

Fonte: Modificado de Ávila-Nóbrega (2018, p. 102).

Analisando o contexto acima, temos, na primeira coluna à esquerda, as emergências multimodais (olhar, gesto e produção vocal) compondo o Envelope. Vale ressaltar que, para nós, todas essas manifestações linguísticas emergem, mutuamente, após o engajamento de ambos os participantes. Esses negociam todos os sentidos dessa interação, desde as primeiras ações conjuntas até a produção gestual.

Nas duas colunas seguintes, temos as ações dos participantes. Analisando o nosso Envelope, percebemos que é com os movimentos dos olhos, direcionamento dos olhares, que os sujeitos investigados dão início à interação. Sobre essa capacidade de mostrar nossas intenções comunicativas através dos olhos, Ávila-Nóbrega (2018, p. 60) destaca que: “Com a direção do nosso olhar, abrimos ou fechamos o canal de nossa comunicação”.

Para este trabalho, estamos considerando o piscar de olho realizado pela pessoa com SE como uma gesticulação. Por não ser um movimento convencionalizado, mas um ato individual característico desse sujeito. Apesar de não haver a presença da produção vocal, o gesto carrega essa carga semântica e pode estar

substituindo o apontar clássico, por exemplo, solicitando uma ação da sua parceira.

Estudos já mostraram que algumas estratégias com o movimento ocular foram concebidas como sinais dêiticos, tendo o objetivo de levar o interlocutor a encontrar um objeto. Nesse sentido, Bauby, ao piscar o olho esquerdo, tem a intenção de levar a ortofonista a realizar uma produção escrita (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Outra nuance que merece destaque é o gesto dêítico realizado pela ortofonista. Ainda seguindo as contribuições desse autor, podemos afirmar que o gesto produzido pela profissional pode ser classificado como sendo relacionado ao fluxo de fala e cumpre diferentes funções como: pontuação visual para o discurso do interlocutor, auxiliar na regulação e organização do diálogo entre os dois “interagentes” (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Desse modo, o clássico apontar e a gesticulação do olho esquerdo são as emergências gestuais que ocorrem com mais frequência. Esse último é realizado sob duas maneiras diferentes: quando acontece de forma única, é um gesto que confirma a sua intenção; já sendo realizado em uma sequência de duas piscadas, ele nega o questionamento do seu interagente e solicita que o sentido seja negociado novamente, desse modo, esse movimento ocular foi realizado de forma estratégica.

Apesar de a produção gestual da ortofonista cumprir sua função comunicativa, é possível que, em algum momento da interação, o seu interlocutor precise de outra nuance para ampliar a sua compreensão. Envelopar a produção vocal vai, certamente, melhorar a interação da pessoa acometida com SE, mantendo a atenção de ambos os participantes e dando ritmo e sonoridade ao discurso do locutor e à compreensão do interlocutor, respectivamente. Assim, a relação gesto-fala se mostra mais efetiva que a dissociação de ambos (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Assumimos a responsabilidade de não investigar a produção escrita como sendo uma emergência que faz parte da composição do nosso objeto de estudo, por ser o objetivo analisar as emergências que ocorrem em concomitância. Entendemos que

somente o olhar, o gesto e a produção vocal atuam, mutuamente, para a compreensão dos sentidos no caso analisado. Essa compreensão antecede, em um pequeno intervalo de tempo, a escrita, que está voltada para a materialização de todo o processo. Pois, pode haver compreensão sem escrita, mas essa não pode haver sem a primeira.

Desse modo, não queremos deixar de apontar as contribuições da produção escrita. Entendemos que ela é fundamental, pois, além de ser a concretização de todo o processo, atua como auxílio da memória permitindo que o interlocutor de Bauby não esqueça o andamento da interação.

CONCLUSÃO

A SE é capaz de tirar os movimentos voluntários do ser humano, mas é preciso mais que isso para lhe roubar a sua identidade, o que tem de mais valioso, a capacidade de se comunicar e de se fazer ativo nas suas relações sociais.

Alguns estudos já foram realizados sobre a comunicação de pessoas acometidas com essa patologia, principalmente, com objetivo de desenvolver e analisar o funcionamento de alguma tecnologia para esse contexto de comunicação. Por ser uma síndrome que compromete severamente os movimentos do corpo, mas preserva o estado de consciência, faz-se necessária a investigação de meios alternativos que coloquem esses sujeitos em situação de interação.

Diante dessa necessidade, nossa proposta foi analisar os modos de linguagem que emergem na interação face a face entre adultos. Nosso objetivo foi alcançado e com resultado apontamos que nesse tipo de conversação, somente a partir da atenção conjunta, surgem vários modos de funcionamento da linguagem (olhar, gesto e produção vocal) atuando mutuamente para a compreensão dos sentidos.

Nossa temática dialoga com a comunicação alternativa e aumentativa, a área da Tecnologia Assistiva que busca desenvolver

modos alternativos de interação (temporários e/ou permanentes) para pessoas que sofrem com disfunções motoras graves e que estão impedidas de falar e escrever (mas, conforme apontam nossos estudos, não estão impedidas de interagir).

Essas pesquisas já mostraram resultados, desenvolvendo e analisando tipos de auxílios para melhorar a comunicação desses sujeitos, que agora já podem contar com recursos tecnológicos, que vão desde teclados visuais que rastreiam os movimentos dos olhos, até outros que captam as intenções e as converte em voz.

Esses últimos são suportes muito eficientes para a comunicação dessas pessoas, sendo sofisticados e de alta tecnologia. Mas, para esse momento, assumimos a responsabilidade de analisar a interação face a face, por entender que é um contexto privilegiado, quando se objetiva investigar a dinamicidade do comportamento humano e a multimodalidade do funcionamento da linguagem.

Essa pesquisa pode ser de interesse de profissionais de diferentes áreas como: professores, estudantes da linguagem, profissionais de Atendimento Educacionais Especializados (AEE), terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, cuidadores e familiares de pessoas que sofrem disfunções motoras graves. Além de servir como motivação para outras possíveis investigações multimodais, como por exemplo, estudos sobre a aquisição da linguagem de pessoas com SE, visto que não é uma patologia que se desenvolve apenas em adultos.

REFERÊNCIAS

- ANGELIN, Anaisa Carolina *et al.* Abordagem interdisciplinar na síndrome do encarceramento: relato de caso. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*, v. 24, n. 1, p. 54-73, jan./abr. 2020.
- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. *O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de Down em engajamento conjunto*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-

Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. *Estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba-PR: Appris, 2018.

BAUBY, Jean-Dominique. *O escafandro e a borboleta*. Tradução de Clarisse Tavares. Lisboa: Livros do Brasil, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/140803764/O-Escafandro-e-a-Borboleta-Jean-Dominique-Bauby>. Acesso em: 21 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Portal de ajudas técnicas para educação*. Fascículo 2. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/comunicacao.pdf>> Acesso em 21 de abr. 2021.

CORTES, Clarice das Chagas. *Comunicação Alternativa*. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

DUSIK, Claudio L. *A interação entre Interface Cérebro Computador e sujeitos com incapacidade motora grave para comunicação*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Núcleo de Informática na Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FARAGE FILHO, Miguel; GOMES, Mauro de Paiva. Síndrome do encarceramento (locked-in syndrome): registro de um caso e revisão de literatura. In: *Arquivos de neuro-psiquiatria*, v. 40, n. 3, p. 296-300, 1982.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. *Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

AQUISIÇÃO DA L1 E L2 E BILINGUISMO DE SURDOS NO SERI EM GUARABIRA-PB

Aniele de Macêdo Silva¹
Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega²
Francisco Ebson Gomes-Sousa³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos acerca da Aquisição de Linguagem de surdos estão se delineando em volta da abordagem do bilinguismo, o qual proporcionou uma aquisição e uma aprendizagem mais inclusiva ao povo surdo, considerando que são sujeitos que pertencem a uma comunidade linguística específica, com características e cultura próprias. Desse modo, Pereira *et al.* (2011) pontuam que, a partir da homologação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, devido ao Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, a educação de surdos passou por mudanças significativas, sendo uma delas a obrigatoriedade de os surdos serem inseridos em um

¹ Graduada em Pedagogia e Letras Português pela UEPB, especialista em Língua Portuguesa como Segunda Língua do Surdo pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Integrante do GEILIM - Grupo de Estudos Interdisciplinares: Linguagem, Interação e Multimodalidade. E-mail: any2013.0103@gmail.com;

² Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras, do campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor do PROFLETRAS, polo Guarabira-PB. Coordenador do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). E-mail: pvltras@servidor.uepb.edu.br;

³ Professor Mestre da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutorando em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE/UFPB). E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br.

contexto educacional bilíngue, preconizando a aquisição da Libras como L1 (primeira língua) e da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua), na modalidade escrita (BRASIL, 2002; 2005).

Assim sendo, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como ocorre a aquisição de linguagem bilíngue de surdos (L1 e L2), em ambientes especializados na educação desses sujeitos no interior paraibano. Também justificamos a importância desse tipo de estudo como forma de contribuir com os sistemas de ensino, para promover uma educação significativa para essa comunidade, uma vez que compreendemos que são pessoas cuja cultura está inserida em uma língua com características próprias, do mesmo modo que a língua portuguesa possui suas especificidades e metodologias para ser desenvolvida no âmbito escolar.

Para tanto, partimos da seguinte problemática: como ocorre o processo de aquisição de linguagem bilíngue de alunos surdos na turma do Serviço de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência — SERI — no polo implantado em uma escola pública no município de Guarabira-PB? Partimos das hipóteses de que o processo de aquisição bilíngue de alunos surdos deve acontecer em um ambiente estruturado que atenda às necessidades específicas dessa comunidade, visto que ocorrem situações em que esses sujeitos são inseridos em um contexto distorcido de sua realidade, por exemplo, causando um processo de exclusão do aluno.

Ademais, um dos grandes desafios que os alunos surdos enfrentam diz respeito à interação com as demais comunidades presentes naquele ambiente. Além disso, muitos são inseridos em turmas de ensino regular sem acompanhamento de um profissional especializado na área, o que faz com que essa interação não ocorra, bem como afeta o desempenho escolar do estudante em relação aos conhecimentos adquiridos na educação básica.

Assim sendo, nosso objetivo é analisar como ocorre o processo de aquisição de linguagem bilíngue de alunos surdos na turma do SERI, no polo do município de Guarabira-PB. No que condiz com a metodologia dessa pesquisa, ela configura-se por meio de uma abordagem qualitativa, visando interpretar os dados coletados

para melhor compreensão do tema. Para tanto, está estruturada, inicialmente, através da pesquisa bibliográfica, atrelada ao método do Estado da arte, em que se realizou a busca por pesquisas relacionadas ao foco deste estudo.

Para tanto, recorreremos às bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual da Paraíba (BDTD-UEPB), utilizando os termos-chave: Aquisição de Linguagem para Surdos; Bilinguismo de surdos. O período selecionado foi equivalente a cinco anos (2018 a 2022). Após a busca na base de dados da BDTD da UEPB, não foi possível identificar nenhuma pesquisa voltada para a temática aqui desenvolvida, o que mostra a importância de estudos como o nosso para contribuir com outros pesquisadores, profissionais e estudantes.

Ademais, utilizou-se a pesquisa documental, em que o *corpus* se constitui por meio da Lei nº. 10.436/2002 (Lei de Libras), além do documento do Planejamento do Serviço de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência (SERI) do município de Guarabira/PB para o ano de 2021, e outros que asseguram/comprovam a efetivação da Educação de surdos em ambientes específicos ou inclusivos, bem como um questionário (*online*) composto por 04 (quatro) questões abertas, direcionado à professora que acompanha os surdos no ambiente supracitado.

Assim sendo, tomamos como aporte teórico os estudos de Goldfeld (2002), Quadros e Schmiedt (2006), Quadros (2008), Pereira *et al.* (2011), Quadros e Cruz (2011), entre outros que discutem sobre o processo de aquisição de linguagem e o bilinguismo de surdos. Por conseguinte, organizamos essa pesquisa em quatro seções, a contar com a introdução como primeira parte.

Na segunda, abordamos discussões condizentes com a Aquisição de Linguagem e Bilinguismo de surdos. Na terceira seção, apresentamos o projeto do SERI, e os resultados obtidos a respeito dos dados coletados. Por fim, na quarta seção, expomos nossas considerações finais. A seguir, serão abordadas discussões

condizentes ao processo aquisicional e bilíngue de surdos, com intuito de situar o leitor a respeito do tema desenvolvido neste estudo.

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE SURDOS: REFLEXÕES SOBRE A L1 E L2

Estudos como os de Quadros (2008) mostram que a aquisição de língua de sinais possui características semelhantes com o processo de aquisição das línguas orais. São pesquisas que partem da averiguação de produções realizadas por crianças surdas filhas de pais surdos. No entanto, vale ressaltar que essas crianças são minoria, quando comparadas ao número de pessoas com surdez em outros contextos de línguas e contextos familiares no Brasil.

Nessa perspectiva, Freitas, Melo e Ávila-Nóbrega (2022, p. 332) discutem que “o surdo, assim como o ouvinte, nasce com capacidade para adquirir e aprender línguas. Entretanto, com o sentido da audição comprometido, esse indivíduo adquire primeiramente a língua de sinais (L1)”. Dessa forma, torna-se perceptível a importância da inserção do surdo em ambiente que estimule o processo de aquisição das Línguas de Sinais, para fazer parte de uma comunidade linguística, a qual contribui para a construção identitária através da troca de experiências.

Nesse contexto, Strobel (2008) destaca a necessidade de trazer as crianças surdas ao contato com surdos adultos para que possam criar um vínculo de identificação cultural, evitando, assim, futuras angústias e ansiedades ocasionadas pela construção de um ‘olhar’ limitado. Além disso, o surdo estará estruturado para adentrar no processo de aprendizagem da L2, a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros, para então se tornar um ser bilíngue, pertencente às duas comunidades linguísticas, participando ativamente do contexto social.

Gomes-Sousa *et al.* (2022) apresentam que os processos de aquisição de linguagem possuem diferenças entre crianças típicas e atípicas, assim, compreender o processo e contexto desses indivíduos é crucial para termos uma dimensão mais ampla do

processo aquisicional, sobretudo do povo surdo brasileiro. Seguindo essa linha de pensamento, Freitas, Melo e Ávila- Nóbrega (2022) apresentam, ainda, que partindo do uso da língua de sinais em ambiente de interação sociais e participação em ambientes da comunidade ouvinte, o surdo passa a notar a necessidade de adquirir/aprender a Língua Portuguesa como L2, em específico a modalidade escrita, se tornando, assim, um ser bilíngue.

Sendo assim, apesar de a linguagem ser permeada por processos complexos, o indivíduo “sai falando” ou “sai sinalizando”, no momento em que estiver propício a fazer uso da(s) língua(s). Assim, usufrui da linguagem por meio dos momentos que seguem na interação com outras pessoas. Nesse sentido, qualquer indivíduo pode adquirir a linguagem naturalmente se exposto e interage em ambientes naturais. A título de exemplificação podemos destacar os surdos filhos de pais surdos, tendo em vista que estes estão inseridos em um ambiente que contribui para uma aquisição natural da L1 (QUADROS; CRUZ, 2019).

Seguindo a linha dessa concepção, Quadros e Cruz (2011) expõem uma síntese a respeito da aquisição e do desenvolvimento de linguagem, a qual serve de base tanto para língua oral quanto para as Línguas de Sinais. Com base na síntese realizada pelas autoras, verifica-se que essas línguas fazem parte de um processo semelhante. Entretanto, os surdos não fazem uso da fala oralizada, como os ouvintes, tendo em vista que “a língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 28).

Nesse caso, os surdos passam por esses estágios da linguagem utilizando o espaço-visual e não a oralidade. Sendo assim, torna-se necessário que o surdo desenvolva, inicialmente, a L1, Libras, partindo desses preceitos, e, por conseguinte, para L2, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. No entanto, é imprescindível destacar que a maioria dos surdos não passa por esses processos desde seus primeiros anos de vida, visto que em muitos casos, são pertencentes a famílias ouvintes, e o contato inicial se dá por meio da Língua Portuguesa, utilizada no meio familiar.

Sob essa ótica, Pizzio e Quadros (2011) apontam que “[...] vários estudos têm se debruçado na ‘aquisição tardia’. Isso acontece porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição de linguagem” (p. 46, grifo dos autores). Essa “aquisição tardia” foi denominada por Lennenberg (1967) como o período crítico desse processo, por ser um estágio mais suscetível à aquisição, iniciando-se aos dois anos de idade e se encerrando durante a puberdade (PIZZIO; QUADROS, 2011).

Nessa perspectiva, não se pode generalizar os estágios da aquisição para todos os surdos, visto que há restrições do acesso natural da língua de sinais para uma parte dessa comunidade. De acordo com Dizeu e Caporali (2005), há a necessidade de levar o surdo ao contato com surdos sinalizadores, fluentes em Libras, o mais rápido possível, sendo o caminho mais propício para a aquisição da L1, uma vez que, adquirindo-a, tornar-se-á capaz de se expressar no mundo.

Após os surdos passarem pelo processo de aquisição da L1, faz-se necessário que entrem em contato com os aspectos linguísticos da L2, a Língua Portuguesa, especificamente escrita, considerando que se trata da língua majoritária da comunidade em que eles estão inseridos. Nesse sentido, a Libras possui um papel fundamental para o desenvolvimento da L2, tendo em vista que norteará as discussões geradas em torno da aprendizagem.

Assim, segundo Quadros e Schmiedt (2006), o ensino do português presume a aquisição da Libras, assim, esta possui um papel fundamental no desenvolvimento de ensino-aprendizagem do português. No entanto, vale ressaltar que não se trata apenas de uma transferência de saberes da L1 para a L2, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta suas especificidades.

Decerto, cada língua possui um papel essencial na construção identitária e social dos surdos, pois quando parte da L1 para a L2, ocorre uma reflexão acerca da própria língua de sinais, a qual subsidiará o desenvolvimento da leitura e da escrita, para, então, a

aprendizagem da L2 acontecer paralela e concomitantemente com a L1. Considerando que, quando os surdos lidam conscientemente com a escrita, passam a dominá-la construindo e reconhecendo seu próprio processo e refletindo acerca do processo do outro (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Nessa acepção, os surdos devem ser inseridos em ambientes que promovam o desenvolvimento dessas línguas, ou seja, em uma educação bilíngue, que viabilize o contato com o processo aquisição/aprendizagem⁴ da L1 e da L2. Isso posto, tal perspectiva será abordada no tópico a seguir.

BILINGUISMO: PERSPECTIVA DESENVOLVIDA EM UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Ao analisar o contexto histórico, verifica-se que os processos de inclusão dos alunos surdos dentro do âmbito escolar e social tiveram avanços consideráveis, uma vez que, por meio da Lei de Libras — Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002), os surdos passaram a ser vistos como indivíduos com cultura e sobretudo o marco de reconhecimento de uma língua viva como a Libras com essa lei, oportunizou discussões e regulamentação para as especificidades de uma educação voltada para seu contexto, como qualquer indivíduo ouvinte.

Nesse contexto, o surdo passou a ter o reconhecimento de sua língua própria para a sociedade, que fosse ao encontro das suas limitações e capacidades, possibilitando-o interagir com o meio social e participar de forma ativa de atividades que, até então, por falta de acessibilidade, era excluído. Com isso, tornou-se perceptível o surgimento de duas importantes modalidades de educação para os alunos surdos: a modalidade espaço-visual da

⁴ No decorrer deste estudo utilizamos o termo aquisição para L1 e aprendizagem para a L2, haja vista que o termo aquisição está permeado de diversas concepções, que não nos deteremos no momento.

Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, unidas por uma proposta nova de educação, a bilíngue.

Nessa concepção, Silva e Ávila-Nóbrega (2021) abordam que o bilinguismo surge na educação dos surdos por volta da década de 1980, como uma abordagem educacional que possibilitou à comunidade surda uma espécie de libertação dos métodos/ abordagens desenvolvidos ao longo de sua história. Segundo Quadros (2008, p. 27), se trata de “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Nesse sentido, o bilinguismo se manifesta como uma forma de ampliar a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Ainda assim, percebemos atualmente grandes avanços nos paradigmas voltados para a educação de surdos, como podemos pontuar os movimentos da comunidade surda em prol da educação bilíngue para surdos, que resultaram na aprovação da Lei nº. 14.191/21 (BRASIL, 2021) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/1996) e dispõe sobre a modalidade de ensino bilíngue de surdos.

Posto isso, o surdo que adquire a Libras e também a Língua Portuguesa na modalidade escrita é considerado um indivíduo bilíngue, o qual adquiriu, ao longo do tempo, a capacidade do conhecimento acerca da L1 e da L2, podendo, assim, compartilhar sua cultura identitária com os sujeitos ouvintes, bem como, participar de uma troca de conhecimentos/experiências. No entanto, Pereira *et al.* (2011) destacam que a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes que não dominam a Língua de Sinais, o que significa dizer que, apesar do surdo ter contato com a Língua Portuguesa, este, por sua vez, adquire apenas fragmentos da língua de seus pais.

Dessa maneira, é necessário que o surdo tenha contato com a Libras e a Língua Portuguesa, para poder se expressar dentro da sociedade desmistificando, de acordo com Silva e Ávila-Nóbrega (2021), a visão criada sobre sua imagem, a de um ser incapaz de realizar qualquer procedimento, seja na esfera social ou cognitiva

do ser humano. A seguir, será apresentado o serviço do SERI, objeto de investigação deste estudo, uma vez que se trata de um ambiente em que ofertam a educação de surdos.

SERVIÇO DE REFERÊNCIA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – SERI: O QUE É? COMO FUNCIONA?

No Estado da Paraíba, em 1989, surge a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD, graças à Lei nº 5.208, de 18 de dezembro de 1989. Tal Fundação é um órgão governamental articulado à Secretaria de Estado da Educação, cujo objetivo é atender as pessoas com deficiências, por meio da implementação de políticas e serviços nas áreas da saúde, da inclusão social e da educação, para promover a esse público melhores condições de vida, bem-estar social e saúde (PARAÍBA, 2023).

Esse órgão proporciona apoio e suporte para as instituições de Educação Especial, bem como as escolas municipais e estaduais presentes no estado da Paraíba. Para tanto, a FUNAD possui coordenações próprias conforme as deficiências apresentadas por cada pessoa, e também conta com o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação, acompanhando, assim, a população com atendimentos de psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, dentre outros especialistas (SILVA, 2018).

Diante do exposto, vinculado a esse órgão governamental, é implementado, na cidade de Guarabira, na Escola Estadual Antenor Navarro, no ano de 2021, o projeto do SERI, por intermédio da Secretaria de Estado, Ciência e Tecnologia (SEECT/PB), em parceria com a FUNAD, a Secretaria de Estado da Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL/PB) e a 2ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba. Nesse cenário, o SERI surge devido à necessidade de fortalecimento da política pública voltada para pessoas com deficiência visando ampliar ainda mais os serviços voltados para esse público (PARAÍBA/FUNAD/SEECT-PB/SEJEL, 2021).

Nesse sentido, segundo o documento PARAÍBA/FUNAD/SEECT-PB/SEJEL (2021, p. 4), o SERI objetiva “promover

a inclusão social através do assessoramento, formação e atendimento na área da educação especial; ofertas de cursos de Língua Brasileira de Sinais para surdos, profissionais da educação e toda a comunidade”. Dessa forma, o atendimento do SERI contempla demais localidades da região onde o município de Guarabira-PB está localizado.

No que concerne aos serviços ofertados nesse SERI, tomando por base o documento PARAÍBA/FUNAD/SEECT-PB/SEJEL, o SERI oferta, para a população em geral, as seguintes especificidades metodológicas, apresentadas na figura a seguir:

Figura 1: Organograma do SERI



Fonte: PARAÍBA/FUNAD/ SEECT-PB/ SEJEL (2021, p. 9)

Conforme a figura 1, o SERI contempla a Educação Especial no geral, assessorando as comunidades presentes, bem como oferta cursos e capacitações para pessoas que queiram se especializar em algumas dessas modalidades, para os profissionais inseridos no sistema educacional do município de Guarabira e região, cumprindo, assim, com o objetivo proposto.

No que tange às pessoas que fazem parte do Núcleo de Apoio Pedagógico à pessoa com surdez, são profissionais especificamente capacitados para contemplar os surdos e ouvintes inseridos no Polo. Dessa forma, o corpo docente está formado por 7 profissionais que assistem o público acompanhado pelo SERI, os quais são: 1 coordenadora na área de Educação especial; 2 professores surdos; 1 intérprete de Libras; 2 pedagogas com conhecimentos em Libras e 1 Educador físico. Diante disso, o SERI atende cerca de 130 pessoas deficientes, sendo 100 pessoas surdas e 30 pessoas contando com familiares e demais comunidades ali presentes (PARAÍBA/FUNAD/ SEECT-PB/SEJEL, 2021).

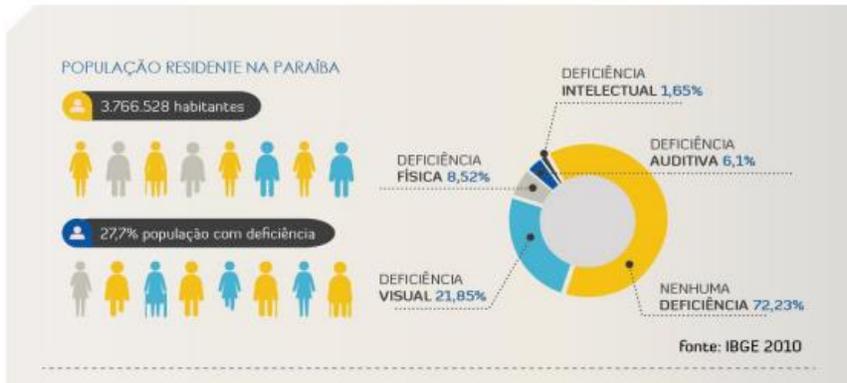
No que se refere ao processo de aquisição de linguagem de surdos, podemos afirmar que a pessoa surda deve estar inserida em um sistema educacional estruturado, o qual viabilize o desenvolvimento do bilinguismo, visto que, embora os surdos façam parte de uma comunidade linguística específica, eles estão inseridos em um ambiente em que a língua majoritária é de ouvintes. Em decorrência disso, para ocorrer a inserção dessa comunidade na sociedade, faz-se necessário o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Os resultados apresentados a seguir são fruto da coleta de dados realizada no polo do SERI, no município de Guarabira-PB, bem como o questionário, composto por 4 questões abertas, realizado com a professora responsável pelos acompanhamentos dos surdos no ambiente em questão.

PANORAMA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA – PB

Segundo o documento PARAÍBA/FUNAD/SEECT-PB/SEJEL (2021), baseado na estatística de 2010 do IBGE, o Estado da Paraíba é o segundo maior estado com o número elevado de deficientes da Região do Nordeste, dado que cerca de 27,76% das pessoas apresentam alguma deficiência. Nesse viés, observemos o gráfico a seguir:

Figura 2: Estatísticas das pessoas com deficiência no Estado da Paraíba



Fonte: PARAÍBA/FUNAD/ SEECT-PB/SEJEL (2021).

Segundo a figura 2, podemos comprovar que existe um elevado número de pessoas deficientes no Estado da Paraíba. Ao considerarmos que essa estatística se refere ao ano de 2010, acreditamos que esse número possa ter aumentado nos últimos anos. Nesse sentido, uma parcela dessas porcentagens se concentra no município de Guarabira – PB.

Sendo assim, com base nos dados estatísticos do IBGE de 2010 para o município de Guarabira-PB, cerca de 3.356 pessoas possuem deficiência auditiva, 4.938 possuem deficiência motora, 12.810 possuem deficiência visual e 992 têm deficiência intelectual (PARAÍBA/FUNAD/SEECT-PB/SEJEL, 2021). Isso posto, as pessoas com deficiência têm o pleno direito de serem inseridas em ambientes educacionais inclusivos, que promovam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Tal direito é assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual, em seu art. 27, parágrafo único, expõe que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, visando o pleno direito das pessoas com deficiência, o documento PARAÍBA/FUNAD/SEECT-PB/SEJEL (2021) apresenta uma tabela do quantitativo de pessoas com deficiências matriculadas no município de Guarabira – PB no ano de 2021, a saber:

Figura 3: Alunos com deficiência matriculados no município de Guarabira – PB

DEPENDÊNCIA	Baixa Visao	Cegueira	Def Auditiva	Def Fisica	Def Intelectual	Surdez	Surdocegueira	Def Multipla	Autismo	TOTAL
REDE DE ENSINO	106	7	65	169	1213	73	0	104	191	1928
ESTADUAL	27	2	25	36	273	12	0	29	25	429
FEDERAL	0	0	3	1	0	8	0	1	0	13
MUNICIPAL	72	5	37	123	869	51	0	69	141	1367
PRIVADA	7	0	0	9	71	2	0	5	25	119

Fonte: PARAÍBA/FUNAD/ SEECT-PB/SEJEL (2021).

Como podemos verificar, existe uma enorme discrepância com relação à porcentagem de pessoas com deficiência e o quantitativo de alunos matriculados nesse município, mais especificamente nas redes estadual, federal, municipal e privada. Desse modo, das deficiências apresentadas aqui, o foco deste estudo é a deficiência auditiva, tendo em vista que, como podemos observar, há um número considerável de pessoas com surdez neste município e um baixo índice de matriculados na Educação Básica. A seguir, discutiremos acerca do questionário aplicado com a professora que acompanha os surdos no SERI.

ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS SURDOS NO SERI: UMA ANÁLISE ACERCA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E O BILINGUISMO

Como proferimos anteriormente, realizamos uma investigação na turma que realiza acompanhamentos aos surdos no polo do SERI, implantado na Escola Estadual Antenor Navarro, no município de Guarabira–PB, os quais, segundo informações

obtidas juntamente à coordenadoria do polo, a faixa etária gira em torno dos 6 anos aos 46 anos de idade, até o momento. Assim sendo, a turma em que os surdos são acompanhados está composta por 12 alunos residentes em Guarabira-PB e regiões circunvizinhas.

Ante ao exposto, direcionamos à professora responsável do polo, encarregada pela turma de surdos, um questionário *online*, formulado por 4 questões abertas, referentes ao processo de aquisição/aprendizagem da L1 e L2. Neste sentido, inicialmente, procuramos coletar algumas informações características do perfil profissional da educadora. Como resultado, verificamos que se trata de uma pessoa do sexo feminino, com faixa etária acima dos 30 anos, formada em Pedagogia, especialista em Libras, com mais de 5 anos de atuação no meio educacional. Nesse viés, inicialmente, indagamos:

1 Todos os alunos surdos do SERI conhecem e/ou fazem uso da Língua de Sinais Brasileira?

Resposta: “Todos não, mais[sic]⁵ alguns conhece[m] e usa[m] a língua de sinais também aqueles que precisam aprender a Libras, pois os mesmos se comunicam através de gestos”.

Diante da resposta obtida, notamos que os surdos acompanhados no SERI possuem níveis de conhecimento diferentes acerca da Libras, visto que se trata de um acompanhamento em que as faixas etárias variam e cada indivíduo possui uma realidade diferente. Nessa concepção, verificamos, também, que há surdos que fazem uso dos gestos ou sinais caseiros⁶, desconhecendo a Libras, devido ao contato inicial com familiares ouvintes, que estimulou o surdo a se comunicar por meio de gestos, atrasando, assim, o contato com a língua de sinais. Nessa perspectiva, Santana e Carneiro (2012) defendem que existe uma

⁵ Vale salientar que a parte escrita está exposta fidedignamente, conforme a professora respondeu.

⁶ Gomes-Sousa (2018) e Santana (2007) apontam que é um aspecto mais visual em relação à comunicação, sendo uma espécie de código para o núcleo familiar e muitas vezes um processo “forçado” para se comunicar.

heterogeneidade linguística e cultural grande, quando se diz respeito a um aluno surdo, visto que muitos possuem conhecimentos acerca da língua diferenciado: uns são proficientes em Libras, há alunos surdos que fazem uso da oralidade, bem como há aqueles que não possuem conhecimentos sobre os aspectos linguísticos da Libras.

Desse modo, é evidente que essa questão se torna um desafio para a professora que os acompanha, dado que será preciso desmistificar e/ou partir das experiências que esses alunos possuem com relação à comunicação, para inserir/aperfeiçoar o processo de aquisição da Libras, visto que, de acordo com Pereira *et al.* (2011, p. 3), “a língua de sinais é a língua usada pela maioria dos surdos, na vida diária. É a principal força que une a comunidade surda, o símbolo de identificação entre seus membros”.

2 Com relação à aquisição de linguagem dos surdos, você poderia explicar como ocorre esse processo? Quais são as metodologias adotadas em suas aulas?

Resposta: “Ensino a LI e L2 utilizando atividades em alfabeto manual, atividades com imagens, atividades lúdicas, jogos educativos em Libras e brincadeiras que envolva[m] a comunicação em língua de sinais”.

Em decorrência da resposta obtida, podemos constatar, de início, que no ambiente do SERI são desenvolvidas a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como L2, levando-nos a deduzir que a abordagem utilizada para educação de surdos se dá por meio do bilinguismo.

Ao considerar a Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2, essa instituição de ensino possibilita ao aluno surdo a oportunidade de se tornar um ser bilíngue, participante de duas comunidades linguísticas, tendo em vista que, segundo Goldfeld (2002, p. 43), “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”. Nesse viés, Dizeu e Capolari (2005)

afirmam que a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade compreendendo o que se passa em seu meio.

Nesse cenário, se a partir da aquisição da L1 o surdo começa a moldar-se enquanto sujeito participante de uma comunidade, eventualmente o surdo bilíngue estará apto a participar ativamente da sociedade, podendo expressar-se diante das demandas que surgirem ao longo de sua vida. Sob essa ótica, retomando o objetivo da questão, constatamos que a professora não respondeu como ocorre o desenvolvimento do processo de aquisição da Língua de sinais, abordando, portanto, as metodologias utilizadas para o desenvolvimento da L1 e L2.

Sabemos que o processo de aquisição de linguagem de uma criança ocorre espontaneamente quando ela recebe estímulos do ambiente em que está inserida. Tal aspecto é bastante favorável para as crianças ouvintes e/ou surdas filhas de pais surdos, uma vez que estão inseridas em um ambiente propício para esse desenvolvimento, o qual se aperfeiçoa com o passar dos anos. Todavia, quando se trata de surdos filhos de pais ouvintes, o processo de aquisição, em muitos casos, pode ocorrer tardiamente, visto que os pais demoram a reconhecer ou até mesmo 'aceitar' a surdez dos filhos, ocasionando o atraso no contato com a língua de sinais (CRUZ, 2014).

Sendo assim, os alunos surdos acompanhados pelo SERI, sendo filhos de pais ouvintes, conseqüentemente, não passaram pelo processo espontâneo da aquisição de linguagem. Expostos tardiamente ao contato com a língua de sinais, a professora busca metodologias para auxiliar no desenvolvimento dessa língua. Pereira *et al.* (2011) defendem que, quando se trata de metodologias para o ensino da língua de sinais, a ênfase ocorre, inicialmente, no vocabulário no qual os surdos são expostos à lista de sinais, que depois são combinados a expressões frasais formuladas pelo professor.

Porém, recentemente, os olhares voltaram-se para os diálogos através do uso da língua de sinais, com objetivo de gerar

comunicação entre os surdos, posto que, ao utilizar a Libras, os alunos terão a oportunidade de entender, de produzir e de combinar os sinais, formulando, assim, novos enunciados. Desse modo, percebemos que a professora que acompanha os alunos surdo no SERI faz uso de atividades que impulsionam o desenvolvimento da linguagem de forma dinâmica, atraindo o surdo para o encontro com os aspectos linguísticos da(s) língua(s).

3 Além do processo de aquisição da Língua de Sinais, há uma preocupação em desenvolver a Língua Portuguesa como L2, em sua modalidade escrita, para os alunos surdos? Como isso ocorre?

Resposta: “Sim, tendo em vista que os alunos, seja[m] ele[s] surdos ou ouvintes todos são avaliados em L2, por isso, a necessidade de ensinar a Língua portuguesa”.

Como abordamos na questão anterior, de fato, os surdos participam de um ambiente bilíngue em que se desenvolve a L1 e L2. Contudo, a resposta da professora nos leva a questionar se realmente a Língua Portuguesa, como L2, em sua modalidade escrita, é desenvolvida para os surdos de maneira a proporcionar a comunicação com a comunidade ouvinte, ou se é trabalhada apenas com intuito quantitativo para obtenção de notas. Um dos motivos que poderia explicar a resposta obtida seria que o ensino da L2 na modalidade escrita para surdos continua fundamentada no ensino do português para a comunidade ouvinte, a qual adquire a língua oral e escrita. Sendo assim, o surdo passa a ser alfabetizado com a escrita do português utilizando-se dos mesmos materiais que os alunos ouvintes (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), o que leva os professores à interpretação de que esse ensino serve apenas para fins avaliativos.

Diante disso, Quadros (2005) aponta que as propostas bilíngues estão formuladas com ênfase maior no ensino do português como uma língua de acesso ao conhecimento, isto é, a língua de sinais acaba ocupando um papel secundário quando inserida em ambientes inclusivos, enquanto o português continua como a língua privilegiada. Posto isso, existem lacunas imbricadas

no próprio sistema de ensino, que fazem com que o surdo desenvolva a L2 partindo dos fundamentos da L1 dos ouvintes. Nesse sentido, a ideia de inclusão passar a ser uma espécie de exclusão do surdo, visto que a prioridade da L2 não deveria ser o objetivo da educação dos surdos, e sim o desenvolvimento da L1 como língua oficial dessa comunidade, enquanto a L2 seria um complemento para que eles consigam se comunicar com ouvintes através da escrita do português.

4 Quais são os desafios e/ou dificuldades que você encontra em sala, quando se trata de desenvolver a L1 e L2 desses alunos? Existe alguma resistência com relação à aquisição da Língua Portuguesa como L2 em sua modalidade escrita?

Resposta: “Desafios é por parte de alguns familiares, pois os mesmos alega[m] não ter tempo, não ter condição financeira para pagar transporte e por isso que as vezes alguns deles faltam”.

Notamos que o principal desafio que essa professora enfrenta diz respeito à conduta dos pais, bem como, questões econômicas por parte daqueles que não residem no município de Guarabira-PB. Nesse cenário, percebemos que são problemáticas notáveis, visto que, inicialmente, os pais que não possuem tempo para levar o filho a um ambiente educacional estão privando-o de receber a devida educação e impossibilitando-o de construir sua própria identidade. Com efeito, essa atitude vai de encontro aos princípios presentes nos documentos oficiais que asseguram a educação no Brasil. Posteriormente, está a questão financeira, a qual é um dos problemas que afligem grande parte da população brasileira.

É inevitável o destacamento dessa professora diante de tantas outras dificuldades relacionadas aos aspectos linguísticos da L1 e da L2, haja vista que, se o surdo não estiver presente nos dias de acompanhamento, conseqüentemente, a aquisição da L1 será árdua tanto para o aluno quanto para o professor e a família. Nessa perspectiva, Dizeu e Coporali (2005, p. 591), discutem que “quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes,

resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente”. Dessa forma, a família e a escola/instituição de ensino devem buscar meios para que esses alunos surdos possam frequentar assiduamente as aulas, tendo em vista o pleno desenvolvimento educativo deles.

Diante das discussões levantadas, verificamos existir uma educação voltada para surdos partindo dos princípios legais, bem como, da abordagem do bilinguismo, visando o contato com a L1 e com a L2, haja vista que os surdos, quando inseridos em um ambiente bilíngue, estão propícios a formular sua identidade partindo do contato não somente com a sua comunidade, mas também a dos ouvintes, a qual, muitas vezes, seus entes pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo, procuramos discutir acerca da aquisição de linguagem e do bilinguismo de surdos a partir da análise realizada no polo do SERI, projeto realizado pela SEECT-PB, em parceria com a FUNAD e outras secretarias, implantado na Escola Antenor Navarro, no município de Guarabira-PB, no qual conseguimos alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa pesquisa, apresentando resultados satisfatórios para compreendermos como ocorre o desenvolvimento da L1 e da L2 dos surdos acompanhados nesse ambiente.

Seguindo essa lógica, graças à análise e às discussões expostas, constatamos que o projeto do SERI oferece oportunidades para os surdos do município de Guarabira e municípios vizinhos participarem de uma educação voltada a atender suas necessidades, visando a melhor forma de repassar os ensinamentos a respeito das especificidades linguísticas da Língua de Sinais como L1 e da Língua Portuguesa como L2 em sua modalidade escrita. Dessa forma, os alunos surdos acompanhados por esse serviço terão a oportunidade de constituir-se enquanto sujeitos ativos no meio social através das línguas adquiridas.

Sabemos da importância que ambientes como o SERI possuem na vida das pessoas com deficiência, especificamente os surdos, foco de nossa pesquisa, principalmente em cidades do interior da Paraíba, as quais, muitas vezes, apresentam carência de estruturas que proporcionem uma educação de qualidade. Conseqüentemente, os surdos que vivem nessa região podem desconhecer os serviços ofertados, e tão somente os profissionais da educação que podem participar das capacitações oferecidas acerca da Língua de Sinais. Assim, através desse estudo, esperamos alcançar esse público, para podermos possibilitar à comunidade surda o desenvolvimento da educação na perspectiva do bilinguismo, abordagem até então humanizada para essa comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 28 agosto 2023.

CRUZ, Raquel Mota Honório. O processo de Aquisição de Linguagem na perspectiva dos pais de alunos surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*. Petrópolis, v. 1, n. 14, p. 1-22, set. 2014.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*. v. 26, p. 583-597, maio 2005.

FREITAS, Raquel Monteiro; MELO, Ediclécia Sousa de; ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. Possibilidade de leitura de tirinhas para alunos surdos. In: FARIA, Evangelina Maria Brito; SILVA, Wagner Rodrigues. (Org.). *AlfabetizaÇÕES*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2022, v. 01, p. 330-347.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson; SILVA, Charlene de Lima Alexandre da; VARELA, Ângela Brasil Claudino; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A aquisição da linguagem no Ceará: mapeamento de teses e reflexões sobre a área. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. (Org.) *Educação, Múltiplas Linguagens e Estudos Contemporâneos*. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. *As tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no ensino de Língua Portuguesa para surdos*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018. 172 f.

LENNENBERG, Eric H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley. 1967.

PARAÍBA. A FUNAD. *FUNAD*, 2023. Disponível em: <https://funad.pb.gov.br/a-funad>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PARAÍBA. *Planejamento do Serviço de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência (SERI) no município de Guarabira/PB para o ano de 2021*. Projeto FUNAD/SEECT-PB/SEJEL, 2021.

PEREIRA, Cristina da Cunha *et al.* As línguas de sinais: sua importância para os Surdos. In: *Libras - Conhecimento Além dos sinais*. 1ª ed. São Paulo: Pearson, 2011.

- PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. *Aquisição da Língua de Sinais*. 1ª ed. Florianópolis: CCE/UFSC, 2011.
- QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos *In: Surdez e bilingüismo*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.
- QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. *Língua de sinais - Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de Linguagem. *In: QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: A Aquisição de Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLI, Maria de Lurdes. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set. 2007.
- SILVA, Aniele de Macêdo; ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. O bilingüismo na educação de surdos no município de Alagoinha-PB. *In: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; MANGUEIRA, José Vilian. (Org.). Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica*. 1ª ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, v. 01, p. 188-213.
- SILVA, Erica Dantas da. *O processo de inclusão sob o olhar da pedagogia social: um estudo descritivo acerca da inclusão social na FUNAD de João Pessoa-PB*. 2018. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2018.
- STROBEL, Karin. Os artefatos culturais do povo surdo. *In: STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda*. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 37-60.

ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS SURDAS: DOS DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS

Laís Dorací Soares Oliveira¹

Taís da Paz Soares Oliveira²

Gustavo Lopez Estivalet³

Laboratório de Processamento Linguístico

INTRODUÇÃO

O ensino inclusivo de língua estrangeira (LE) muitas vezes ultrapassa os limites da formação do professor, logo, ainda que esse assunto mereça atenção indiscutível, tal preparação se apresenta como um impasse nas formações atuais dos professores de LE. Especificamente no contexto de inclusão social da pessoa surda na sala de aula de LE, é preciso implementarem-se estratégias de equidade que superem a barreira linguística comumente presente no ambiente educacional, especialmente no que concerne à eficácia da aprendizagem acadêmica desses indivíduos e quanto a sua inserção efetiva nos processos de ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com Maia (2020, p. 140), “a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula de LE constitui-se um grande desafio

¹ Graduada em Letras-Espanhol (UFPB), Mestranda em Linguística (PROLING) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL). E-mail: laisdoracisoliveira@gmail.com;

² Graduada em Letras-Espanhol (UFPB), Mestranda em Linguística (PROLING) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL). E-mail: taisdapazsoliveira@gmail.com;

³ Doutor em Linguística (UCBL, Lyon), Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da área de francês e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL). E-mail: gustavoestivalet@hotmail.com.

que requer respostas criativas e colaborativas dos autores envolvidos”. Nesse sentido, entende-se a relevância de associarem-se às práticas da comunidade escolar a fim de que se promova o desenvolvimento de competências e habilidades do alunado com deficiência em consonância com seus pares sem deficiência. Portanto, o uso criativo de metodologias e atividades de ensino da língua pode ser um mecanismo poderoso para a inclusão social de alunos com deficiência e o sucesso na aprendizagem de LE.

Para além dos processos estritamente educacionais, em termos de direito à educação de pessoas com deficiência, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, garante o direito ao “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, s/p). Esse panorama abarca questões anteriores ao aprendizado do conteúdo em sala de aula pelo aluno com deficiência, pois, para que isso ocorra, é necessário o acesso ao conhecimento previsto por lei e fundamental de ser colocado em prática. Ainda em relação à Lei, destaca-se a previsão de “recursos de acessibilidade”, ou seja, materiais, didáticas e abordagens específicas e adaptadas para as diferentes deficiências que efetivamente promovam a inclusão do aluno.

Nesse sentido, Gleria e Ferreira (2010) questionam e observam os desafios passados na educação de LE de pessoas surdas, em termos de direitos e práticas,

Quando a LDB estabelece que se deve assegurar aos educandos “métodos, técnicas, recursos para atender às suas necessidades”, como fica o ensino de língua estrangeira nesse contexto? Será que o uso de tecnologias facilitaria esse ensino de forma a atender às especificidades de cada aluno? (GLERIA; FERREIRA, 2010, p. 2).

Assim, quando tais questões são aplicadas à prática da sala de aula de LE, surgem as seguintes perguntas: a) como gerar

estratégias de ensino-aprendizagem de LE ao aluno surdo integrando-o na dinâmica de sala de aula? b) como desenvolver a habilidade de compreensão auditiva de LE pelos alunos ouvintes sem excluir os que são surdos? c) como lidar com o aluno surdo sem que o professor saiba a língua de sinais?

Motivado por tais questionamentos, este trabalho tem como objetivo explicar os desafios e as estratégias do ensino-aprendizagem de espanhol como LE (ELE) para crianças surdas e falantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, a partir de um relato de experiência de vivência no Estágio Supervisionado de LE do Curso de Graduação em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para a realização deste trabalho, foi adotada uma perspectiva de relato de experiência qualitativa, analisando-se o ensino-aprendizagem do ELE de duas crianças surdas, identificadas aqui pelos nomes fictícios “Ivo” e “Elie, a fim de preservarem-se suas identidades, ambos alunos de uma escola pública do município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. Foi levado em consideração para a explanação e discussão as situações específicas do contexto de Estágio Supervisionado de LE para os anos iniciais, relacionando-se com a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Neste trabalho, assumimos a definição do DUA através da abordagem de pesquisadores do CAST⁴ (*apud* PASTOR; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2014 - tradução nossa), já que se trata de “um enfoque baseado na investigação para o desenho do currículo - ou seja, objetivos educativos, métodos, materiais e avaliação - que permite que todos desenvolvam conhecimentos, habilidades, motivação e implicação com a aprendizagem”.

Sendo assim, acredita-se que as vivências pedagógicas aqui percorridas poderão corroborar com a construção de conhecimentos acerca de práticas pedagógicas em ensino de ELE para pessoas não-ouvintes. Além disso, as experiências discutidas e relatadas neste capítulo poderão contribuir com o entendimento

⁴ *Centro de Tecnología Especial Aplicada* ‘Centro de Tecnología Especial Aplicada’.

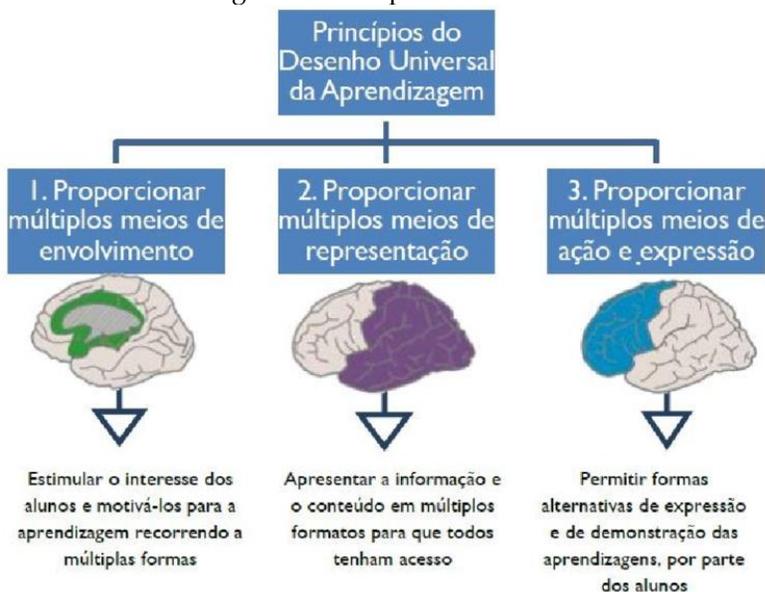
de que é possível a adaptação de materiais em ELE para alunos com necessidades específicas, gerando reflexões e motivando intervenções sobre o tema.

O LUGAR DO SURDO NA EDUCAÇÃO

Neste trabalho, determinou-se como surdo o indivíduo não ouvinte que se comunica i) por meio de uma língua de característica visual e gestual, ii) através da leitura labial de línguas orais ou ainda iii) de forma oralizada. Tal definição operacional permite que a perspectiva trabalhada seja visualizada tanto pelo conceito clínico da pessoa surda enquanto indivíduo que possui uma deficiência patológica auditiva, como pelo conceito cultural que designa o surdo como indivíduo que utiliza uma modalidade linguística visual.

Dentro da perspectiva educacional, o DUA é um procedimento de inclusão e acessibilidade que integra recursos de fácil acesso ao professor ou educador, sendo delineado a partir de princípios inclusivos no processo educacional para alunos com ou sem necessidades específicas. Sendo assim, o “DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 735). A seguir, a Figura 1 ilustra os princípios desse *design*:

Figura 1: Princípios do DUA.



Fonte: *National Center on Universal Design for Learning* (2014), adaptado por Nunes e Medrado (2015).

No princípio 1, procura-se promover o interesse do alunado de modo a contemplar as diversas maneiras de apresentação do conteúdo. Portanto, o foco é motivar e estimular os alunos ao aprendizado através de múltiplas formas. No princípio 2, vê-se como elemento central o desenvolvimento de materiais por parte do professor, logo, no contexto deste trabalho, é nessa etapa que é abarcada a apresentação estratégica e acessível de formas visuoespaciais do conteúdo para os alunos surdos, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos e materiais sendo trabalhados na sala de aula.

No mesmo sentido, o princípio 3 sobre a ação e expressão se apresenta principalmente através das quatro habilidades linguísticas nas aulas de LE, sendo a escrita, a leitura, a oralidade e a compreensão auditiva. Assim, os alunos podem utilizar e demonstrar os conhecimentos aprendidos através das mais diversas formas de expressão. No caso das duas últimas habilidades, havia a adaptação

para formas de imagens ou gestuais, a fim de contemplar a aprendizagem de ELE de todos os alunos.

Por esta razão, longe de ser um modelo que abarca apenas aspectos favoráveis ao desenvolvimento das atividades do professor, este *design* permite uma redução de impasses que estão presentes no contexto de aprendizagem de LE para surdos. Sendo esta via de mão dupla, “o DUA reconhece a necessidade de criar oportunidades para a inclusão de diversos alunos através do fornecimento de currículos e atividades instrucionais que permitem múltiplos meios de representação, expressão e engajamento” (KING-SEARS, 2008 *apud* KATZ, 2013 - tradução nossa). Portanto, espera-se, através do DUA, uma maior flexibilidade na adaptação dos Planos de Aula, materiais e atividades utilizados nas aulas de ELE. Mais do que isso, espera-se que a exploração desses recursos permita e favoreça a inclusão e o engajamento das crianças com deficiências.

De maneira específica, o recurso imagético se apresenta como ideal para se trabalhar a aquisição e a memorização de conceitos na LE, seja com alunos típicos, seja com alunos que possuem algum tipo de deficiência ou necessidade(s) específica(s). Sabendo que a estimulação linguística visual é importante para a pessoa surda, destaca-se que o uso de imagem foi explorado largamente nas vivências do Estágio Supervisionado descritas a seguir. Portanto, a associação entre as representações imagéticas e o vocabulário específico em ELE explorados nas atividades descritas a seguir foi o principal recurso utilizado nos materiais preparados e empregados nessas vivências, observando-se os princípios do DUA, ou seja, explorando-se múltiplos recursos para a inclusão de todo o alunado (ROJO, 2009).

ESTRATÉGIAS PARA A INTEGRAÇÃO DE SURDOS NA APRENDIZAGEM DE ELE

Esta seção apresenta duas vivências realizadas, as metodologias e os materiais utilizados nas aulas de ELE ministradas pelas duas

primeiras autoras deste trabalho. Reitera-se que o ambiente das vivências durante o Estágio Supervisionado foi uma escola pública de Ensino Fundamental, anos iniciais, com ensino bilíngue português/espanhol, de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Enquanto estagiárias de ELE, convivíamos com alunos típicos e atípicos. Em vista desse contexto, planejávamos nossas regências e intervenções visando promover espaços de interação em ELE, abarcando a diversidade do alunado. Nesse sentido, em uma turma de 2º ano e outra de 4º ano do Ensino Fundamental estavam matriculadas duas crianças surdas, uma sem e outra com implante coclear, chamadas aqui de “Ivo” e “Elie”, respectivamente. Para ambas as turmas, preparávamos as aulas com o objetivo de abranger as especificidades de cada aluno surdo, de forma que houvesse acessibilidade pedagógica e assimilação dos conhecimentos de ELE por “Ivo”, “Elie” e, obviamente, por todos os demais alunos das turmas. Destacamos que todos os materiais utilizados foram elaborados por nós sem apoio de livros didáticos da escola, já que a instituição não possuía acesso a materiais específicos para a disciplina de ELE. Enfim, ressaltamos que tínhamos apenas o conhecimento básico da Libras promovido em uma disciplina do Curso de Graduação em Letras-Espanhol da UFPB.

Assim, observamos a relevância de compreender-se o contexto de inclusão não apenas do ponto de vista teórico, mas também de forma empírica em diálogo com as vivências perpassadas na prática docente, materializando a relação entre “aquele que com potencial para ensinar e aquele com potencial para aprender” (DOURADO, 2020, p. 61) desenvolvem-se conjuntamente. Ou seja, da mesma forma que os alunos com e sem deficiência devem preparar-se e utilizar seu potencial para o êxito dos processos de aprendizagem, os professores têm o potencial de ensinar conteúdos específicos, adaptando e explorando os materiais e as abordagens didáticas conforme as circunstâncias de cada turma e aluno. Assim, ambos atores, professores e alunos, desenvolvem suas habilidades e competências, conforme suas capacidades e potencialidades.

Essa perspectiva dialoga com o que Dantas (2019, p. 166) discute: a “inclusão não pode ser entendida sem uma prática inclusiva pois [...] não cabem em textos, precisam ser vividos”; portanto, mais do que refletir e teorizar sobre a inclusão, as vivências descritas abaixo permitiram a experiência plena e a tentativa de uma atuação docente ativa para a promoção da inclusão de alunos surdos nos processos de ensino-aprendizagem de ELE.

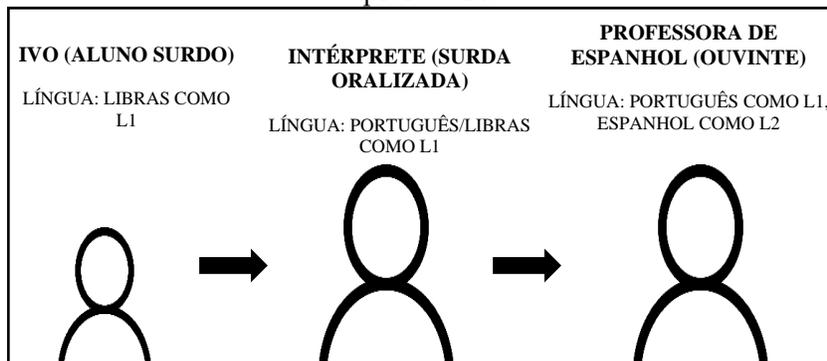
Diante disso, lançamos mão da metáfora do *iceberg* (MEDRADO, 2012) em nosso contexto, para relacionar a ponta/superfície desse “bloco de gelo” com os textos disponíveis acerca de inclusão escolar em termos teóricos. A maior porção da estrutura física do *iceberg* se relacionaria com as vivências nas práticas inclusivas em sala de aula e, portanto, os desafios e as estratégias construídas muitas vezes estão submersos e não são visíveis, compreendendo a maior parte do fazer pedagógico inclusivo do professor de LE.

VIVÊNCIA 1: ALUNO SURDO DO 2º ANO

A Figura 2 apresenta o contexto de comunicação do aluno surdo, aqui nomeado como “Ivo”. Este aluno fazia parte da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, era surdo e não-oralizado em português, tendo a Libras como sua L1, aprendiz do português possivelmente como sua L2 e do espanhol como sua L3⁵. Sua intérprete era surda, oralizada e bilíngue português/Libras. Por sua vez, a professora de ELE da escola era falante de português como L1 e espanhol como L2. Portanto, observa-se um ambiente linguístico complexo para a ministração das aulas de ELE, assim como na comunicação com Ivo, conforme a Figura 2 abaixo.

⁵ Segundo Estivalet (2022, p. 135) “Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2) dizem respeito à ordem de aquisição/aprendizagem das diferentes línguas. L1 é a primeira língua adquirida pela falante e L2 é a segunda língua adquirida/aprendida subsequentemente. Podem-se diferenciar ainda outras línguas adquiridas/aprendidas pelo falante como L3, L4, e assim por diante”.

Figura 2: Contexto linguístico do aluno surdo Ivo, da intérprete e da professora.



Fonte: Elaboração própria.

Assim, durante a observação das primeiras aulas, percebemos a abordagem inclusiva que a professora de ELE explorava, visando integrar todos os alunos, seja na questão de recursos didáticos como o uso de imagens correspondentes ao conteúdo, seja na participação de todo o alunado nas atividades propostas (DANTAS, 2019). Ainda, como geralmente na educação bilíngue de surdos a modalidade escrita se apresenta como estratégia importante para que o aluno compreenda aspectos da LE (HERNÁNDEZ, 2013), no contexto de Ivo, outros materiais visuais precisavam ser desenvolvidos por nós e pela professora supervisora, já que ele ainda não era alfabetizado na modalidade escrita.

Em seguida, em nossas regências nas aulas de ELE, buscamos integrar as perspectivas educacional e social não só a partir de atividades especialmente elaboradas para Ivo, mas também em atividades que contemplassem a turma de uma forma geral e que promovessem a interação de Ivo com os colegas. Contudo, durante a necessidade de suporte didático pessoal direto, abordávamos materiais acessíveis para os alunos surdos ou ouvintes, principalmente considerando que “a ausência de recursos didáticos condizentes com as necessidades educacionais desses discentes pode dificultar a aquisição de conhecimentos no contexto escolar” (PEROVANO; DE MELO, 2019, p. 13). Nesse sentido, nossa

preocupação, de acordo aos princípios do DUA, foi justamente em oferecer múltiplos materiais didáticos que facilitassem a aquisição de conhecimento durante as aulas de ELE.

Partindo desse pressuposto, descrevemos e ilustramos a seguir uma das experiências práticas de regência sobre meio ambiente que tinha como conteúdo a reflexão em ELE sobre as práticas positivas e negativas em relação à natureza. O conteúdo da aula tinha como foco o descobrimento, a aprendizagem e a utilização de itens lexicais relacionados à temática da aula.

Cabe destacar que a atividade proposta tinha a finalidade de despertar a consciência do cuidado com o meio ambiente e a sustentabilidade, principalmente considerando-se que a escola estava na “*Semana del medio ambiente*” e que queríamos relacionar este contexto com a nossa ministração de aulas de ELE. Em um primeiro momento expositivo-interacional:

1) A lousa foi dividida ao meio para determinar um polo de atitudes que **preservassem** o meio ambiente e outro com as atitudes que o **poluíssem**;

2) Em seguida, uma imagem impressa de uma dada “prática/ação” era demonstrada à turma, nomeada oralmente em espanhol pelas estagiárias e repetida pelos alunos ouvintes, a fim de desenvolver a **compreensão auditiva** e a **produção oral** dos alunos (ouvintes) de ELE;

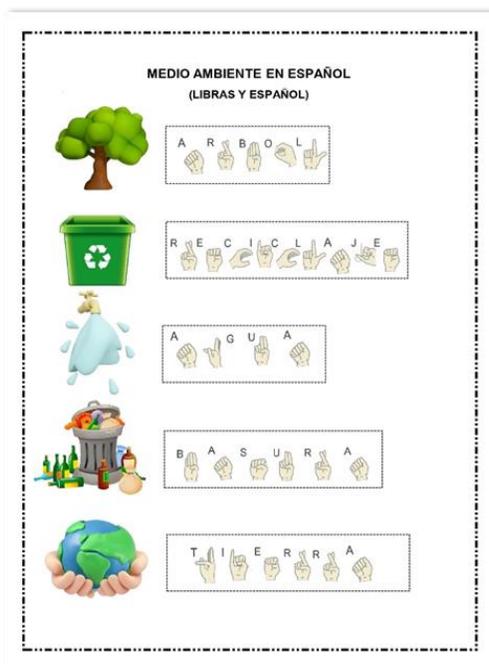
3) Logo após, a turma devia julgar se a “prática/ação” demonstrada era uma atitude *buena* ‘boa’ ou *mala* ‘ruim’ para o meio ambiente.

Para promover a integração do conteúdo e a agregação social da criança surda nas etapas 2 e 3, assim como estimular seu engajamento (1º princípio do DUA), foi-lhe entregue um material de apoio visual com as imagens trabalhadas e suas respectivas representações escritas em espanhol, considerando que para cada letra das palavras havia sua representação em datilologia⁶. Sendo

⁶ Termo referente ao alfabeto manual utilizado nas línguas de sinais, neste trabalho, a Libras.

assim, adotamos o 2º princípio do DUA a partir da apresentação do conteúdo multimodal (ROJO, 2009) no formato demonstrado na Figura 3 abaixo.

Figura 3: Exemplo de um dos materiais de apoio elaborados para a aula sobre o meio ambiente



Fonte: Elaboração própria.

Nesse material, o aluno tinha acesso à imagem representativa da palavra apresentada e conseguia fazer a assimilação desta em sua forma escrita em português e em Libras com o apoio da datilologia. Dessa forma, as palavras em ELE apresentadas tinham múltiplas representações: a) a imagem para representar o conceito, b) o alfabeto romano para a representação ortográfica da forma escrita em espanhol e c) a datilologia para representar a forma gestual que faz parte do cotidiano da pessoa surda.

Para a tarefa de julgamento, descrita na etapa 3, foram utilizadas placas de sinalização em que um dos lados da placa era

de cor verde e havia um “V” para sinalizar a ação positiva para o meio ambiente e o outro lado era vermelho e havia um “X” para indicar que a situação exposta era uma ação negativa para o meio ambiente. Tanto os alunos surdos quanto os ouvintes puderam participar conjuntamente da atividade proposta, isso porque, quando perguntávamos se a ação da imagem era benéfica ao meio ambiente, os ouvintes oralizavam a resposta e simultaneamente sinalizavam com o polegar para cima (ação positiva) ou para baixo (ação negativa) ao aluno surdo. Essas respostas permitiram direcionar nosso olhar ao 3º princípio estabelecido pelo DUA, já que foi possível observar a demonstração da aprendizagem do alunado a partir de meios alternativos de expressão da linguagem (SANTOS; FROSSARD, 2018).

Logo, foi possível notar que a implementação de procedimentos que abarcassem às necessidades de Ivo nos levava ao desafio de compartilhar uma série de conhecimentos específicos e gerais diretamente com ele e não com a intérprete. Primeiro, porque nossa perspectiva de inclusão estava pautada em integrá-lo da forma mais autônoma e natural possível, na qual ele pudesse recorrer à intérprete para situações linguísticas específicas, mas que o contexto geral da aula fosse compreendido por ele de forma interdependente.

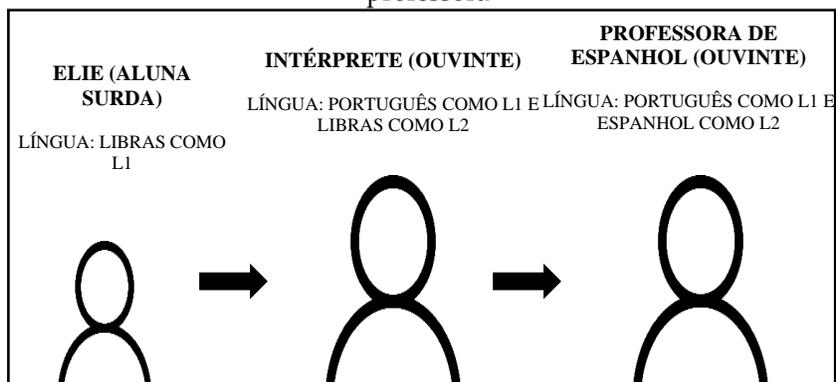
Segundo, porque observou-se como resultado dessa dinâmica que i) o direcionamento do olhar de Ivo para nós - paralelo ao apoio visual entregue - foi efetivo durante a realização da atividade, ii) bem como a precisão nas atividades de fixação foram satisfatórias, iii) demonstrando confiança e aquisição dos conhecimentos previstos para a aula de ELE e, de modo específico, iv) sua inclusão efetiva em seu processo de aprendizagem.

VIVÊNCIA 2: ALUNA SURDA DO 4º ANO

Diferentemente do contexto do primeiro aluno mencionado, Elie, aluna do 4º ano, era surda com implante coclear, sendo a Libras sua L1, aprendiz do português provavelmente como sua L2

e do espanhol como possível L3 (ESTIVALET, 2022). Seu intérprete era ouvinte falante de português como L1 e Libras como L2, como ilustra a Figura 4 abaixo:

Figura 4: Contexto linguístico da aluna surda Elie, do intérprete e da professora



Fonte: Elaboração própria.

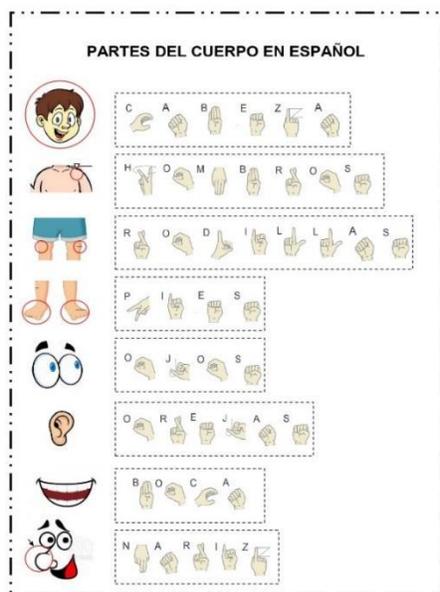
Considerando que uma das alunas da do 4º ano era surda, preparamos as atividades e os métodos de compartilhamento de conteúdo que viabilizassem a integração de Elie com a disciplina de ELE. Não obstante, não removemos as habilidades oral e auditiva nas ministrações das aulas, considerando que os demais alunos deveriam desenvolver estas habilidades. Contudo, integramos a modalidade visuoespacial ao âmbito oral e auditivo a fim de promover a aprendizagem da leitura e da escrita em ELE dos alunos em geral (típicos e atípicos). Assim, tentamos promover ações que contemplassem múltiplos meios de envolvimento, o que se refere ao 1º princípio do DUA.

Para ilustrar uma das experiências passadas na construção de estratégias de ensino-aprendizagem de ELE na turma de Elie (4ºano), apresenta-se abaixo uma das aulas para a qual elaboramos materiais e recursos de apoio. Destacamos que esses materiais foram selecionados e preparados com o objetivo de realizarmos a nossa aula de ELE conforme o conteúdo proposto,

mas principalmente, foram pensados e planejados com o objetivo de incluir Elie nas atividades propostas, assim como incluir os demais alunos na modalidade visuoespacial da Libras da aluna.

O tema tratado nesta aula específica foi a introdução ao vocabulário das partes do corpo em ELE. Inicialmente, para estabelecer a relação palavra-representação, fizemos uma explicação expositiva sobre a pronúncia de algumas palavras em espanhol, apontando simultaneamente para as partes do nosso próprio corpo, ao passo que os alunos ouvintes repetiam a pronúncia e apontavam para as partes de seus corpos. Enquanto isso, a aluna Elie também apontava para as partes correspondentes do seu corpo e visualizava a relação da palavra na modalidade escrita e em datilologia, conforme o material da Figura 5 abaixo.

Figura 5: Exemplo de um dos materiais de apoio elaborados para a aula sobre o corpo humano



Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente, fizemos um exercício interativo em duas etapas:

1) Distribuímos na lousa imagens das partes do corpo para que, em seguida, fossem retiradas de uma caixa as palavras correspondentes a cada parte do corpo (uma a uma) em espanhol.

2) Tais passos eram feitos em dupla. Assim, um dos alunos sacudia a caixa, retirava a palavra e lia o que estava escrito com o apoio de uma das estagiárias e da turma. O outro aluno da dupla, por sua vez, apontava qual era a parte correspondente em seu próprio corpo e colava a palavra equivalente no quebra cabeça, conforme a Figura 6 abaixo.

Figura 6: Atividade de construção coletiva



Fonte: Acervo pessoal.

Além disto, com o objetivo de consolidar o conteúdo da aula, após a atividade citada anteriormente, aplicamos um exercício de fixação envolvendo a música infantil “Cabeza, hombro, rodillas y pies”. Nesse exercício, a estratégia utilizada para ultrapassar o desafio de incluir Elie em um exercício tipicamente auditivo foi apresentar a música com o apoio visual de um vídeo em desenho

que chamasse a atenção da aluna e de toda a turma e utilizar, mais uma vez, o processo gestual de apontamento ao corpo, como recurso linguístico (HAQUIN, 2011). Portanto, destacamos a exploração de mais um recurso didático, a música e sua coreografia, para realizar a estimulação de múltiplas formas e promover a participação e inclusão de todos os agentes das atividades em questão.

As atividades interativas expostas e o conteúdo explicitado acima se configuram no 2º e no 3º princípios do DUA, considerando que foram apresentadas formas acessíveis de apresentação do conteúdo através de recursos visuais como vídeo, imagens, música e materiais de apoio. Ademais, os alunos puderam expressar o aprendizado das partes do corpo em ELE por meio da atividade de construção coletiva, demonstrada na Figura 6 é contemplada pelo 3º princípio do DUA (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Além dos pontos citados acima, a atividade de construção coletiva viabilizou a interação entre os alunos que, por sua vez, demonstraram interesse em aprender sobre as partes do corpo a partir do modo em que a atividade foi realizada, já que puderam relacionar a informação escrita com a imagética de modo lúdico. Além disso, a construção da atividade foi pensada para atender a todo o alunado, tendo em vista que os recursos utilizados puderam ser bem aproveitados e explorados por Elie e pelos alunos ouvintes.

Não obstante, durante a definição das partes do corpo na Figura 6, os alunos pronunciavam as palavras correspondentes a fim de desenvolver os aspectos fonéticos da língua espanhola. Concomitantemente à demonstração do vocabulário de forma oral, utilizávamos o alfabeto manual para inserir de modo efetivo a aluna surda na atividade que estava sendo realizada. Ao final da aula, avaliamos que o exercício de construção das partes do corpo trouxe como resultado o *feedback* positivo dos alunos, já que estes mostravam-se animados em reiterar o que tinham aprendido, assim como a aluna Elie demonstrou interesse em conversar com as estagiárias em Libras através do apoio do intérprete.

Externo à atividade e conteúdo, tomamos como ponto relevante o afeto dos alunos no término da aula. Neste sentido, consideramos que não só foram alcançados os objetivos da aula, como também do desenvolvimento do ELE dos alunos, através de uma metodologia acolhedora e de uma didática inclusiva.

Portanto, entende-se a relevância das práticas pedagógicas inclusivas associadas aos princípios que constituem a aprendizagem de ELE de modo que se ampliem os conhecimentos e se considere o acesso a todos alunos. No contexto de nossas vivências, destacamos que os materiais utilizados, desenvolvidos e aplicados foram recursos de imprescindível importância para cumprir o que se esperava em nossas regências em sala de aula de ELE: a viabilização e integração do ensino-aprendizagem de ELE efetivo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi explanar os desafios e as estratégias do ensino-aprendizagem de ELE para alunos surdos, falantes de Libras como L1. Através deste relato de experiências com os alunos Ivo e Elie, explanou-se os desafios perpassados por estagiários/professores de ELE em turmas com formas heterogêneas de aprendizagem. Buscaram-se estratégias de inclusão por meio dos princípios propostos no DUA, nos quais foi despertado o interesse dos alunos (1º princípio); foram adotados diversos formatos de apresentação de conteúdo e do material, considerando também a acessibilidade para alunos surdos (2º princípio); e se permitiu a expressão do aprendizado de ELE tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes (3º princípio).

Com relação ao aspecto teórico da metáfora do *iceberg* (MEDRADO, 2012), foi possível perceber que na porção submersa, o aprendizado significativo de ELE para alunos surdos se pauta principalmente na adaptação de uma língua oral (o espanhol) para pessoas não ouvintes. Nesse sentido, as propostas interventivas no ensino-aprendizagem de ELE podem abarcar o uso imagético na

compreensão das palavras, em consonância ao gesto e à escrita. Ainda, tendo em conta que muitos alunos do Ensino Fundamental da rede pública brasileira não estão totalmente alfabetizados na língua portuguesa, a datilologia para os alunos surdos se torna um recurso pedagógico ainda mais importante no ensino-aprendizado de LE.

Enfim, sendo os métodos tratados aqui operacionais para o ensino de LE, espera-se que este trabalho possa contribuir tanto para a elaboração de trabalhos futuros como com o desenvolvimento da aprendizagem de outros idiomas por alunos surdos e, especificamente, com o ensino-aprendizado de ELE no Brasil para este público. Desta forma, tais intervenções e reflexões na prática pedagógica de ELE promovem, através da linguagem, a acessibilidade e a integração socioeducacional do surdo.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, R. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. 2019. 214f. 2019. Tese de Doutorado em Linguística – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- ESTIVALET, G. *Psicolinguística, bilinguismo e léxico: aquisição e processamento das palavras*. In: GOMES, C; FREIRE, J GOMES, L; ROCA, P. (Org.). *Linguagem, literatura e prática educativa: reflexões sobre a sala de aula*. João Pessoa: Editora UFPB, p. 132-152, 2022.
- GLERIA, T; FERREIRA, M. A interação entre dois alunos surdos e uma intérprete durante uma aula de língua inglesa. *Revista Odisseia*, 2010.
- HAQUIN, D. La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos*, n. 22, p. 3-14, 2011.
- HERNÁNDEZ, T. A. P. *Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. 2013. 131f. Dissertação de Mestrado em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2013.

KATZ, J. The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013.

MEDRADO, B. *Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 151-169, 2012.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas *Da Investigação às Práticas*, vol. 5, no. 2, p. 126-143, 2015.

PASTOR, C; SÁNCHEZ, J; ZUBILLAGA, A. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid. p. 5-7, 2014.

PEROVANO, L; DE MELO, D. *Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos*. Encontrografia Editora, 2019.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, L; FROSSARD, E. A capacidade multilíngue e seu perfil multicultural na promoção da cidadania global. *Cadernos de Aulas do LEA*, n. 7, p. 110-131, 2018.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 733-768, 2020.

ASPECTOS FONÉTICOS DA QUALIDADE VOCAL E DINÂMICA VOCAL DE IDOSAS USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR

Eduardo Lucas Sousa Enéas¹

Bárbara Tayná Santos Eugênio da Silva Dantas²

Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva³

INTRODUÇÃO

O sistema auditivo humano tem a capacidade de perceber e processar estímulos auditivos. Suas principais funções incluem capturar, analisar e interpretar estímulos sonoros (CAPELLI *et al.*, 2016; NOVAES; BALIEIRO, 2004). Para que um indivíduo reconheça os dados acústicos da fala, é fundamental ter um sistema auditivo em pleno funcionamento, onde cada componente desempenhe suas funções naturais corretamente, conforme enfatizado por Russo *et al.* (2009).

Para garantir o desenvolvimento adequado da comunicação oral, é imperativo que os componentes periférico e central do sistema auditivo estejam totalmente funcionais. Isso é crucial, pois a integração desses componentes permite a captura, análise e processamento de estímulos sonoros. O funcionamento do sistema

¹ Psicopedagogo pela Universidade Federal da Paraíba, mestre e doutorando em Linguística pelo PROLING (UFPB) - <https://orcid.org/0000-0003-2962-2973> - eduardolucas.vip@gmail.com;

² Bárbara Tayná Santos Eugênios da Silva Dantas - Fonoaudióloga pela Universidade Federal da Paraíba, mestra e doutoranda em Linguística pelo PROLING (UFPB) - <https://orcid.org/0000-0001-7383-0847> - barbaratayna@yahoo.com.br;

³ Professora do curso de Fonoaudiologia (UFPB), do Programa Associado de Pós-Graduação em Fonoaudiologia - PPGFON (UFPB/UFRN/UNCISAL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING da UFPB. <https://orcid.org/0000-0002-2348-8374> - fbl_fono@yahoo.com.br.

auditivo desempenha um papel fundamental no *feedback* auditivo, pois os indivíduos, durante cenários interativos, devem monitorar sua própria fala e outros sons (CAPELLI *et al.*, 2016; SOGEBI, 2015).

O processo de comunicação oral-verbal é restringido quando há uma deficiência nas habilidades de escuta. Conseqüentemente, as interações sociais são afetadas se o indivíduo deixar de utilizar métodos alternativos para estabelecer a comunicação (VIEIRA; DUPAS; CHIARI, 2018). Capelli *et al.* (2016) propõem que vários fatores interrompem o funcionamento do sistema auditivo, resultando em deficiências auditivas.

Um elemento que pode causar mudanças nos processos de comunicação é o fenômeno do envelhecimento da população, que é acompanhado por problemas de saúde, incluindo a redução de suas habilidades motoras ou cognitivas (PAIVA, 2011). Para melhorar o bem-estar desse grupo demográfico, que experimenta um declínio natural e gradual no funcionamento, várias estratégias e ferramentas são empregadas, como aparelhos auditivos auxiliares que facilitam as interações (CHATELIN *et al.*, 2011).

Além das alterações auditivas, o corpo humano experimenta mudanças fisiológicas durante o processo de envelhecimento, principalmente nas pregas vocais e em outras estruturas anatômicas envolvidas na produção da voz. Diferenças de gênero são observadas no envelhecimento da voz, com as mulheres geralmente exibindo uma tendência de que a voz fique mais grave, enquanto entre os homens a voz fica mais aguda (ANDRADE, MARTINS, 2010). Soares *et al.* (2007) afirma que mulheres com mais de 70 anos experimentam um aumento na espessura da mucosa vocal, enquanto os homens demonstram uma tendência à diminuição à medida que avançam na idade.

Para certos idosos, a utilização de próteses auditivas convencionais pode gerar resultados positivos em termos de necessidades auditivas (SOARES *et al.*, 2007). No entanto, a reserva coclear insuficiente necessária para atingir os limiares auditivos, crucial para a discriminação dos sons da fala e a compreensão das

frases, torna os dispositivos convencionais inadequados para uma comunicação eficaz (OYANGUREN *et al.*, 2010).

Entre os recursos intervencionais relacionados à deficiência auditiva, os implantes cocleares, doravante IC, se mostram mais eficazes em comparação aos dispositivos convencionais de amplificação sonora (conhecidos como AASI), pois facilitam a elevação da intensidade dos sons produzidos pelas células ciliadas preexistentes. Uma vez ativados, esses implantes realizam efetivamente as mesmas funções que um agrupamento de células ciliadas desempenharia naturalmente, conforme estipulado por Neves *et al.* (2015). Por outro lado, o dispositivo IC, diferentemente dos dispositivos de amplificação sonora como o AASI, promove o aumento dos sons gerados pelas células ciliadas situadas dentro da cóclea.

Nesse contexto, é fundamental compreender as habilidades auditivas de indivíduos com deficiência, com o objetivo de examinar o perfil auditivo em relação a fatores como faixa etária e sexo. Esse esforço permite uma descrição abrangente das características relacionadas aos problemas auditivos, incluindo etiologia e métodos adequados de intervenção (VIEIRA; DUPAS; CHIARI, 2018).

Assim, o presente estudo teve o objetivo avaliar a influência da presbifonia na qualidade e dinâmica vocal de mulheres idosas usuárias de implante coclear, a fim de analisar as características da fonética e a diferenciação vocal em implantes cocleares bilaterais e unilaterais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para analisar, caracterizar e estudar a qualidade vocal existem diversas abordagens e instrumentos. Uma possibilidade é utilizar o referencial fonético para descrição da qualidade e dinâmica vocal, proposto por Laver (1980). O arcabouço teórico deste modelo fonético permite a classificação das combinações fisiológicas, acústicas, articulatórias e auditivas produzidos pelo aparelho

fonador, durante a fala e proporcionou o desenvolvimento do roteiro *Vocal Profile Analysis Scheme - VPAS* (LAVER *et al.*, 1981).

Diferentes métodos de categorização da população são utilizados, como o padrão cronológico, que envolve agrupar indivíduos com base em sua faixa etária. No entanto, é fundamental analisar minuciosamente essa abordagem, pois a análise subjetiva pode resultar na inclusão de indivíduos com características distintas no mesmo grupo (OLIVEIRA; BEHLAU, 2010). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2014), o processo de envelhecimento é dividido em quatro estágios: a) meia-idade, que vai de 40 a 59 anos; b) idosos, variando de 60 a 74 anos; c) idosos, entre 75 e 89 anos; e) velhice extrema, que engloba indivíduos com 90 anos ou mais.

A população idosa no Brasil experimentou um aumento notável, atingindo uma média de 32,9 milhões em 2019, com a expectativa de um aumento gradual nos próximos anos (IBGE, 2020). Considerando o crescimento projetado desse grupo demográfico, é imperativo compreender os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de vida.

Os idosos apresentam características vocais distintas em sua faixa etária, incluindo rouquidão, sopro, afonia, fadiga vocal, esforço para projeção vocal, redução na extensão vocal, voz trêmula, dificuldade para controle da intensidade vocal, dor na região da cintura escapular e sensação de queimação, ardor ou corpo estranho na laringe (OLIVEIRA, 2016; SOARES, 2007).

Conforme observado por Andrade e Martins (2010) e Godoy *et al.* (2020), do ponto de vista morfológico, os idosos apresentam estruturas laríngeas calcificadas com ossificação progressiva em todas as cartilagens laríngeas, implicando em diminuição de sua mobilidade e atrofia muscular. De acordo com Gois, Pernambuco e Araújo (2018), estima-se que a prevalência de distúrbios vocais entre idosos varia de 4,8% a 29,1%, trazendo consequências biológicas e psicossociais. Em casos de perda auditiva severa e profunda, a alternativa de implante coclear afeta a função das células ciliadas danificadas ou ausentes, gerando

consequentemente um estímulo elétrico para as fibras remanescentes do nervo auditivo, conforme explicado acima.

A deficiência auditiva causada pelo processo natural de envelhecimento é caracterizada por uma perda bilateral simétrica de neurônios sensoriais, resultando em danos multifatoriais à cóclea (RAMOS, 2016). Conforme afirma Sogebi (2015), os idosos experimentam degeneração do órgão Corti, levando a um declínio na funcionalidade das células de suporte e das células ciliadas externas localizadas na base da cóclea. Conforme a deterioração das terminações nervosas progride, há uma diminuição na capacidade discriminativa da fala.

De acordo com Andrade e Martins (2010), as alterações observadas no processo de envelhecimento estão associadas à precisão, fluência, qualidade vocal e eficácia comunicativa da fala. Essas mudanças podem ser atribuídas a outras condições médicas que afetam a produção da fala, pois envolvem uma maior demanda nas capacidades cognitivas, sensoriais e motoras.

Com base em Tefilli *et al.* (2013), a audição é processada da seguinte maneira: a) os sons entram pelo canal auditivo fazendo com que seja movimento o tímpano; b) o tímpano vibra com o som; c) as vibrações sonoras são movimentadas por meio dos ossículos em direção da cóclea e como consequência fazem com que o líquido da cóclea se mova; d) a movimentação do fluido produz uma contração nas células ciliadas, e como consequência emitem sinais neurais a serem captados pelo nervo auditivo; e) as células ciliadas de cada extremidade da cóclea emitem informações de som de baixa frequência e são localizadas no meio externo que enviam informações de som de alta frequência, e, por fim; f) o nervo auditivo envia sinais ao cérebro que interpreta como sons.

Após o percurso da onda sonora durante as etapas do sistema auditivo periférico o estímulo recebido, ativa o sistema de processamento auditivo central, responsável pelas funções de discriminar, localizar e reconhecer o som, compreender e memorizar, (FILHO, 2013). De acordo com Capelli *et al.* (2016), as tarefas desenvolvidas pelo Processamento Auditivo Central (PAC)

são primordiais para a interpretação dos sons, e, por consequência, para a aquisição da língua oral. Além disso, o processamento auditivo central está relacionado às habilidades fonológicas, linguísticas e cognitivas.

A deficiência auditiva gera desafios como dificuldades de interação e comunicação expressiva. Consequentemente, especialistas em estudos vocais criaram estratégias e mecanismos que servem para amenizar os obstáculos enfrentados por indivíduos com deficiência auditiva, conforme destacado por Carvalho *et al.* (2012). Entre as soluções propostas, pode-se citar o Implante Coclear, um dispositivo que está em uso no Brasil desde 1950 para indivíduos com diferentes graus de surdez, variando de severa a profunda, conforme indicado por Bevilacqua e Formigoni (2000).

No Brasil, o implante coclear é utilizado em indivíduos com surdez congênita ou adquirida, e seu implante ocorre principalmente durante os anos de formação da aquisição da linguagem oral. Além disso, é utilizado entre adultos com problemas pós-linguais, conforme enfatizado por Neves *et al.* (2015). O objetivo desse dispositivo é mimetizar a função das células ciliadas, ou seja, capturar estímulos sonoros externos, processá-los e estimular o nervo auditivo, possibilitando a transmissão das sensações auditivas para o córtex cerebral (OLIVEIRA, 2005).

De acordo com Waissbluth, Del Valle e Toro (2019), o dispositivo de implante coclear serve como um facilitador que converte ondas sonoras em sinais elétricos, que por sua vez estimulam o nervo auditivo, cada usuário requer uma programação personalizada com base nas suas características singulares. No entanto, devido aos desafios em compreender e diagnosticar a integração do sinal, uma restrição foi observada no nível individual em termos de configuração.

A implementação do procedimento IC para deficiências auditivas em condições pré-linguais apresentou variações, pois acredita-se erroneamente que o dispositivo pode restaurar as habilidades auditivas (CAPELLI *et al.*, 2016). No entanto, a eficácia

do dispositivo está interligada a fatores como avaliação pré-cirúrgica, o procedimento cirúrgico real e a reabilitação auditiva (SHIN *et al.*, 2000; YÜKSEL, GÜNDÜZ, 2019). De acordo com Queiroz, Bevilacqua e Costa (2010), a idade em que o implante é conduzido afeta significativamente o desenvolvimento linguístico do usuário, pois longos períodos de privação auditiva levam a limitações nas habilidades de produção e compreensão oral.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa observacional de cunho transversal e natureza qualitativa e quantitativa. O estudo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB sob o número CAAE: 30519120.6.0000.5188, se desenvolveu sob o vínculo do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Laboratório Integrado de Estudos em Voz (LIEV) e, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As amostras de fala foram obtidas com a colaboração do setor de reabilitação auditiva do Hospital General Edson Ramalho, em João Pessoa (PB). A fonoaudióloga indicou os participantes elegíveis, e a equipe administrativa forneceu os prontuários com o histórico clínico dos selecionados. Os interessados que aceitaram participar assinaram um formulário de consentimento e receberam orientações sobre como gravar suas falas.

Devido à disseminação do COVID-19 e à classificação dos idosos como um grupo vulnerável, os procedimentos de coleta de dados foram ajustados para garantir o cumprimento rigoroso das diretrizes de distanciamento físico e prevenção da propagação do vírus. O objetivo era proteger tanto os pesquisadores quanto os voluntários, seguindo as orientações das autoridades municipais e estaduais durante a pandemia. A pesquisa foi direcionada a um grupo demográfico específico composto por três idosas entre 76 e 78 anos. Todos os participantes deste estudo eram do sexo feminino, com dois deles utilizando implantes cocleares unilateral (P1 e P2) e um usando implante bilateral (P3).

Em relação ao uso de outros equipamentos auditivos, a participante P1 relatou ter utilizado o Amplificador Auditivo Sonoro Individual (AASI), porém não se adaptou com pouco tempo, as demais (P2 e P3) não fizeram uso do AASI. No que diz respeito ao uso de próteses ou implantes dentários não foi relatado pelas participantes.

Para obter os dados, o estudo utilizou duas ferramentas: a) Questionário sobre informações pessoais, feito pelo pesquisador; b) Roteiro de análise perceptiva *Vocal Profile Analysis Scheme* (LAVER, 1981; LAVER, 200; LAVER, MACKENZIE-BECK, 2007). Vale salientar que o pesquisador utilizou materiais bibliográficos disponíveis sobre idosos e implantes cocleares para preparação deste questionário e assim o instrumento se concentrou em vários aspectos, como idade, sexo, orelha implantada, tipo de implante coclear, causa da deficiência auditiva, período de estimulação terapêutica e experiências auditivas anteriores ao implante coclear.

Para a análise das amostras de fala, o estudo utilizou o roteiro *VPAS* de autoria do Laver *et al.* (1981), porém, a versão adaptada para o português brasileiro *VPAS-PB* por Camargo e Madureira (2008). O roteiro considera ajustes nas áreas laríngea e supralaríngea, bem como a tensão muscular e a dinâmica vocal. A análise consiste em duas etapas: 1. triagem de ajustes que não sejam neutros; 2. atribuição de valores a configurações não neutras em uma escala de 1 a 6, com os três primeiros representando uma diferença moderada e os últimos representando a diferença extrema do ajuste neutro (LAVER, 1980).

O objetivo do *VPAS* é descrever as características únicas da qualidade e dinâmica vocal de um alto-falante. Um juiz com experiência e treinamento em *VPAS* constrói um perfil vocal usando os elementos produzidos pelo palestrante. Para conduzir a pesquisa, foram utilizados nove frases-veículo elaboradas pelos autores Camargo e Madureira (2008), pois permitem a verificação de configurações neutras ou não neutras do falante.

Quadro 1: *Corpus* aplicado para avaliação da qualidade vocal por meio do protocolo VPAS-PB

NÚMERO	SENTENÇA
1	O objetivo de estudo da Fonética é essa complexa, variável e poderá face sonora da linguagem: a fala.
2	Na cidade de São Paulo a contribuição que cada grupo étnico ou regional deu à cidade é vista em cada esquina. Italianos, japoneses, árabes, judeus, portugueses, coreanos e pessoas de todo o país ajudaram e muito a construir esta metrópole. São Paulo é hoje uma metrópole cosmopolita um lugar onde todos sem sentem em casa.
3	A Roberta gosta de comprar livros de fotos de pássaros. Ela também costuma ir ao jardim zoológico para ver suas aves preferidas: a arara, a garça, o sabiá, o periquito, o tico-tico, a coruja e o tucano.
4	A Lara guarda figuras de pássaros em uma caixa e suas preferidas são a da arara, da patativa, da garça, do canário, e do sabiá amarelo
5	Liliane diverte-se imitando os trinos do periquito, do bicudo, do bem-te-vi e do tico-tico.
6	O garoto tirou muitas fotografias do tucano, da coruja, do pombo e do jaburu.
7	Soube que a Casa dos Bispos é visitada por turistas todos os dias e que o roteiro de visita dura cerca de duas horas para ser percorrido.
8	Detesto ir à casa dele, pois fica do outro lado da cidadã e o acesso é difícil.
9	Não mencionei anteriormente, mas minha mãe morou muitos anos em Santos, numa mansão à beira mar.

Fonte: Camargo e Madureira (2008) modificado pelo autor

As participantes receberam instruções por mensagem e ligação, incluindo a escolha de um local silencioso para a gravação. Elas utilizaram seus próprios dispositivos móveis (Motorola Moto G 9 Plus, iPhone X, Samsung Galaxy S20fe) para gravar as falas, que foram posteriormente enviadas por e-mail. As sentenças-veículo foram encaminhadas e impressas pelas voluntárias, e em casos em que as participantes tinham dificuldades com o

dispositivo, a fonoaudióloga ou parentes ajudaram no processo de gravação.

As amostras de fala obtidas foram salvas no formato wav e armazenadas em um diretório de arquivos no Google Drive. Eles foram então editados usando a versão 2.42 do programa Audacity. Cada amostra tinha aproximadamente 10 segundos de duração e correspondia a um veículo de sentença do VPAS. Para começar, as amostras de cada falante foram rotuladas como "P01_FRASE1", com "P" representando cada um dos três alto-falantes e "FRASE" representando as frases do veículo. Em seguida, foi criado um arquivo para conter a identificação da amostra e seus novos rótulos, como "SAMPLE_01", pois os juízes receberam os arquivos aleatoriamente.

O *corpus* foi composto por 27 amostras, com 9 sentenças-veículos lidas por cada um dos três falantes. Além disso, 10% das amostras foram repetidas para análise intrajuízes perceptiva e de confiabilidade auditiva. Consequentemente, um total de 33 gravações foram enviadas para avaliação.

Participaram da avaliação três juízes com formação em fonoaudiologia e doutorado em linguística, todas com tempo médio de formação e experiência médio no uso do roteiro VPAS-PB de aproximados 15 anos. Todos os juízes tiveram acesso ao armazenamento em nuvem contendo as 33 amostras no Google Drive. Além disso, uma análise de consenso foi conduzida durante uma reunião virtual na plataforma Google Meet. Durante essa reunião, os juízes usaram o roteiro do VPAS-PB para registrar suas avaliações. Os juízes foram instruídos a ouvir as gravações simultaneamente usando fones de ouvido supra-aurais. Eles tiveram a opção de repetir as gravações até 03 vezes e foram incentivados a discutir suas impressões e fazer anotações no protocolo VPAS-PB. Além disso, os juízes foram orientados a fazer pausas após avaliarem a cada 10 vezes.

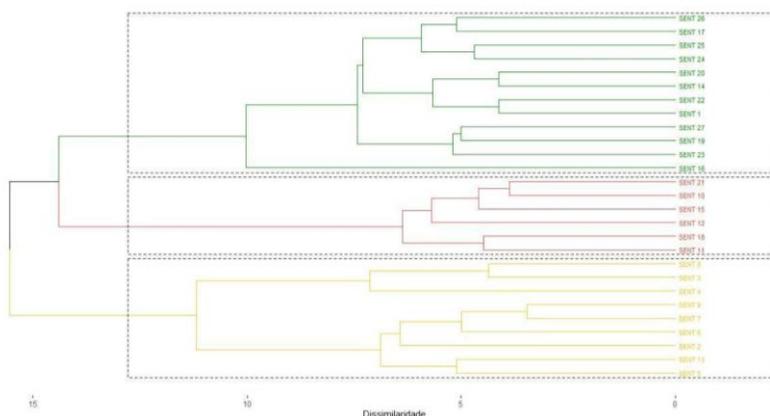
De forma a visualizar padrões de agrupamentos nos dados, os resultados do roteiro VPAS-PB foram submetidos a uma análise de *clustering* hierárquico, por meio da métrica de distância euclidiana

com o método *ward*. O método de análise calcula o componente principal de cada um dos grupos e mapeia as semelhanças entre os estímulos em relação às demais variáveis, e por fim realiza o agrupamento a partir das semelhanças identificadas. As variáveis utilizadas nesse estudo foram os ajustes de qualidade vocal e os elementos de dinâmica vocal observados na avaliação perceptivo-auditiva com o roteiro *VPAS-PB*. Na avaliação foram anotadas a presença de ajustes não neutros marcados a intensidade de suas ocorrências com graus entre 1 a 6. Todas as análises foram realizadas na plataforma de análises estatísticas R 4.0.2 (R Core Team, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto das sentenças-veículo produzido pelas três falantes foi submetido à análise de *clustering*, no qual revelou o agrupamento de três *clusters* referente ao julgamento perceptivo-auditivo das juízas (Figura 1).

Figura 01: Dendrograma referente à análise de *Cluster* aglomerativa hierárquica das sentenças-veículo



Legenda: *Cluster* 01 (Amarelo); *Cluster* 02 (Laranja); *Cluster* 03 (Verde)

A análise revelou no *cluster* 1, em amarelo, as sentenças 2, 5 e 8 correspondem a falante P1, acompanhado das sentenças 4, 7 e 13 da falante P2, e, por fim, das 3, 6 e 9 correspondentes a falante P3. De maneira inversa aos *clusters* 2 e 3 não ocorreu uma segregação entre as falantes, de modo que os ajustes produzidos não sinalizam sua diferenciação entre as participantes (Figura 1).

Ao considerar o *cluster* 1 é possível identificar uma diferenciação entre as falantes devido ao agrupamento segregado, de modo que este *cluster* pode representar características da fala específicas de cada uma das falantes. Em contrapartida, ao observar o *cluster* 2 e 3 não é observada uma segregação clara entre as falantes, de modo que as sentenças proferidas não mostraram diferenças distintas que as separassem em *clusters* isolados. O algoritmo de agrupamento pode não ser capaz de diferenciar esses falantes com base nas métricas e critérios de distância usados devido às semelhanças em suas características de fala.

Assim, no *cluster* 2, em laranja, ocorreu a produção da sentença 11 pela falante P1, assim como a sentença 10 pela falante P2, as demais sentenças 12, 15, 18 e 21 foram emitidas pela falante P3. No *cluster* 2 ocorreu uma segregação falante P3, quando comparado com as demais participantes P1 e P2, uma vez que suas sentenças apresentaram uma maior concentração se comparado com os *clusters* 1 e 3 (Figura 1).

A segregação clara da falante P3 no *cluster* 2 assume uma importância adicional, dada a informação de que P3 tem implante cocleares bilaterais, enquanto P1 e P2 têm implantes unilaterais. Essa segregação pode indicar que as características de fala de P3, com a ajuda de implantes cocleares bilaterais, são significativamente distintas das características de fala de P1 e P2. Implantes cocleares bilaterais podem afetar a percepção do som e a produção da fala de maneiras únicas, o que pode ser capturado por essa segregação no *cluster* 2.

Portanto, essa análise específica sugere que a presença de implantes cocleares bilaterais em P3 resultou em uma produção de fala notavelmente diferente, levando à segregação clara no *cluster*

2. Isso pode ter implicações significativas para ajustes de dispositivos, terapia de fala ou outras intervenções para falantes com implantes cocleares bilaterais em comparação com aqueles com implantes unilaterais.

As ocorrências do *cluster* 03, em verde, revelam o agrupamento das sentenças 14, 17, 20, 23 e 26 produzidas pela falante P1, além do mais ocorreu a produção das sentenças 1, 16, 19, 22 e 25 referentes a falante P2, enquanto a falante P3 emitiu as sentenças 24 e 27 desse conjunto. Logo, assim como identificado no *cluster* 2, há um afastamento de P3 em relação a P1 e P2 (Figura 01).

Na figura 01, estão os dados aglomerativos dos *clusters* 01, 02 e 03 refletem as sentenças produzidas individualmente pelas falantes, nas quais foi possível verificar uma segregação da falante 03 em relação às falantes 01 e 02. Após análise das características do implante coclear, foi observado que apenas a falante 03 possuía, na época da gravação, o IC bilateral, enquanto as demais faziam uso do tipo unilateral.

Neste *cluster*, há uma clara segregação da falante P3 em relação às falantes P1 e P2, de maneira similar ao que foi identificado no *cluster* 2. A presença de implantes cocleares bilaterais em P3 pode novamente estar desempenhando um papel importante nessa segregação. Este padrão consistente de segregação sugere que a presença de implantes cocleares bilaterais pode ter um impacto significativo na produção da fala, levando a padrões de fala únicos e distintivos que são capturados por essa análise de *clustering*.

Dada a evidente diferenciação, acredita-se que o IC bilateral tenha contribuído para um aumento no *feedback* auditivo que é distinto do IC unilateral. Como resultado, as características vocais da falante três divergem das demais, uma vez que a informação auditiva percebida, seja de sua própria fala ou de outros interlocutores, tende a ser maior. A voz representa a identidade do indivíduo, por meio da qual as emoções e motivações do falante são expressas, permitindo uma conexão mais próxima entre o interlocutor e a sociedade (BEHLAU, AZEVEDO, PONTES, 2001).

A presente investigação envolveu a inclusão de um grupo com características semelhantes, como ocupação, idade média e sexo, todos com deficiência auditivas pós-lingual. Esse fato pode esclarecer a semelhança entre os ajustes observados durante a avaliação da percepção, que foram organizados nos *clusters* 02 e 03. Vale ressaltar que homens mais velhos não foram encontrados durante o processo de seleção dos participantes da pesquisa, mesmo que atendessem aos critérios de exclusão, o que, como mostrou Cysneiros (2016), indica um baixo número de usuários do sexo masculino do IC, apesar das vantagens do dispositivo.

As análises de *clustering* do presente estudo revelam que a utilização do IC levou a melhorias na de ajustes de qualidade e dinâmica vocal possíveis de serem observados entre idosos sem deficiência auditiva severa ou profunda. Conseqüentemente, o dispositivo demonstra um impacto positivo na produção da fala, indicando que seus benefícios superam as contra-indicações descritas anteriormente para idosos.

É importante mencionar que o *VPAS* possibilitou a avaliação dos ajustes na qualidade vocal e na dinâmica vocal dentro do grupo de forma não invasiva, sem promover distorções na fala ou o uso de equipamentos para captação da fala que interferissem na vibração das pregas vocais, como o nasofibrolaringoscópio que pode interferir na observação do fechamento glótico e provocar ruídos (BERNARDI *et al.*, 2019; FREIXO, 2017). Outros protocolos e instrumentos, como as escalas GRBASI e RASTI, se concentram apenas em descrever os elementos fonatórios (glote) sem considerar outros aspectos relevantes, como elementos articulatórios, supraglóticos e de ajustes da tensão muscular bem como da dinâmica vocal (SILVA *et al.*, 2017; VITORINO, 2020).

Diante dos resultados obtidos com a avaliação perceptiva no presente estudo são observadas uma contradição em relação às contra-indicações para o uso do IC, na medida em que foram observadas características vocais semelhantes às de idosos sem problemas auditivos, apesar de serem identificados elementos

indicativos relacionados ao perfil vocal de deficientes auditivos são sinalizadas diferentes melhorias do ponto de vista perceptivo.

Conforme mencionado anteriormente, o uso inicial do IC foi focado principalmente em crianças e gradualmente se expandiu para outras faixas etárias com certas limitações. Foi sugerido que, entre os idosos, pode haver mais efeitos negativos devido aos riscos cirúrgicos e às limitações auditivas. No entanto, com os avanços nos dispositivos e procedimentos cirúrgicos, estudos recentes de Cysneiros *et al.* (2016), Neves *et al.* (2015) e Orabi *et al.* (2006) mostraram que usuários idosos de implante coclear experimentam vários benefícios, incluindo melhorias na qualidade de vida e diminuição do isolamento social, juntamente com melhora da audição.

Assim, as descobertas derivadas dos três falantes fornecem evidências do impacto benéfico do implante coclear. Isso ocorre porque as melhorias na qualidade vocal e os vários aspectos da dinâmica vocal validam a eficácia do dispositivo. Esses resultados contradizem as diretrizes que sugerem um impacto mínimo ou nenhum na população idosa.

Embora a população idosa apresenta vários fatores que influenciam sua resposta ao dispositivo, como a duração da deficiência auditiva, comorbidades, degeneração auditiva e outros desafios, vários estudos (BEVILACQUA *et al.*, 2017; LACHOWSKA *et al.*, 2013; NASCIMENTO *et al.*, 2014; PEREIRA; MELO, 2014; WAISSBLUTH; DEL VALLE; TORO, 2019) relatam um aprimoramento significativo nas habilidades auditivas. Além disso, esses estudos também destacam uma melhora na comunicação, especialmente em espaços com diversos sons ambientais. Vale ressaltar, no entanto, que indivíduos mais velhos podem necessitar de um período maior de adaptação em comparação com indivíduos mais jovens.

A revisão sistemática conduzida por Boisvert *et al.* (2020) chegou à conclusão de que os implantes cocleares devem ser considerados um tratamento bem-sucedido para indivíduos de todas as idades com restrições de percepção da fala. Ao examinar os estudos, observou-se que 75% dos adultos exibiram uma

melhora notável de 42% nas tarefas de percepção de palavras e mais de 60% na compreensão de frases silenciosas.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2016) envolvendo idosos engajados no canto, observou-se que eles tinham uma percepção favorável de suas próprias habilidades vocais em termos de qualidade. Além disso, o ato de se envolver nessa atividade não só oferecia diversão e passatempo, mas também servia para aliviar os sentimentos de solidão. No geral, as atividades musicais também contribuíram para melhorar a compreensão e a implementação das práticas de autocuidado vocal.

No estudo de Boisvert, McMahon e Dowell (2016), ao observarem um grupo de 67 idosos usuários de implante coclear foi possível verificar que o grupo de IC bilateral obteve melhores resultados quanto ao reconhecimento da fala. Völter *et al.* (2018), na análise de 60 idosos após o implante coclear, verificaram uma melhora significativa da percepção da fala, assim como uma mudança significativa quanta as questões cognitivas, isto é, as habilidades relacionadas à atenção, memória de trabalho e percepção da fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O implante coclear desempenha um papel fundamental na inclusão linguística de indivíduos com deficiência auditiva, especialmente em idosos. Ao proporcionar acesso ao mundo sonoro e à linguagem, o implante coclear não apenas melhora a comunicação, mas também enriquece a qualidade de vida dessas pessoas.

A análise dos *clusters* evidenciou uma segregação clara entre as falantes, em específico entre os 2 e 3, de modo a indicar que a presença dos implantes bilaterais em P3 devem ser considerados como um fator significativo na diferenciação da qualidade e dinâmica vocal de usuários de implante coclear. A segregação pode ser vinculada ao aumento do *feedback* auditivo, e assim uma

produção vocal distinta em relação às usuárias de implante coclear unilateral.

Diante dos dados obtidos é possível observar uma contradição em relação às diretrizes do Sistema Único de Saúde que apontam um impacto mínimo em idosos com implante coclear, no que diz respeito à qualidade e dinâmica vocal. Pesquisas anteriores que indicavam que complicações cirúrgicas e deficiências auditivas são comuns em idosos não parecem ser verdadeiras em todos os casos, principalmente com os avanços da tecnologia.

Embora este estudo tenha descoberto resultados significativos, é crucial reconhecer suas limitações, incluindo o pequeno tamanho da amostra e a ausência de diversidade em termos de gênero dos participantes. No futuro, os pesquisadores poderão se aprofundar nas características distintas dos traços vocais entre idosos com implantes cocleares, de modo a considerar o fatores como a duração da perda auditiva.

Contudo, esta pesquisa fornece uma compreensão valiosa sobre a produção vocal de idosos que usam implantes cocleares, na medida em que corrobora com a relevância de levar em consideração o tipo específico de implante e seu impacto na distinção vocal. As descobertas deste estudo não apenas questionam as percepções convencionais sobre a utilização de implantes cocleares em idosos, mas também indicam a necessidade de estratégias personalizadas e adaptadas para otimizar as vantagens desses dispositivos para esse grupo específico de pessoas.

Para os idosos, que muitas vezes enfrentam desafios relacionados à perda auditiva devido ao envelhecimento, o implante coclear oferece a oportunidade de participar ativamente das interações sociais, envolver-se em conversas significativas e manter conexões emocionais com os outros. Assim, ao proporcionar uma inclusão linguística eficaz, o implante coclear não apenas transforma a vida dos idosos, mas também promove uma sociedade mais acessível e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. R. F.; MARTINS, V. O. Speech fluency variation in elderly. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. v. 22., n. 1., 2010.
- ANDRADE, L. G. C. *Estudo da correlação entre qualidade vocal e disfagia pós-acidente vascular cerebral: aspectos acústicos, fisiológicos e perceptivos*. [Dissertação de Mestrado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BEHLAU, M.; AZEVEDO, R.; PONTES, P. O conceito de voz normal e classificação das disfonias. In: BEHLAU, Mara (Org.). *Voz: o livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. Vol. 1. p. 53-84.
- BERNARDI J. M. B. *et al.* Effect of the Finnish Tube on the Voice of a Deaf Musician: A Case Report. *J Voice*, v. 35, n. 3., 2021.
- BEVILACQUA M. C.; FORMIGONI, G. M. P. *Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva*. 3.ed. São Paulo: Pró fono, 2000.
- BOISVERT, I.; REIS, M. A. A; COWAN, R.; DOWELL, R. C. Cochlear implantation outcomes in adults: A scoping review. *PLoS ONE*, v. 15, n. 5, 2020.
- BOISVERT, I.; MCMAHON, C. M.; DOWELL, R. C. Speech recognition outcomes following bilateral cochlear implantation in adults aged over 50 years old. *International Journal of Audiology*, v. 55, n. sup2, p. S39–S44, 6 abr. 2016.
- CAMARGO, Z. A.; MADUREIRA, S. Voice quality analysis from a phonetic perspective: Voice Profile Analysis Scheme Profile for Brazilian Portuguese (BP-VPAS). In: *Fourth Conference on Speech Prosody*; 2008; Campinas, BR. São Paulo: Capes, Fapesp, CNPq, v.1, n. 14, 2008.
- CAPELLI, J. C. S.; *et al.* A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família. Saúde e Educação [recurso eletrônico]. 1.ed. – Porto Alegre : Rede UNIDA, 2016.
- CARVALHO, G. M.; *et al.* Avaliação do implante coclear Digisonic® SP: evolução dos pacientes e sistema de fixação com parafusos de titânio. *Braz. j. otorhinolaryngol.*, São Paulo , v. 78, n. 6, 2012 .

CHATELIN, V.; *et al.* Cochlear Implant Outcomes in the Elderly. *Otol Neurotol.* v.2., n.1, 2004

CYSNEIROS, H. R. S.; *et al.* Relação entre percepção auditiva e produção vocal em implantados cocleares: uma revisão sistemática. *CoDAS*, v. 28, n. 5, p. 634-639, 2016.

FILHO, O. L.; *et al.* *Novo tratado de fonoaudiologia.* 3 ed. Barueri: Manole, 2013.

FREIXO, L. L. *Características supraglóticas de idosos: relações com a função de deglutição.* [Dissertação de Mestrado] Universidade de São Paulo, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010.* Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>, acessado em 11 de novembro de 2019.

GODOY, J. F.; *et al.* Método intensivo de terapia vocal para idosos. *Audiology - Communication Research.* v. 25, 2020.

GOIS, A. C. B.; PERNAMBUCO, L. A.; LIMA, K. C. Fatores associados a alterações vocais em idosos: uma revisão sistemática. *Braz. j. otorhinolaryngol.* São Paulo , v. 84, n. 4, 2018.

LACHOWSKA, M.; PASTUSKA, A.; GLINKA, P.; NIEMCZYK, K. Is cochlear implantation a good treatment method for profoundly deafened elderly?. *Clinical Interventions in Aging*, v. 8., n.1., 2013.

LAVER, J.; *et al.* *A perceptual protocol for the analysis of vocal profiles.* Edinburgh University Department of Linguistics Work in Progress, v. 14, p. 139-155, 1981.

LAVER, J. The phonetic description of voice quality. *Cambridge Studies in Linguistics London.* v. 31, p. 1-186, 1980.

LAVER, J.; MACKENZIE-BECK, J. *Vocal Profile Analysis Scheme – VPAS.* Edinburgh, 2007. [Apostila do Curso do VPAS - Queen Margareth University College – QMUC, Speech Science Research Centre], 2007.

NASCIMENTO, M. S. R.; *et. al.* Processamento auditivo e afasia: uma revisão sistemática. *REV CEFAC.* São Paulo, v. 16, n. 2, 2014.

NEVES, A. J.; *et al.* As implicações do implante coclear para desenvolvimento das habilidades de linguagem: uma revisão da literatura. *Rev Cefac.* v. 17, n. 5, 2015.

NOVAES, BCAC.; BALIEIRO, CR. Terapia Fonoaudiológica da Criança Surda. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca.732-739., 2004.

OLIVEIRA, G.; BEHLAU, M. *Vocal quality description of senile caracteres from Hollywood movies*. CEFAC, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, N. L. C. *Qualidade de vida em voz e perfil vocal de participantes de um coral*. [Monografia] Faculdade Sant'Ana –Ponta Grossa, 2016.

ORABI AA, MAWMAN D, AL-ZOUBI F, SAEED SR, RAMSDEN RT. Cochlear implant outcomes and quality of life in the elderly: Manchester experience over 13 years. *Clin Otolaryngol*. v. 31., n. 2, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). 2014. Disponível em: <https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

OYANGUREN, V. *et al*. Resultados audiológicos do implante coclear em idosos. *Braz. j. otorhinolaryngol.*, v. 76, n. 4, 2010.

PAIVA, K. M. *et al*. Envelhecimento e deficiência auditiva referida: um estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública*. v. 27, n. 7, 2011

PEREIRA, A. M., DE MELO, T. M. Repair issues associated with cochlear implants external components: the influence of age and time of use. *Rev. CEFAC*, v. 1, n.16, p. 1419–1425, 2014.

QUEIROZ, C. A. de U. F.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, M. da P. R. da. Estudo longitudinal da compreensão verbal de crianças usuárias de implante coclear. *Rev. CEFAC*. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 210-215, Apr. 2010.

RAMOS, D. G. *Influência do uso de próteses auditivas e implante coclear no desempenho cognitivo de idosos*. [Dissertação de Mestrado] – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SHIN, Y.J.; FRAYSSE, B.; DEGUINE, O., *et al*. Benefits of cochlear implantation in elderly patients. *Otolaryngol Head Neck Surg.*,v. 122, n. 4, 2000.

SOARES, E. B.; *et al*. Vocal habits in two groups of aged. *Rev CEFAC*. v.9, n.2, 2007

SOGEBI, O. A.. Estudos de impedância da orelha média em pacientes idosos: implicações na perda auditiva relacionada à idade. *Braz. j. otorhinolaryngol.*, SãoPaulo, v.81,n.2, 2015

TEFILI, D.; et al. Cochlear implants: technological aspects and socioeconomic role. *Revista Brasileira de Engenharia Biomédica.* v. 29, n. 4, p. 414– 433, 2013.

VIEIRA, S. de S; DUPAS, G.; CHIARI, B. M. Repercussões do implante coclear na vida adulta. *CoDAS*, São Paulo , v. 30, n. 6, 2018.

VITORINO, P. *Longevidade vocal: análise da carreira da cantora Rita Lee em uma perspectiva fonética.* [Monografia] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

VÖLTER, C.; et al. Can cochlear implantation improve neurocognition in the aging population? *Clinical Interventions in Aging.* v. 13, p. 701–712, 20 abr. 2018.

WAISSBLUTH, A. S.; DEL VALLE, L. A.; TORO, A. C. Utilidad de mediciones objetivas para la programación en implantes cocleares. *Rev. Otorrinolaringol. Cir. Cabeza Cuello.* v. 79, n. 3, 2019.

YUKSEL, M.; GUNDUZ, B. Long-term average speech spectra of postlingual cochlear implant users. *J Voice*, v. 33, n. 19, 2019.

CARACTERÍSTICAS DA FLUÊNCIA DE FALA EM CRIANÇAS COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 E APRAXIA DE FALA NA INFÂNCIA

Lethicia Fabia Silva Martins¹

Francisco Tiago Meireles da Silva²

Giorvan Ânderson dos Santos Alves³

INTRODUÇÃO

Através de gestos, sons e posteriormente, a escrita, a criança consegue interagir com o mundo ao seu redor e adquirir outras habilidades necessárias para o seu desenvolvimento. A linguagem verbal compreende o uso convencional de palavras faladas ou escritas, tendo por objetivo a comunicação interpessoal. Para isso, é imprescindível o domínio de uma série de aspectos linguístico-comunicativos, dentre os quais está incluída a fala (ZORZI, 2005).

A fala compreende uma série de gestos articulatórios, organizados em um fluxo suave e constante, no qual o indivíduo, em tempo real, ajusta a precisão da mensagem que deseja passar, a depender da demanda conversacional (ANDRADE, 2020). É através das praxias verbais que os gestos articulatórios são produzidos, e o termo apraxia compreende um distúrbio do

¹ Graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e bolsista de Iniciação Científica (CNPq). E-mail: lethiciafabia12@gmail.com;

² Mestre e doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). E-mail: fgotiagomeireles@gmail.com;

³ Professor Doutor em Linguística no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Docente e pesquisador permanente dos Programas de pós-graduação em Fonoaudiologia UFPB/UFRN/UNCISAL e pós-graduação em Linguística (PROLING). Diretor-Científico da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia - SBFa (gestão 2023-2025); Sócio Fundador da Associação Brasileira de Motricidade Orofacial (ABRAMO). E-mail: anderson_ufpb@yahoo.com.br.

movimento promovido pela incapacidade de sequencializá-lo para realização de uma ação (ORTIZ, 2010). A Apraxia de Fala é um transtorno da articulação oral reconhecido pelo impedimento em programar de forma voluntária o gesto articulatório para a produção dos sons da fala. Dessa forma, mesmo que o indivíduo saiba o que falar, não consegue programar sua execução (ALMEIDA-VERDU, 2015).

No diagnóstico de quadros de Apraxia de Fala na Infância (AFI), é imprescindível a investigação de três aspectos segmentais e suprasegmentais característicos: erros inconsistentes em consoantes e vogais; coarticulação inadequada na transição entre sons e sílabas e prosódia inadequada, especialmente na produção do acento lexical ou frasal (ASHA, 2007).

A Trissomia do Cromossomo 21 é uma condição genética causada pela existência de um cromossomo extra no par 21. Nesse público é comum a presença de comprometimento na programação, de forma voluntária, dos movimentos da fala, inviabilizando a organização postural das estruturas fonoarticulatórias e o planejamento da sequência dos movimentos apropriados à articulação dos sons, associada à diminuição na inteligibilidade de fala, inconsistência nos erros, dificuldades na sequencialização dos sons e movimentos orais (ALVES *et al.*, 2016).

Dessa forma, um aspecto de produção da fala bastante comprometido na pessoa com T21 é a fluência, que se refere à continuidade, suavidade, velocidade e esforço com as quais as unidades fonológicas, lexicais, morfológicas e/ou sintáticas de linguagem são expressas (ASHA, 1999). É um processo complexo e multifatorial, no qual ocorre o encadeamento das sílabas em um tempo adequado, sem rupturas (FIORIN *et al.*, 2015).

Diante do exposto, é possível que a dificuldade no controle motor da fala e na articulação das palavras, característico da população com Trissomia do 21 e Apraxia de Fala na Infância (AFI), promova comprometimento na fluência da fala dessas pessoas. De tal modo, torna-se necessário saber mais sobre o tema em questão e pesquisar se as crianças com Trissomia do 21 (T21) e apraxia de

fala, apresentam menor desempenho na avaliação da fluência de fala. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi caracterizar o aspecto da fluência de fala de crianças com Trissomia do 21 e Apraxia de Fala na Infância.

REFERENCIAL TEÓRICO

TRISSOMIA DO 21

A Trissomia do 21 (T21), comumente conhecida como Síndrome de Down, é caracterizada pela ocorrência de uma anomalia na divisão convencional dos cromossomos, resultando na trissomia do cromossomo 21. A trissomia pode se apresentar em três tipos: a Trissomia 21 simples, que apresenta 47 cromossomos em todas as células, com um cromossomo extra no par 21, sendo a mais frequente em 95% dos casos; o Mosaicismo, contendo tanto células normais (46 cromossomos), quanto trissômicas, (47 cromossomos), com isso, apenas parte das células é afetada, acometendo apenas 2%; e a Translocação, caracterizada por 2 cromossomos no par 21, e o outra parte de um terceiro cromossomo do 21 ligado a outro par, geralmente no par 15, com a porcentagem de 3% nos indivíduos (DELGADO, 2019; FALCÃO *et al.*, 2019).

Indivíduos com T21 apresentam características clínicas que geram limitações e tem um impacto negativo no desenvolvimento global dos mesmos, como por exemplo, na linguagem, que é uma das áreas que revela um comprometimento mais acentuado quando comparada ao desenvolvimento de outras habilidades, tais como as cognitivas, sociais e motoras. As manifestações clínicas comumente encontradas em indivíduos com T21 incluem comprometimento intelectual, presença de problemas cardíacos, hipotonia muscular, fissura palpebral oblíqua, hiperextensão articular, baixa estatura, mãos largas e dedos curtos, cardiopatias congênitas, perdas auditivas e ocorrência de otites médias com efusão ou crônicas, atraso na aquisição da linguagem, dificuldades

de aprendizagem, entre outras manifestações (DELGADO, 2019; CUNNINGHAM, 2008; RANGEL, 2011).

Indivíduos com T21 enfrentam desafios significativos no desenvolvimento da linguagem, devido a uma variedade de fatores, incluindo déficits cognitivos, dificuldades na memória de curto prazo, interações mãe-bebê prejudicadas, alterações no sistema estomatognático, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor e complicações neurológicas, auditivas e visuais. Essas dificuldades resultam em um ritmo mais lento na aquisição de vocabulário, problemas de inteligibilidade da fala, bem como questões fonológicas e articulatórias (ALVES *et al.*, 2016).

APRAXIA DE FALA NA INFÂNCIA SECUNDÁRIA A TRISSOMIA DO 21

A Fala é definida como concepção motora da linguagem, na qual há a atividade de controle motor rápida e articulada por meio de três processos neurológicos (planejamento, coordenação de movimentos e concretização de planos) que gera comunicação e que se baseia nos padrões sonoros gerados pelos movimentos das estruturas fonoarticulatórias, como a língua, os lábios, o véu palatino e as pregas vocais, que são interpretados pelos ouvintes (KENT; READ, 2015; GIANNECCHINI *et al.*, 2016).

O desenvolvimento motor da fala tem início na infância, à medida que os movimentos dos lábios, língua e mandíbula passam por várias fases de evolução e aprimoramento, respeitando um processo de maturação que varia de pessoa para pessoa e que envolve seis estágios que se enquadram em três domínios: *Input*, *Organização* e *Output*, responsáveis por processos específicos. Quando se tem um prejuízo na execução do planejamento e programação motora da fala, tem-se o transtorno de fala denominado de Apraxia de Fala na Infância (AFI) (GONÇALVES, 2017; SHRIBERG, 1997).

Através de processos neurais diferenciados, o aparato motor oral é ativado e desempenha metas funcionais, entre elas a fala

(MILDNER, 2008). Na etapa cognitiva, aspectos linguísticos interagem com a cognição e é iniciada a formulação linguística, por meio da recuperação de palavras, mapeamento fonológico e a organização sintática. Só após isso, começam os processos inerentes ao sistema motor: planejamento motor, programação motora e execução motora (CARUSO; STRAND, 1999).

A apraxia de fala na Infância (AFI) é um transtorno da articulação oral de origem neurobiológica que pode ocorrer devido a comprometimentos no sistema nervoso central, causas genéticas, secundário aos distúrbios neurocomportamentais complexos de origem conhecida ou desconhecida e, ainda, como um distúrbio do som da fala de origem neurogênica idiopática. Este transtorno afeta, na ausência de comprometimento neuromuscular, a expressão da linguagem oral devido a déficits na precisão da programação voluntária dos movimentos articulatorios envolvidos com o ato motor da fala, resultando em ininteligibilidade de fala, dificuldade da capacidade de produzir fonemas (vogais e consoantes) com precisão e consistência, apresentando ausência de um padrão sistemático de erros, e, ainda, padrões prosódicos alterados (OLIVEIRA *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2020).

Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (2007), existem apenas três características amplamente reconhecidas e de validade diagnóstica para a AFI: (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.

Nesse contexto, a AFI pode estar relacionada a distúrbios do desenvolvimento neurológico, como a T21, que apresenta como uma das modificações observadas, prejuízos dos aspectos linguístico-comunicativos, dentre eles os comprometimentos expressivos, envolvendo a produção de fala. (ALVES *et al.*, 2016). Dessa forma, o diagnóstico da AFI se torna ainda mais desafiador em casos com co-ocorrência de outras anormalidades na fala e linguagem, como no caso da Trissomia do Cromossomo 21 (T21).

A fala das crianças com Trissomia do 21 podem ser afetadas não apenas pelas particularidades do sistema estomatognático desses sujeitos, mas frequentemente é caracterizada pela dificuldade na habilidade motora voluntária de programação e sequenciamento dos movimentos adequados necessários para a produção dos sons da fala, associada à ininteligibilidade de fala, inconsistências nos erros e desafios na organização dos sons e dos movimentos orais, características que constituem clinicamente uma apraxia de fala. (COÊLHO *et al.*, 2021; SILVA *et al.*, 2020; ALVES *et al.*, 2016).

Embora haja uma quantidade considerável de pesquisa abordando aspectos linguísticos gerais em crianças com SD, existe uma lacuna na investigação relacionada ao aspecto motor da fala, que é fundamental para a expressão da linguagem e a transmissão da mensagem.

FLUÊNCIA NA AFI E T21

A fluência da fala se refere à facilidade e à naturalidade com que as palavras são encadeadas, mantendo um discurso contínuo e confortável. Ela é resultado da coordenação dos circuitos neurais linguísticos, mnemônicos e sensorio-motores de diferentes partes do cérebro (KENT *et al.*, 2015).

De tal modo, a fluência pode ser vista como uma métrica que avalia o desempenho, diferenciando-se dos outros aspectos da linguagem, já que representa um padrão automático que permite a continuidade sem interrupções na fala. A velocidade da fala, por outro lado, representa a quantidade de discurso gerada em um período específico. A suavidade da fala é o resultado da produção e transição motoras sem esforço aparente. Tanto a fluência quanto a suavidade na fala resultam da prática e do aprimoramento, à medida que os programas motores são desenvolvidos, ajustados e repetidos, tornando as ações mais naturais com o tempo (JUSTE *et al.*, 2016).

Em pessoas T21, a hipotonia da musculatura orofacial e as alterações resultantes do crescimento craniofacial inadequado resultam em desafios na produção da fala de maneira geral. Além

disso, o comprometimento intelectual observado em indivíduos com T21 aumenta a probabilidade de gagueira, em comparação com a população em geral. Isso pode estar relacionado ao comprometimento motor e às dificuldades no desenvolvimento do nível fonológico, levando o indivíduo a incorporar padrões de disfluência em seu ritmo de fala (BORSEL *et al.*, 2007; RANGEL *et al.*, 2021).

Os problemas sensoriais, como a deficiência auditiva, são condições físicas que afetam a maneira como as pessoas com T21 se comunicam. Esses desafios de natureza perceptual, combinados com as mudanças nos órgãos envolvidos na fala, resultam em alterações na fluência e prosódia de fala (COÊLHO, 2020). Em pessoas com AFI, a ausência de fluidez na comunicação oral decorre principalmente de pausas e hesitações, surgem ao tentar pronunciar as palavras corretamente. Essas interrupções estão presentes como estratégias de compensação devido à constante dificuldade na articulação (METTER, 1991).

METODOLOGIA

Este capítulo baseia-se em dados de uma pesquisa realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com incentivo do CNPq. O mesmo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, com o parecer de número 5.127.264. A pesquisa foi realizada na Clínica Escola de Fonoaudiologia da instituição, localizada no município de João Pessoa - PB, sendo uma pesquisa do tipo quali e quantitativa, transversal e de campo.

A população foi constituída por uma amostra de 10 pessoas com Trissomia do 21 e Apraxia de Fala na Infância, com idade entre 12 e 40 anos, participantes do programa de extensão universitária "Fono T21: Assistência Fonoaudiológica à Pessoa com T21" da Universidade Federal da Paraíba. Os critérios de exclusão foram pessoas com perda auditiva, ou com fala ininteligível e que não tinham disponibilidade para concluir todas as etapas da pesquisa.

Os riscos quanto à participação na pesquisa foram a chance de aborrecimento, desconforto, alterações de comportamento, estresse, intimidação ou cansaço dos voluntários em alguma das etapas da avaliação. A fim de contornar essas dificuldades e buscando promover um maior conforto para os participantes, a avaliação era intercalada com diálogos e recursos, quando necessário, e sua duração variava entre 30 e 45 minutos, a depender da cooperação, comprometimento, participação e concentração do voluntário. A pesquisa beneficiou significativamente os participantes, que continuaram recebendo atendimentos especializados, sem nenhum custo, na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB.

No primeiro momento, os pais e/ou responsáveis tiveram que assentir a participação dos voluntários por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O diagnóstico de Apraxia de Fala na Infância foi obtido por meio da Análise da Avaliação Motora da Fala (adaptado de FISH, 2019) no projeto de extensão o qual fazem parte.

Para a avaliação da fluência foi utilizado o protocolo ABFW – Fluência (Parte C), que propõe a caracterização da tipologia das disfluências (Disfluências Comuns e Disfluências Gagas) a medição da velocidade de fala (fluxo de palavras por minuto - mede a taxa de produção de informação; e o fluxo de sílabas por minuto - mede a taxa de velocidade articulatória) e a frequência de rupturas (Porcentagem de Descontinuidade de Fala e Porcentagem de Disfluências Gagas).

Essa etapa foi feita por meio da coleta e transcrição de amostra de fala auto-expressiva de 200 sílabas fluentes, gravada em vídeo, na qual os pacientes respondiam perguntas como: “Descreva como foi o seu dia hoje, do momento que em acordou até agora?”, “O que você gosta de comer?”, “Quais atividades mais gosta de fazer?”. Perguntas e comentários eram evitados ao máximo, para evitar interrupções do discurso, feitos apenas visto a necessidade de incentivar a produção. Na transcrição, foram identificadas as disfluências gagas ou típicas das gagueira (DTG), disfluências

comuns ou outras disfluências (OD) de cada amostra de fala, e os cálculos de frequências das rupturas e velocidade de fala, segundo os critérios descritos no protocolo.

Após marcadas todas as disfluências, foram contadas o total de Disfluências Comuns (DC) e as Disfluências Gagas ou Típicas da Gagueira (DTG). Quanto à análise da velocidade fala, foi cronometrado o tempo de total da amostra de 200 sílabas fluentes e quantas palavras expressas, em seguida aplicada a regra de 3 simples para saber o Fluxo de Palavras por Minuto.

Do mesmo modo, para estabelecer o Fluxo de Sílabas por Minuto, foi cronometrado o tempo total da amostra de 200 sílabas fluentes, e feito regra de 3 simples para saber o Fluxo de Sílabas por Minuto. Por fim, para a análise da frequência de rupturas, foi estabelecido a Porcentagem de Descontinuidade de Fala, contando-se o número total de Disfluências Comuns e Gagas e aplicada a relação de porcentagem. Já para o estabelecimento da Porcentagem de Disfluências Gagas são consideradas apenas as rupturas gagas ou típicas da gagueira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 10 participantes, sendo dois (20%) do sexo masculino e oito (80%) do sexo feminino; com média de 20,80 anos de idade (mínimo: 12,00; 1º quartil: 17,25; mediana: 19,00; 3º quartil: 22,50; máximo: 40,00; desvio padrão: 7,64). Todos os participantes tinham diagnóstico de T21 e apraxia de fala. A proposta de caracterizar o aspecto da fluência de fala de crianças com Trissomia do 21 e Apraxia de Fala na Infância possibilitou verificar a ocorrência e a tipologia das disfluências contidas nas amostras de fala.

O quadro 01 apresenta as medidas de posição e dispersão das disfluências comuns, disfluências típicas gagueira, velocidade de fala - palavras e sílabas por minuto - e frequência de rupturas - frequência de descontinuidade (engloba os dois tipos de

disfluências) - e frequência de descontinuidade gaga (considera apenas as disfluências típicas da gagueira).

Quadro 01: Medidas de posição e dispersão das variáveis disfluências comuns, disfluências gagas, velocidade de fala e frequência de rupturas (2023).

Variável	Mín	1º Q	Med	X	3º Q	Máx	DP
Disfluências comuns	4,0	9,0	12,5	13,8	19,0	27,0	7,43
Disfluências típicas da gagueira	2,0	3,25	4,50	7,50	9,50	26,00	7,31
Palavras por minuto	43,97	70,98	82,60	87,53	109,39	125,88	25,73
Sílabas por minuto	82,19	128,82	143,97	153,91	178,02	235,29	47,88
Frequência de descontinuidade	3,00	7,37	11,75	10,70	13,62	17,50	4,73
Frequência de descontinuidade gaga	1,00	1,62	2,25	3,75	4,75	13,00	3,66

Legenda: Mín=valor mínimo; 1º Q= 1º quartil; Med= mediana; X= média; 3º Q= 3º quartil; Máx= valor máximo; DP= desvio padrão

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No que se refere às disfluências comuns, observou-se uma média de 13,8 (mínimo: 4,0; 1o quartil: 9,0; mediana: 12,5; 3o quartil: 19,0; máximo: 27; desvio padrão: 7,43). O quadro 02 apresenta a quantidade de Disfluências Comuns (hesitações, interjeições, revisões, palavras não terminadas, repetições de palavras e segmentos de frases) detectadas na fala dos participantes.

Quadro 2: Caracterização das disfluências comuns (2023).

Informante		HES	INT	REV	PNT	RP	RS	RF
N	Realizado	10	8	1	4	7	9	2
	Não realizado	0	2	9	6	3	1	8
Média		4,1	4,6	0,3	0,5	2,5	2,0	0,2
Mediana		3,5	4	0	0	2	1	0
Desvio padrão		2,60	4,05	0,94	0,84	2,54	2,26	0,42

Legenda: N: Número de indivíduos; HES: Hesitação; INT: Interjeição; REV: Revisão; PNT: Palavra não terminada; RP: Repetição de palavras; RS: Repetição de Segmentos; RF: Repetição de Frases

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

As Disfluências Comuns estão presentes no decorrer dos anos de desenvolvimento da linguagem e se devem principalmente a incertezas no planejamento linguístico de palavras pouco familiares e de frases mais complexas, sendo um momento de preparação da criança em relação ao que deseja falar, devido à imprecisão na construção sintagmática. Outra possibilidade são situações de duplo sentido, ênfases e estresse comunicativo, o que torna frequente a presença de hesitações e repetições de palavras inteiras e de sintagmas (MERÇON, 2007).

Nota-se, no quadro 02, uma maior recorrência de dois tipos de Disfluências Comuns (DC), as Interjeições, que correspondem à inclusão de sons, palavras, frases irrelevantes no contexto da mensagem (Ex.: Informante 1: /Depoi eu mudei **né**/) e Hesitações (#), pausas curtas de até 2 segundos. (Ex.: Informante 4: /eu fui trabalhar hoje # ai/. Já a Repetição de Frases só foi detectada 1 vez na fala na fala de 2 dos participantes).

Nesse sentido, no estudo de Yairi (1999), as tipologias hesitação e interjeição foram as de maior ocorrência tanto para crianças gagas quanto fluentes. Assim como na análise de fala

espontânea de vinte e seis crianças, entre 3 e 13 anos com T21, na classificação das disfluências, constatou-se que a maioria dos participantes apresentou interjeições, já a repetições de frases foram observadas em cerca da metade dos participantes, resultado distinto do nosso estudo (EGGERS, 2018).

Sobre as disfluências típicas da gagueira, observou-se uma média de 7,5 (mínimo: 2,0; 1o quartil: 3,25,0; mediana: 4,50; 3o quartil: 9,50; máximo: 26,00; desvio padrão: 7,31). Os resultados referentes à quantidade de Disfluências Típicas da Gagueira (DTG) em cada participante da amostra de fala estão apresentados no Quadro 03, sendo elas duas ou mais repetições de sons e/ou sílabas, prolongamentos, bloqueios, pausas e intrusão.

Quadro 03: Caracterização das Disfluências Típicas da Gagueira (2023)

Informante		RSi	RSo	PRO	BLO	PAUSA	INTR
N	Realizado	7	6	5	4	5	1
	Não realizado	3	4	5	6	5	9
Média		1,1	3,6	0,7	0,6	1,1	0,4
Mediana		1	1,5	0,5	0	0,5	0
Desvio padrão		0,87	4,05	0,82	0,84	1,37	1,26

Legenda: N: Número de indivíduos; RSi: Repetição de sílabas; RSo: Repetição de sons; PRO: Prolongamentos; BLO: Bloqueio; INTr: Intrusão;

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Verificou-se que a Repetição de Sons é a Disfluência Típica da Gagueira que está presente em maior frequência na amostra de fala dos indivíduos participantes, esta compreende a repetição de um fonema ou elemento de um ditongo que compõe a palavra. (Ex.: Informante 6: /Eu gosto de **b-b**-binca/), enquanto a Intrusão de sons ou segmentos só apareceu na fala de um dos participantes.

Em estudo realizado para analisar e caracterizar alterações em nível segmental e suprasegmental da fala de pessoas com T21, participaram dez indivíduos, de ambos os sexos, com idade entre 13 e 32 anos, sendo 6 indivíduos com apraxia de fala e 4 sem. O grupo de indivíduos com apraxia apresentou maior ocorrência de disfluências, principalmente do tipo repetição de sílabas e de palavras, o que revela uma inconsistência comparada ao presente estudo (COÊLHO, 2020). De tal modo, verificou-se que as DC excederam as DTG, concordando com o que é esperado no instrumento de avaliação da fluência proposto por Andrade (2011).

No que se refere à Frequência das rupturas ou de descontinuidade, observou-se uma média de 10,70 (mínimo: 3,0; 1o quartil: 7,37; mediana: 11,75; 3o quartil: 13,62; máximo: 17,50; desvio padrão: 4,73). Sobre a frequência de descontinuidade gaga, observou-se uma média de 3,75 (mínimo: 1,0; 1o quartil: 1,62; mediana: 2,25; 3o quartil: 4,75; máximo: 13,00; desvio padrão: 3,66).

Sobre a porcentagem de descontinuidade de fala - frequência de ocorrência das rupturas -, a máxima para a normalidade é de 15%, que foi em 20% dos participantes. E em relação às disfluências típicas da gagueira, resultados acima de 3% são sugestivos de gagueira (ANDRADE, 2011), independentemente da idade, o que pode ser constatado em 3 dos 10 participantes do estudo; o que concorda com os dados de que a gagueira ocorre na SD em uma proporção de 10-45%, enquanto elas ocorrem em apenas 1% na população geral (KENT; VORPERIAN, 2013). Essa maior prevalência média de gagueira sofre interferência direta do comprometimento intelectual presente nos indivíduos com T21, que promove déficits nas habilidades de linguagem (BORSEL, 2007).

Em relação à velocidade de fala, o fluxo de palavras por minuto, que significa a taxa de produção de informação, esperado no adulto cerca de 160 palavras por minuto. No entanto, crianças com déficits de fala, como é o caso do público do estudo, apresentaram diminuição considerável nessa taxa, assim como no que diz respeito à sílaba, que mede a velocidade articulatória, também apresenta déficit, onde apenas 2 dos participantes, em

idade adulta, conseguiu atingir o esperado no protocolo, de cerca de 212 sílabas por minuto.

Isso pode ser justificado tanto pela hipotonicidade dos órgãos fonoarticulatórios e comprometimento cognitivo, como pelas características da Apraxia de Fala na Infância associada ao público em questão, tais como variação na produção dos sons da fala, maior dificuldade na pronúncia à medida que as palavras e frases ficam mais complexas, dificuldades com sons de consoantes e vogais, omissões de sons e sílabas, limitação no repertório de sons, desafios na imitação, problemas com prosódia e ritmo da fala, bem como momentos de hesitação na articulação e dificuldades na fala rápida e prolongamento de vogais (KUMIN, 2006).

A falta de fluência na fala pode ser desencadeada tanto por problemas cognitivos quanto por mudanças nas características estruturais e funcionais do sistema estomatognático. Entre as características do sistema musculoesquelético observadas na Trissomia do 21, que estão associadas aos problemas de articulação e podem ser responsáveis pelas dificuldades na emissão dos sons da fala, incluem-se a diminuição da tonicidade nos músculos da região orofacial, o subdesenvolvimento da maxila, o palato com tamanho reduzido e estreito, problemas na oclusão dos dentes, enfraquecimento e limitação dos movimentos da língua e lábios, bem como uma flexibilidade excessiva nos ligamentos (KUMIN, 2012; AREIAS *et al.*, 2014).

CONCLUSÃO

A análise dos dados ofereceu informações significativas sobre os padrões de disfluência e a prevalência de gagueira nesse grupo. A média de disfluências comuns foi de 13,8, com hesitações e interjeições predominantes. As disfluências típicas da gagueira, especialmente a repetição de sons, foram identificadas como frequentes. Comparativamente a estudos anteriores, a presença de gagueira e repetições de frases variou. A relação entre

AFI e disfluências mostrou discrepâncias em relação a pesquisas anteriores.

As descontinuidades e rupturas sugeriram alta ocorrência de gagueira e descontinuidades, atribuídas, principalmente ao comprometimento intelectual característico da T21, impactando habilidades linguísticas. Características da AFI, como problemas com prosódia e ritmo da fala, hesitação na articulação e dificuldades na fala rápida, também contribuíram para a falta de fluência na fala. Além das disfluências, dificuldades articulatórias foram influenciadas pela hipotonia muscular, comprometimento cognitivo e alterações estruturais na região estomatognática. Essa combinação resultou em uma taxa de produção de fala mais lenta e problemas de articulação, fundamentando os resultados do estudo.

Dado o exposto, a análise detalhada dos padrões de fala e disfluências em indivíduos com Trissomia do 21 e apraxia de fala revela uma interação complexa entre fatores cognitivos, motores e estruturais que afetam a fluência e articulação. Esses achados são valiosos para orientar estratégias de intervenção e suporte específicas para melhorar a comunicação desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-VERDU, Ana Cláudia Moreira; et.al. Apraxia e produção da fala: efeitos do fortalecimento de relações verbais. *Revista CEFAC*, v.17, n.3, p.974-983, 2015.

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. 212 p., c. 14, p. 191-206.

AMBROSE, N. G.; YAIRI, E. Normative data for early childhood stuttering. *J. Lang. Hear. Res.*, v. 42, p. 895-909, 1999.

AMERICAN SPEECH AND HEARING ASSOCIATION. *Special interest division 4: Fluency and fluency disorders. Terminology pertaining to fluency and fluency disorders: Guidelines*. v. 29, n. 41, p. 29-36, 1999.

- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Childhood Apraxia of Speech*. 2007.
- ANDRADE, C. R. F. Fluência. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFILOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. (Org.). *ABFW - Teste de Linguagem Infantil: nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. São Paulo: Pró-Fono, 2011.
- ANDRADE, C. R. F. Processamento Motor da Fala. In: FELÍCIO, C. M. *Motricidade Orofacial: Teoria, Avaliação e Estratégias Terapêuticas*. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2020. P. 47-61.
- AREIAS, C. et al. Enfoque clínico de niños con síndrome de Down en el consultorio dental. *Avances em Odontostomatologia*, Madrid, v. 30, n. 6, p. 307-13, 2014.
- BORSEL, V. J.; TETNOWSKI, J. A. Fluency disorders in genetic syndromes. *J Fluency Disord*, v. 32, n. 4, p. 279-296, 2007.
- CARUSO, A.; STRAND, E. Motor speech disorders in children: Definitions, background and theoretical framework. In: Caruso, A, Strand, EA (eds.): *Clinical management of motor speech disorders in children*. New York, NY: Thieme, pp 1.27, 1999.
- COELHO, J. F. et al. Speech profile in Down syndrome: speech apraxia x speech disorder of musculoskeletal origin. *Revista CEFAC*, v. 22, n. 5, p. e3720, 2020.
- COELHO, J. F. MEIRELES DA SILVA, F. T.; ESTIVALET. G. L.; ALVES, G. A. S. *Contribuições da eletroencefalografia para os estudos em apraxia de fala secundária à Síndrome de Down*. in: Nuances da Linguagem em uso: A síndrome de Down em foco [livro eletrônico]. / ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius (Organizador). - Campina Grande: EDUEPB, 2021.
- CORRÊA, L. M. S. O desencadeamento (bootstrapping) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (Org.). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 304 p., c. 6, p. 169-220.
- CUNNINGHAM C. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

DELGADO, I. C.; BARBOSA, T. M. M. F.; MACÊDO, B. S. O. de; LIMA, C. K. M. de; RÉGIS, M. S.; LIMA, I. L. B.; ALVES, G. Anderson dos S. Estratégias de letramento voltadas à intervenção fonoaudiológica em pessoas com síndrome de Down. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 32, p. e33/ 1–16, 2019.

EGGERS, K.; VAN EERDENBRUGH, S. Speech disfluencies in children with Down syndrome. *J Desordem Comunitária*, v. 71, n. 1, p. 72-84, 2018.

FALCÃO, A. C. DE S. L. A. et al. Síndrome de Down: abordagem odontopediátrica na fase oral. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, v. 31, n. 1, p. 57–67, 19 ago. 2019.

FIORIN M.; UGARTE, C.V, CAPELLINI, S.A.; OLIVEIRA, C.M.C. Fluência da leitura e da fala espontânea de escolares: estudo comparativo entre gagos e não gagos. *Rev. CEFAC*. v. 17, n 1, p.: 151-8, 2015.

GIANNECCHINI, T.; YUCUBIAN-FERNANDES, A.; MAXIMINO, L. P. Praxia não verbal na fonoaudiologia: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, v. 18, n. 5, p. 1200-08, 2016.

GONÇALVES, Laíse; SANTOS, Micheline; GHIRELLO-PIRES, Carla Salati. *A apraxia de fala na síndrome de Down: um estudo de caso*. V Congresso Baiano de Educação Inclusiva, Feira de Santana-BA, 2017.

JUSTE, F. S.; RITTO, A. P.; SILVA, K. G. N.; ANDRADE, C. R. F. *Sequential diadochokinesis in fluent and stuttering children: rate of production and type of errors*. *Audiol., Commun. Res.*, 2016, 21, e1646.

KENT, R; READ, C. *Análise acústica da fala*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

KENT, Ray; VORPERIAN, Houri. Speech impairment in Down syndrome: A review. *Speech Language Hearing Research*, v.5, p.178-210, 2013.

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

LEITÃO, M. M. *Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem*. In: MARTELOTTA, M. M. et al. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. 254 p., p. 217-250.

- MERÇON, S. M. DE A.; NEMR, K. Gagueira e disfluência comum na infância: análise das manifestações clínicas nos seus aspectos qualitativos e quantitativos. *Revista CEFAC*, v. 9, n. 2, p. 174–179, abr. 2007.
- METTER, E. J. Relação cortical dos distúrbios da fala. In: METTER, E. J. (org). *Distúrbios da fala: avaliação clínica e diagnóstico*. Rio de Janeiro: Enelivros; 1991. p. 179-183.
- MILDNER, V. *The cognitive neuroscience of human communication*. Nova York, Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- OLIVEIRA, A. M. DE . et al. Métodos de avaliação da apraxia de fala na infância: revisão sistemática. *Audiology - Communication Research*, v. 26, p. e2524, 2021.
- 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
- RANGEL, D.I., RIBAS, L.P. Características da linguagem na Síndrome de Down: implicações para comunicação. *Rev. Conhecimento Online*, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2011.
- SHRIBERG, Lawrence; ARAM, Dorothy; KWIATKOWSKI, Joan. Developmental apraxia of speech. I: Descriptive and theoretical perspectives. *Journal of Speech and Hearing Research*, v.40, n.2, p.273-285, 1997.
- SILVA, R. S. da; COÊLHO, J. F.; VASCONCELOS, M. L. de; DELGADO, I. C.; ALVES, G. Anderson dos S. Análise da intervenção fonoaudiológica em apraxia de fala na síndrome de Down: um estudo de caso. *Distúrbios da Comunicação*, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 658–668, 2020.
- 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. 146p, c. 7, p. 69-85.

MULTIMODALIDADE E APRAXIA DE FALA

Ingrid Jessie Freitas Coutinho França¹

Artemísia Ruth Arruda Lucena Veras²

Crislani Lima de Amorim³

Kelly Dias Moura⁴

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante⁵

INTRODUÇÃO

A linguagem é um meio ao qual o ser humano utiliza para se comunicar, e por intermédio desta expor suas ideologias, opiniões, emoções, necessidades e conhecimento. Refletir sobre a linguagem torna-se uma ação complexa partindo da teoria que a mesma é uma atividade histórica, social e cognitiva, produzida na interação entre sujeitos em seu exercício social. Aborda-se que as relações de comunicação existem a partir de ação linguística multimodal, num

¹ Fonoaudióloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Linguística na linha de Aquisição de Linguagem (PROLING - UFPB). E-mail: fga.ingridfranca@gmail.com;

² Fonoaudióloga. Professora do curso de Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestre em Ciências da Linguagem e Doutoranda em Linguística (PROLING - UFPB). E-mail: artemisiaveras@yahoo.com.br;

³ Pedagoga. Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação Sobrado - PB. Mestranda em Linguística na linha de Aquisição da Linguagem (PROLING/UFPB). E-mail: crislanilima@hotmail.com;

⁴ Fonoaudióloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Linguística na linha Aquisição e Processamento Linguístico (PROLING/UFPB). E-mail: fgakellydias@gmail.com.

⁵ Professora doutora em Linguística no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua nos programas de Pós-graduação em Linguística e Ensino (MPLE) e em Linguística (PROLING). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C - CA LL - Letras e Linguística. E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com;

funcionamento em que gesto e fala constituem uma matriz linguística.

Segundo Kendon (2004), a palavra gesto não é utilizada para caracterizar ações e expressões que evidenciam visivelmente sentimentos ou pensamentos involuntários, mas sim determinar os movimentos que comunicam. Portanto, gesticular não se define como uma “ação involuntária”, mas se manifesta de maneira intencional apresentando correlação direta com a fala, como por exemplo: mexer a cabeça de um lado para o outro para expor o sentido de negação.

Partindo desse pressuposto, Kendon (1982) aponta que há indicativos que na comunicação oral, os seres humanos fazem associações palavras e gestos nas trocas interativas interpessoais, descrevendo assim a mesma como uma comunicação multimodal. Desta maneira é importante salientar que ao se considerar a linguagem e seu funcionamento como multimodal, pode-se afirmar que a fala e o gesto fundam um singular sistema linguístico não podendo ser dissociados um do outro, eles atuam e evoluem concomitantemente (KENDON, 1982).

Segundo McNeill (1985), o uso de gestos no decorrer da comunicação oral, resulta em duas modalidades de pensamentos: o sintático e o imagístico, coordenadamente, em outras palavras, gestos e oralidade estão integrados numa mesma matriz de significação e produção. De acordo com este autor, não se pode afirmar o termo gesto no singular, mas o uso correto seria gestos, no plural, pois em seu cotidiano o ser humano em atividades dialógicas faz uso de uma infinidade de movimentos manuais intitulados com gestos.

Morato (1997) aponta para uma reflexão em relação ao corpo inserido no mundo, ao qual parar para analisarmos tal situação se pode identificar a formação de diversas estruturas e processos cognitivos, como por exemplo: a percepção espaço temporal, praxia, observação e reconhecimento de significações verbais e não verbais implícitas.

Entretanto, alguns indivíduos podem evidenciar alteração, dificuldades ou atraso no desenvolvimento de linguagem, tal fator pode se dá por meio de diversas causalidades: intercorrências durante o período gestacional, no decorrer do parto, ou posterior ao seu nascimento, deficiências no desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, lesões e traumas cerebrais, assim como rebaixada estimulação familiar ou até ausência de fato da mesma.

Nesse sentido, é válido trabalhar na perspectiva considerando a singularidade de cada indivíduo e de sua comunicação, se apropriando da ideia que a linguagem não se limita apenas a produções verbais, mas deve se considerar todo o contexto de comunicação em que o indivíduo está inserido na prática dialógica (LIMA *et al.*, 2010; MASINI, 2004). Historicamente até o século XX o gesto não era visto como um componente relevante para a linguística e para a aquisição de linguagem, tradicionalmente os gestos e a fala eram desagregados nos estudos de aquisição de linguagem (MULLER *et al.*, 2013).

Contudo se contrapondo a esta linha de pensamento McNeill (1985) traz a reflexão o princípio de que a língua é sempre multimodal, mediante isto se dá a visibilidade à teoria da multimodalidade, havendo a união entre gestualidade, olhar e produção verbal, constituindo assim o que se intitula como “envelope multimodal” (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012).

Desta forma, ao conceituarmos o termo linguagem, podemos explicar como sendo um ajuntamento organizado de símbolos, que exercem o objetivo de codificar, ordenar e instituir as informações sensoriais, permitindo assim que vivências sejam referenciadas e seus conteúdos passados (SCOPEL *et al.*, 2012).

Sabe-se que a Linguística moderna cada vez mais vem assumindo um diálogo com outras áreas afins, afunilando relações para que se tenha a amplificação e novos dados nas pesquisas científicas, contribuindo para os avanços referentes ao ensino e ao atendimento clínico. Partindo deste pressuposto, dentre estas áreas encontra-se a fonoaudiologia, a mesma é responsável por cuidar e

intervir em todos os âmbitos da comunicação humana (BERBERIAN, 2007).

O desenvolvimento ou desempenho da linguagem humana pode sofrer desvios ou alterações, resultando em um atraso ou distúrbio específico da linguagem. Nesse sentido a prática fonoaudiológica se concebe em identificar quais os sintomas e dificuldades a fim de que se promovam ações de avaliação e intervenção para adequação do sistema organofuncional e dos aspectos linguísticos para a instalação de uma comunicação eficiente (BERBERIAN, 2007).

Desta maneira, os estudos em aquisição de linguagem também são parte integrante no aprimoramento da prática fonoaudiológica, investindo em descobertas no uso típico da linguagem, como também o olhar direcionado aos indivíduos que apresentam alguma questão (alteração ou desvio) em seu desenvolvimento de linguagem que afetem sua comunicação.

Assim, como forma de contribuir para novos dados e conhecimentos em aquisição de linguagem e estudos juntamente com a multimodalidade, o presente trabalho tem como objetivo discutir aspectos da multimodalidade na apraxia de fala.

A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO DA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Segundo Bruner (1983), a linguagem é tida como um meio para interpretação e regulação da cultura ocorrendo apenas quando o sujeito criança é inserido na cena humana. Nesse contexto, a interação será regulada pelo ambiente dialógico estabelecido entre adulto e criança.

Sendo assim, o percurso de uma criança na aquisição da linguagem é permeada por diversas produções prosódicas vocais e de gestos, ambos componentes vão sendo adquiridos através de suas vivências e interações dialógicas (FONTE *et al.*, 2014).

Barros (2012) traz a classificação de quatro períodos que a criança perpassa para aquisição e desenvolvimento prosódico

vocal, sendo estes: o balbucio, que se caracterizam como produção vocal na configuração CV (consoante-vogal) repetida vezes, o jargão, que se define como prolongadas sequência de sílabas havendo diversos formatos de entonação, mas não assume uma estrutura gramatical correspondente a língua utilizada em sua comunidade linguística, as primeiras palavras, ao qual são as primeiras evocações compreendidas e reconhecidas pelo adulto havendo a aparição do que se intitula como holófrases e os blocos de enunciados, período em que a criança já é capaz de realizar enunciados completos, como por exemplo: fazer pedidos (LOCKE, 1997; DROMI, 2002; SCARPA, 2009; FONTE *et al.*, 2014).

Desta maneira, ser conhecedor de todo o processo de aquisição de linguagem assumindo também uma perspectiva multimodal, permite a área da fonoaudiologia melhor compreensão dos aspectos linguísticos assim como mais eficácia na prática fonoaudiológica (avaliação, planejamento terapêutico), visto que os recursos linguísticos multimodais permitem ao seres humanos melhores interações, uso e bom funcionamento de linguagem.

APRAXIA DE FALA

É esperado que a criança à medida que vai avançando em sua faixa etária se desenvolva de maneira global (aspectos motores, linguagem e cognitivo), de forma gradual, cumprindo as fases e tempo de maturação, por este fator se identifica que a fala perpassa a maioria do período da infância, visto que os bebês não nascem com a fala já estabelecida, os mesmo passam por uma evolução gradativa a fim de que se adquira de fato uma linguagem funcional (SOUZA *et al.*, 2009). Da mesma forma, é o âmbito da praxia, este termo se define como: função responsável pela realização de gestos ordenados e funcionais, ação de participar ativamente numa atividade de ordem prática.

Souza e colaboradores (2009) relatam em sua pesquisa que os movimentos de lábios, mandíbula e língua passam por alterações, e o que antes era visto inicialmente (movimentos indiferenciados)

transpassa e começam a assumir (movimentos refinados) e diferentes em cada fase. Estas modificações são de suma importância para uma melhor efetividade da comunicação e quando não há a ocorrência desta evolução se pode refletir que há uma desordem práxica.

A *American Speech Language Hearing Association* (ASHA) adotou o termo CAS para abranger todos os tipos de apraxia que podem acometer na infância, é descrito como uma desordem neurológica dos sons da fala na infância, na qual precisão e consistência dos movimentos que permeiam estão afetadas, na ausência de déficits neuromusculares. Sendo assim uma criança que apresenta apraxia de fala, já em seu período pré-verbal é possível se ter características que se enquadram em fatores de risco ao qual se deve está atento para que ao decorrer da aquisição de linguagem se identifique precocemente e haja uma intervenção e estimulação precoce.

GESTOS E ALTERAÇÃO MOTORA DE FALA

Partindo do pressuposto que os gestos são parte integrante da aquisição de linguagem juntamente com a oralidade, se faz necessário compreender como esta linguagem gestual se dá em indivíduos que apresentam alterações no âmbito motor de fala, visto que, se a linguagem oral está sendo permeado por dificuldade e limitações o processo de evolução e uso gestual também se encontrará deficitário ou atuará como facilitador para que esta população se desenvolva e seja compreendida enquanto ser comunicável.

Sabe-se que os gestos são compostos por intermédio de movimentos do corpo, principalmente pela cabeça e braços, região superior do ser humano, este se constitui enquanto atos que exprimem sentido, ideias e agregam a funcionalidade de uma língua, e muitos destes movimentos são práxicos assim como outros componentes como: posturas corporais, expressões faciais, etc.

Desta forma, é relevante inferir que se podem identificar casos em que a gestualidade estará comprometida ou até limitada, levando em consideração, por exemplo, a apraxia de fala (VEZALI, 2017).

Desde os primeiros meses de vida o bebê experiencia os gestos, estas produções contribuem para o aparecimento das primeiras palavras e amplificação do léxico. Goldin-Meadow e Morford (1992) relatam em sua pesquisa que as crianças eventualmente combinam gesto com outro gesto, e de maneira frequente combinam gestos e palavras. Mediante isto, é necessário destacar que indivíduos que apresentam alteração motora de fala, podem assim usufruir dos componentes gestuais para que se façam melhor compreendidos ou até os gestos permitam melhoria e mais funcionalidade em suas atividades dialógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a aquisição de linguagem é um processo que requer o bom funcionamento de aspectos: cognitivos, auditivos, interativos, linguísticos, etc. Quando a aquisição da linguagem ocorre de maneira desviante, sinalizando alterações, como no caso de indivíduos com apraxia de fala, os gestos, como parte integrante deste percurso de adquirir uma língua, devem também ser considerados.

Faz-se necessários estudos para que se investigue de modo mais aprofundado a relação entre os gestos e a aquisição de linguagem de crianças com apraxia de fala. Assim, teremos dados que auxiliarão no direcionamento das intervenções fonoaudiológicas.

REFERÊNCIAS

- BERBERIAN, A. P. *Fonoaudiologia e educação: Um encontro histórico*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007. 136 p.
- BERBERIAN, A. P. Linguagem e fonoaudiologia: uma análise histórica. *Distúrbios da Comunicação*, v. 12, n. 2, 2001.

- CARNEIRO, L. T. Multimodalidade da linguagem: constituindo gêneros do discurso. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 1, p. 108-115, 2013.
- DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N. J. (Ed.). *Child development*. Macmillan psychology reference series. New York: MCmillan, 2002.
- FONTE, R. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas relexões. In: BARROS, I. R. *et al.* (Org.). *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-26.
- GOLDIN-MEADOW, S.; MORFORD, M. Comprehension and production of gestures in combination with speech in one-word speakers. *J. Child lang.* 19, p. 559-580, 1992.
- KENDON, A. The Study of Gesture: someremarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, p. 45-62, 1982.
- KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press, 2004.
- LIMA, A. N. F. *et al.* Recursos linguísticos prosódicos como facilitadores do desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica do autismo. *Investigações*, v. 23, p. 49-64, 2010.
- 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.
- MASINI, M. L. H. *O diálogo e seus sentidos na clínica fonoaudiológica*. 304 f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (Ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 [1985].
- MORATO, E. M. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1997.
- MÜLLER, C.; LADEWIG, S. H.; BRESSEM, J. Gestures and speech from a linguistic perspective: A new field and its history. *Body-language-communication: An international handbook on multimodality in human interaction*, v. 1, p. 55-81, 2013.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 203-232.

SCOPEL, R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. *Rev Cefac*, v. 14, n. 4, p. 732-41, 2012.

SOUZA, T. N. U.; PAYÃO, M. da C.; COSTA, R. C. C. Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 21, p. 75-80, 2009.

VEZALI, P. A. Relações entre fala e gesto: a referenciação multimodal. De volta ao futuro da língua portuguesa. *Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, p. 713-732, 2017.

MODELOS COGNITIVOS SINGULARES AO PROCESSO DE CONCEPTUALIZAÇÃO DOS CEGOS CONGÊNITOS: CORPO, LINGUAGEM, IMAGINAÇÃO

Rosycléa Dantas¹
Jan Edson Leite²

INTRODUÇÃO

A conceptualização consiste numa habilidade humana para estabelecer o conhecimento, construir a realidade e nela atuar como um ser corpóreo, mental e social. Atualiza-se na linguagem em uso, instância em que os modelos cognitivos constantes do conhecimento adquirido são usados como parâmetro para as operações conceptuais subjacentes à linguagem e, portanto, facultam a construção dos conceitos e a compreensão do discurso.

O ponto de referência para a conceptualização da experiência são os modelos cognitivos idealizados, não a realidade física. Como estruturas complexas do conhecimento, os modelos cognitivos dependem da cultura em que o indivíduo está inserido e são compartilhados pelas pessoas pertencentes a uma mesma comunidade. Consistem em modelos idealizados, segundo a suposição do compartilhamento que o caracteriza, considerando que eles

¹ Professora Doutora em Linguística (UFPB). Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI) e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/ CNPq). E-mail: rosylea.dantas.silva@fale.ufal.br;

² Professor Doutor em Letras (UFPE). Docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB. Líder do LACON - Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem. E-mail: jan.edson@academico.ufpb.br.

abstraem através de uma série de experiências, mais do que representam instâncias específicas (EVANS; GREEN, 2006).

Tomados como modelos que servem à organização da experiência, os modelos cognitivos idealizados situam-se nos fundamentos da cognição humana, em que constituem experiências corporificadas armazenadas na memória, de onde podem ser resgatadas para situações novas num determinado processo mental (GAVINS, 2007, p. 5).

Estes modelos são definidos por McCauley (1987, p. 292) como “[...] construtos teóricos simplificados que organizam vários domínios da experiência humana, tanto prática quanto teórica”. Como *idealizados*, não se adequam perfeitamente ao mundo já que são determinados por necessidades, valores, crenças, etc., e, também, pelo fato de que podemos construir modelos cognitivos diferentes (ou até mesmo contraditórios) para a compreensão de uma mesma situação (FELTES, 2007).

Por sua natureza cultural, apresentam limites indefinidos. Por exemplo, o modelo cognitivo do domínio *praia* (estar na praia) “[...] compreende vários contextos e situações e está associado a outros modelos cognitivos, como os do sol, das férias, da areia, da pesca, etc” (SILVA, 1997, p. 18). Os modelos cognitivos podem ser construídos no cotidiano, correspondendo a aspectos da vida diária presentes nas mentes das pessoas, facultando a compreensão de inferências, a compreensão do mundo, a tomada de decisões, a categorização, etc.

Para tanto, o objetivo deste trabalho é investigar como três indivíduos com cegueira congênita constroem modelos cognitivos para conceptualizar algo que tem a visão como base de entendimento. Com a presente finalidade, utilizamos questionário, teste de compreensão e protocolo verbal no processo de geração de dados. Nesse sentido, organizamos nosso estudo conforme descrito a seguir:

Inicialmente, discutiremos sobre o cego congênito e o processo de conceptualização. Em um segundo momento, conceituaremos alguns pressupostos da teoria da categorização

que fornecem fundamentos para a discussão aqui empreendida. Posteriormente, traçaremos o percurso metodológico, apresentando os instrumentos de geração de dados e os participantes da pesquisa. Por fim, analisaremos nosso corpus, ressaltando os modelos cognitivos apresentados pelos três indivíduos cegos.

O CEGO CONGÊNITO E A CONCEPTUALIZAÇÃO

É considerado cego congênito aquele que já nasceu sem a visão ou aquele que perdeu a visão antes dos cinco anos de idade (NUNES; LOMÔNACO, 2008). A conceptualização consiste numa habilidade do homem para organizar o conhecimento, construir a realidade e nela atuar como um ser corpóreo, mental e social. Conforme afirma Vigotsky (1994 [1934]), na interação/comunicação do indivíduo cego com o Outro (vidente), a linguagem constitui o elemento compensador principal da falta de visão, mediando o conhecimento ao indivíduo cego e possibilitando a construção de modelos cognitivos peculiares às suas necessidades processuais de conceptualização.

A enação individual é de muita importância para a apreensão da experiência em vista da interação linguística que estabelece, dando lugar ao desenvolvimento dos sistemas conceituais e do conseqüente apoderamento do mundo pelo homem, vidente ou cego. No caso do cego, é possível conceptualizar, através da interação linguística, situações nunca experienciadas, com base nos detalhes fornecidos por outra pessoa no contexto de interação (GAVINS, 2007). Ou seja, ver com os olhos de outra pessoa, como cita Sacks (2010).

Leme (1999), sobre a formação de conceitos por crianças cegas congênicas, ressalta que o desconhecimento de certos conceitos pelas crianças, decorre da falta de experiência que permita ao cego ter acesso ao significado, e não constitui uma conseqüência intrínseca da deficiência visual. É necessário que o indivíduo cego participe do mesmo contexto de interação com os videntes,

considerando que a experiência é a motivadora do que é realmente significativo no pensamento humano (LAKOFF, 1988).

No mesmo propósito, Ormelezi (2000) corrobora a importância da experiência na aquisição e desenvolvimento dos conceitos por indivíduos cegos, considerando que os participantes/colaboradores de pesquisa por ela desenvolvida, apresentaram conceitos relativos a situações que não vivenciaram concretamente, em decorrência da mediação da linguagem.

Há relatos de pessoas cegas demonstrando que elas são capazes de construir imagens mentais por meio da linguagem, como citado por Domingues *et al.* (2010, p. 33-34):

Eu me sento na varanda da minha casa, que fica cerca de 50 km de São Paulo, e diante dos meus olhos mentais, o relevo brota exuberante. Os vales e as montanhas se formam ricos de detalhes, decorados por grandes árvores com suas copas imensas e pássaros multicores. De que forma essa imagem se formou na minha mente? É porque sei que a região é cheia de montanhas. Você poderia perguntar como eu sei isso. Fácil. Quando eu estou dentro do carro, circulando pela região, percebo que o carro sobe e desce grandes ladeiras, faz muitas curvas, etc. Além disso, as pessoas que estiveram comigo, mesmo que eu não peça, sempre descrevem o que veem.

Neste relato, a pessoa cega informa que companheiros de viagem descreviam os lugares e ela, então, construía uma imagem mental baseada nos detalhes que ouvia. A partir de então, a pessoa cega armazenou aquelas experiências em sua mente, como estruturas de conhecimento, tanto que pode se referir àquelas experiências quando encontra novas situações e conceitos.

Neste caso, a experiência perceptual se realiza por meio da audição, que funciona como um *input* para a percepção e consequente interpretação do que é ouvido. A interpretação dos conceitos dos companheiros de viagem geram na mente da pessoa cega expectativas e condicionamentos que despertam estruturas do conhecimento pessoal e cultural (modelos cognitivos e enquadres) que vão influenciar suas escolhas conceptuais e linguísticas. Além

da apreensão e compreensão da linguagem, o movimento corporal é muito importante para a percepção, pois as pessoas não percebem o mundo estaticamente, mas explorando o ambiente em que se encontram (GIBBS, 2005).

No caso do cego congênito, o movimento ocular em nada contribui, podendo ser substituído por outro tipo de ação. Na citação acima, a pessoa cega conta com o movimento corporal que é proporcionado pelo veículo em que viaja, conforme seu relato: “Quando estou dentro do carro, circulando pela região, percebo que o carro sobe e desce grandes ladeiras, faz muitas curvas [...]”. O movimento corporal assimilado gera informação perceptual suficiente para imaginar o ambiente e efetivar a conceptualização correspondente.

A compreensão que os cegos congênitos têm dos objetos e das relações espaciais emergem dos seus movimentos físicos, ativos e exploratórios, porém pelo grande número de evidências de construções imagéticas efetuadas pelos indivíduos cegos, se questiona se as imagens mentais são necessariamente mais visuais ou espaciais (INTOS-PETERSON; ROSKOS-EWOLDSSEN, 1984 *apud* GIBBS, 2005).

A maioria das discussões sobre imagem é focada no modo visual, porém existem outros modos de experiência como a auditiva, a cinestésica, que são igualmente importantes. Todas são temporárias e resultam de processos cognitivos. São também chamadas *visualizações* e se definem como experiências que se assemelham à expressão perceptual, mas ocorrem na ausência do estímulo apropriado para a percepção relevante.

Vygotsky (1993 [1934]), baseado em Petzeld (1925 *apud* VYGOTSKY, 1993 [1934]), referindo-se à construção de imagens mentais por pessoas cegas a partir de relatos e conceitos de videntes, alerta sobre o risco de os cegos fazerem um *falso entendimento* da fala ouvida, o que vai constituir o *verbalismo*. O verbalismo ocorre quando “[...] as palavras são repetidas apenas como imitação de sons já ouvidos, entretanto sem significado para a pessoa que a emite” (FILGUEIRAS *et al.*, 2008, p. 55); conforme

Bueno & Martin (2003, p. 112), o verbalismo consiste numa predisposição para “[...] usar a linguagem de modo abusivo, o que dá a impressão de dominá-la” (*apud* FILGUEIRAS *et al.*, 2008, p. 55).

O verbalismo pode comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo já que “[...] são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender e mundo e agir sobre ele” (VYGOTSKY, 1989, p. 104). Um falso entendimento dos significados por parte das pessoas com deficiência visual pode afetar a qualidade das suas interações, bem com seu modo de agir no mundo. Nesse sentido, a organização de domínios da experiência humana prática e teórica necessita ter significância para os indivíduos cegos, para que não seja apenas uma organização de experiências vazias.

Convém observar que no discurso acima reportado por Domingues *et al.* (2010), a pessoa cega não é só capaz de usar estruturas de conhecimento para processar e entender o discurso dos outros, mas de usar o discurso para descrever suas estruturas de conhecimento para outras pessoas. Além disso, é possível observar nos segmentos analisados como fatores contextuais e conceptuais envolvidos no processo de linguagem variam de acordo com o tipo de situação comunicativa, em que as estruturas linguísticas são relacionadas e motivadas pelo conhecimento conceptual, pela experiência corporal e pelas funções comunicativas do discurso (CROFT; CRUSE, 2004).

NOMEANDO O MUNDO

Seguindo o pensamento de Ferrari (2010, p. 152), para nomear o mundo é necessário “[...] agrupar em categorias específicas entidades, qualidades e ações, consideradas semelhantes”. As categorias organizam o conhecimento, estruturando os domínios conceituais que correspondentes a domínios da experiência.

No desenvolvimento teórico da categorização, há três grandes momentos: o primeiro lugar é ocupado pela *Concepção Clássica*, em

que as categorias são baseadas em propriedades compartilhadas. Os conceitos eram tidos como absolutamente precisos, ou seja, ou se aplicava a uma entidade ou não; não havia meio termo. Em segundo lugar, encontra-se a *Categorização Prototípica* que, na concepção de Lakoff (1987) se trata de uma questão de experiência e imaginação, em que não se admite a ideia de precisão, podendo um conceito aplicar-se a uma entidade em um certo grau, contando com casos mais ou menos típicos. Finalmente, em terceiro lugar, destaca-se a *Concepção Teórica*, segundo a qual os conceitos são constituídos não apenas de propriedades, mas também de relações com outros conceitos (KHOL; OLIVEIRA, 1999).

Neste estudo, serão utilizados dados teóricos da Concepção prototípica e da Concepção teórica da categorização, ressaltando que os conceitos não são entidades estáveis, mas resultados sempre em mudança “[...] da interação humana com objetos de ação e de conhecimento, com signos e significados culturais e [...] com outros sujeitos” como afirmam, com base no pensamento vygotskiano, Khol e Oliveira (1999, p. 61).

Em Silva (1997, n.p), a categorização do mundo ocorre por meio da linguagem “[...] e nela naturalmente se refletem capacidades cognitivas gerais e a experiência individual (a começar pela experiência do nosso próprio corpo), social e cultural”.

De acordo com a perspectiva de Lakoff (1987), as categorias são sensíveis às contingências sensorio-motrizas dos falantes, têm natureza imaginativa, são situadas e podem ser descritas por modelos cognitivos idealizados em vista de que, no processo de conceptualização, muitos fatores são levados em consideração, dentre os quais, a experiência individual no momento sócio-histórico-cultural em que o indivíduo se encontra.

Johnson (1987, p. 171) inclui a categorização prototípica entre os componentes da teoria da imaginação, considerando o que se experiencia e apreende como significativo dependente das estruturas da imaginação. Estas estruturas consistem em um complexo corporificado de significação de que depende a

conceptualização, pois são imprescindíveis à habilidade humana de encontrar conexões significantes e fazer sentido da experiência.

A categorização preenche a função esquematizadora da imaginação. Por esta função, a imaginação possibilita conceptualizar o que é captado pela percepção sensorial, mediando conceitos abstratos e conteúdos sensitivos; as imagens mentais e percepções assumem a função reprodutiva da imaginação, permitindo experienciar objetos que perduram através do tempo (JOHNSON, 1987, p. 165).

Quando se trata da categorização efetivada por cegos congênicos, verifica-se que, na incapacidade de captar informações através da visão, a sua percepção da realidade se efetiva de modo bastante diverso daquele dos videntes, pois boa parte da categorização da realidade depende de propriedades visuais. Isto não significa que o indivíduo cego não tenha possibilidades para conhecer o mundo ou para estruturá-lo. Para realizar este empreendimento, é necessário potencializar a utilização dos outros sistemas sensoriais, como o sistema auditivo e o háptico.

O sistema háptico ou tato ativo, cujo desenvolvimento se dá intencionalmente é o mais usado pela pessoa cega para apreender a realidade, tanto que o desenvolvimento cognitivo dos cegos pode ser explicado em conformidade com a captação e processamento da informação através do tato (OCHAITA; ROSA, 1995). É o sentido que favorece ao cego o conhecimento dos objetos animados e inanimados, já que as mãos se movem de forma intencional para buscar as particularidades da forma, podendo captar temperatura, textura e relações espaciais. Trata-se de uma experiência corporal básica na atuação do indivíduo cego no contexto em que vive.

O sistema auditivo também tem um papel crucial para a apreensão do conhecimento por cegos congênicos. A citação mencionada anteriormente (extraída de Domingues et al, 2010), mostra como, ouvindo a linguagem verbal, o cego aprende a construir mentalmente a sua realidade: “Além disso, mesmo que eu não peça, as pessoas sempre descrevem o que veem” (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 33-34).

Sob a perspectiva do vidente, diz-se que o conceito de imagem mental coincide com o de imagem visual, porém este não é o único tipo de correspondência construído porque cegos e videntes dispõem de outras modalidades sensoriais para perceber o mundo que os cerca.

Ochaita e Rosa (1995) citam experiências em que os cegos não apresentam diferenças em relação aos videntes, quanto à codificação semântica da informação, visto que na falta de acesso a algum tipo de informação, os cegos podem compreender o fenômeno (um relâmpago, uma nuvem) por meio da informação verbal. A memória semântica emerge da apreensão auditiva da linguagem e não se trata de um traço inerente à falta da visão, mas do resultado do processo de desenvolvimento. A relação existente entre a linguagem e o pensamento abstrato tem grande importância no desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas, podendo resolver situações para as quais elas não têm acesso perceptivo direto.

Cantavella (1999, p. 98 *apud* LEME, 1999, p. 55) considera que a linguagem amplia as possibilidades de aprendizagem para a pessoa cega, permitindo-lhe “o acesso a um mundo perceptivo que lhe é negado, por carecer da visão, mas que pode ser introduzido tangencialmente e elaborar um conhecimento à sua medida”.

Leme (1999: 55) declara que “as informações auditivas adquirem sentido quando associadas a outras experiências e situações vivenciadas, especialmente por meio de experiências táteis e cinestésicas”. Paralelamente, é preciso lembrar que cada tipo de “conceito envolve formas diferenciadas de definição e de utilização de recursos perceptivos [...] evidenciando a multiplicidade de possibilidades de aquisição e expressão de conceitos” (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 119).

A CONSTRUÇÃO DE MODELOS COGNITIVOS PECULIARES AOS CEGOS CONGÊNITOS

METODOLOGIA

Em nossa pesquisa optamos por uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista, analisando situações específicas em um contexto real. Como participantes, tivemos três alunos cegos congênitos, isto é, que apresentam cegueira desde o nascimento, com uma faixa etária entre 15 e 18 anos. Nesse contexto, a coleta de dados foi dividida em três momentos, a saber:

Quadro 01: Geração dos dados

INSTRUMENTOS	OBJETIVO
1º momento: Questionário com uma lista de palavras tradicionalmente relacionadas com a visão, como mencionado anteriormente: <i>transparente, invisível, arco-íris, horizonte e as próprias cores</i> , para os sujeitos participantes relacioná-las com os órgãos dos sentidos.	Fazer uma seleção das palavras que estão mais relacionadas à visão para que possamos utilizá-las no teste de compreensão.
2º momento: Teste de compreensão (ver apêndice 01) com frases que possuam as palavras selecionadas na etapa anterior.	Acessar o sentido que os alunos atribuíram às palavras apresentadas nas frases.
3º momento: Protocolo verbal a partir das palavras e significados que os alunos atribuíram no teste de compreensão.	Conseguir com que os alunos explicitem melhor o porquê dos significados atribuídos às palavras do teste de compreensão.

Fonte: elaboração própria.

Os dados foram gerados em um instituto de apoio a pessoas com deficiência visual, na cidade de João Pessoa-PB. No instituto, os alunos, participantes da pesquisa, recebem apoio pedagógico,

referente às disciplinas escolares, e suporte na área de reabilitação, como fisioterapia, psicologia, aulas de música, de educação física, natação, informática e ioga. Os alunos (**L**, **O**, e **E**, doravante), durante a geração dos dados, no ano de 2012, cursavam o Ensino Médio (**L** e **O**) e o Ensino Fundamental (**E**) em escolas públicas da cidade de João Pessoa.

A primeira e a terceira etapa da coleta foram gravadas, e a segunda consta de respostas dos alunos ao questionário escrito. As gravações foram transcritas segundo notação de Dionísio (2001). Diante da natureza dessa proposta de investigação, priorizamos o sigilo das identidades de todos os envolvidos, os quais tiveram autorização dos seus responsáveis, mediante concordância e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, para participação na pesquisa.

ALGUMAS CATEGORIZAÇÕES SEGUNDO MODELOS COGNITIVOS ESPECÍFICOS

Na primeira etapa da pesquisa, as respostas dadas ao relacionar as palavras aos órgãos dos sentidos, os resultados mostram a predominância do sentido visual. Vejamos o quadro com os resultados:

Quadro 02: Palavras e órgãos dos sentidos

PALAVRAS	L	O	E
Beleza	Visão	Visão	Visão
Reflexo	Visão	Visão	Visão
Imagem	Visão	Tato	Visão
Transparente	Visão	Visão	Visão
Invisível	Visão	Visão	Visão
Arco-íris	Visão	Visão	Visão
Horizonte	Visão	Visão	Visão
Desbotado	Tato	Visão	Visão
Branco neve	Visão	Visão	Visão
Ler	Tato	Visão/Tato	Tato

Pálido	Visão	Visão	Visão
Elegante	Visão	Visão	Visão
Desarrumado	Tato	Visão	Visão
Brilho	Visão	Visão	Visão
Tristonho	Visão	Visão	Audição
Mímica	Visão	Visão	Visão
Flash	Visão	Visão	Visão
Bronzeado	Visão	Visão	Visão
Relâmpago	Audição	Visão	Visão
Pôr-do-sol	Visão	Visão/Olfato	Visão
Fora de foco	Visão	Audição	Visão
Luar	Visão	Visão	Visão
Apontar	Tato	Visão	Visão
Espelho	Tato	Visão	Visão

Fonte: elaboração própria.

Das 24 palavras apresentadas, a participante **L** relacionou 18 à visão e os participantes **O** e **E** relacionaram, igualmente, 22. As respostas dos alunos parecem reforçar a base visual para a categorização desses conceitos.

No teste de compreensão, essa tendência da base visual das conceitualizações é reforçada, os significados atribuídos nas 24 sentenças expostas foram 22, 17 e 18 (**L**, **O**, e **E**, respectivamente) relacionados à percepção visual. O teste foi organizado com frases que continham cinco opções de resposta, sendo uma delas distratora, em que tentamos levar em consideração os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato).

A partir desses resultados, partimos para a análise do protocolo verbal, para compreender como os sujeitos participantes explicitam o entendimento dos significados expressos nas etapas anteriores.

Ao dialogarmos com os dados gerados a partir do protocolo verbal, percebemos que os modelos cognitivos apresentados pelos alunos estavam sendo construídos, em sua maioria, a partir de três domínios: a *experiência corporal*, a *linguagem* e a *imaginação*. Com base nesses três aspectos, organizamos nossa análise em três seções,

apresentando 13 segmentos de fala dos participantes que explicitam tais domínios, a seguir:

A EXPERIÊNCIA CORPORAL

No início de cada seção, sentimos a necessidade de ilustrar o modelo cognitivo idealizado de pelo menos uma das categorias analisadas na seção, para que pudéssemos contrastar com o modelo cognitivo apresentado pelos nossos participantes com cegueira congênita.

O modelo cognitivo idealizado de beleza feminina como apresentado no teste de compreensão é o de uma pessoa com formas visuais agradáveis aos sentidos. Vejamos como os nossos colaboradores da pesquisa constroem esse modelo, mediante a frase apresentada no teste de compreensão: “*Ela é uma mulher de beleza exuberante*”. O colaborador **O** relaciona à opção: *Ela apresenta pele macia*, e no protocolo explica o porquê de sua escolha. Vejamos o segmento:

Segmento 01 - **Colaborador O**: quando você... é... **pode tatear você está vendo** também o formato da beleza [...] quando eu vou assim... falar com o pessoal... com/com as meninas...eu/eu assim... eu abraço... eu/eu **toco na pele** mais ou menos aí tem como saber... tem como ver a beleza delas.

Nesta mesma alternativa, o participante **E** relaciona a beleza da mulher à opção: *formas visuais perfeitas*, mas explica que no seu caso (que não enxerga) ele percebe a beleza pelo tato:

Segmento 02 - **Colaborador E**: eu tenho o costume sempre de **tocar nas pessoas** pra saber como elas são.

Nestes casos, a conceptualização emerge da percepção tátil própria da interação específica que o cego estabelece com o mundo. Os enunciados dos alunos demonstram a construção de um sentido

de beleza baseado em modelos cognitivos divergentes daqueles idealizados. A beleza para eles é algo palpável, que podem tocar, como a pele macia. A percepção tátil mostra-se, portanto, como caminho de acesso para a construção do sentido de beleza, revelando que, na ausência da visão, outros canais são utilizados para se chegar ao conhecimento.

Conforme o pensamento de Batista e Enumo (2000), o tato constitui importante meio de obtenção de informação para o cego, mas não deve ser considerado uma forma de compensação sensorial para a falta de visão. Além disso, a ideia de compensação proposta por Vygostky (1994 [1934]) envolve a reorganização de toda a atividade psíquica e, portanto, consiste em um conceito muito mais abrangente.

Vejamos mais excertos em que os alunos demonstram a construção de sentidos do que seja *uma pessoa desarrumada* a partir da percepção tátil:

Segmento 03 - **Colaboradora L**: uma roupa que não cabe em você... não fica legal...você pode... se você não enxergar você **pode tocar e ver** que não dá certo

Segmento 04 - **Colaborador O**: por ele tá desarrumado...tava::/tava mal vestido e poderia associar ao tato porque **você tá tocando e realmente percebendo** que:/que não tava com uma roupa adequada.

É por meio do tato que os colaboradores **L** e **O** parecem compreender o que seja uma pessoa desarrumada, é algo que eles podem *tocar e ver*, como se os olhos estivessem na ponta dos dedos. A esse respeito, Vygostky (1994 [1934]) ressalta que na ausência da visão, os outros sentidos começam a ser mais utilizados, tornando-se mais refinados e favorecendo, assim, a percepção tátil, auditiva, degustativa e olfativa, de modo mais aguçado. Para finalizar nossa discussão sobre a experiência corporal, vejamos exemplos em que a audição parece compensar a visão, nas conceptualizações de *triste e feliz*.

Segmento 05 - **Colaborador E**: o **tom da fala** das pessoas e que me diz como eles tão... se ela tá feliz ela tá fala::ndo todo animação... às vezes até com exagero... faland/falando mais alto [...] aí se a pessoa tá triste ela normalmente vai falando num nível baixo...vai...às vezes não procurar... até não falar

Segmento 06 - **Colaborador O**: assim eu percebo porque se ele tivesse totalmente triste ela não queria tanta conversa... taria/taria ali com um **tom de voz** muito baixo... até as vezes um tom de voz com choro... e um pouco triste ela:: assim: pode tá pensativa...pode tá com um tom de voz baixo.

Quando expressam a sua compreensão a respeito de como uma pessoa está tristonha, os alunos apresentam domínios como: *falando animação, mais alto, com exagero*, para atribuírem a noção de feliz; e falando com um *tom de voz baixo, com choro* ou até *procurar não falar*, para atribuírem o conceito de triste. A partir da comunicação expressa de E e O, percebemos que os modelos cognitivos não são *entidades fixas*, sendo determinados pelas necessidades dos alunos cegos em instância de construção de conceitos. Funcionam como parâmetros para a conceptualização, principalmente para a categorização.

Em outros excertos, os alunos parecem construir modelos cognitivos, para a conceptualização com base no entendimento visual, semelhantes aos idealizados. Vejamos a seguir:

A EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM

Nessa seção, ilustramos a experiência com a linguagem com os modelos cognitivos idealizados de espelho, pôr-do-sol, horizonte e invisível. O modelo cognitivo de *espelho* se apresenta como um objeto que serve para refletir imagens de pessoas, animais, coisas, etc., e modelo cognitivo idealizado de *pôr-do-sol*, que é entendido como o momento em que o sol desaparece no horizonte. Vejamos como esses dois modelos, construídos pelos nossos colaboradores, são semelhantes aos idealizados:

Segmento 07 - **Colaboradora L:** porque o pôr-do-sol é o sol indo embora né... pelo que: **o povo me disse** já.

Segmento 08 - **Colaborador O:** como o espelho reflete... você tá observando a si mesmo [...] **muita gente diz** “eu tô me vendo no espelho”... “eu tô vendo como eu tô”.

Os alunos demonstram construir conhecimento a partir da memória daquilo que os videntes dizem, nos permitindo perceber a importância da linguagem, ressaltada por Vygotsky (1994 [1934]), no processo de desenvolvimento da criança cega. O uso da linguagem requer a elaboração dos modelos cognitivos, conforme segmentos acima, permitindo-lhes *ver com olhos de outra pessoa* (SACKS, 2010).

Pela observação dos dados constantes dos segmentos 07 e 08, relativos à experiência com a linguagem, percebemos que a coordenação de ações individuais efetivada pelo indivíduo cego envolve sempre a significação do falante (vidente) e a compreensão do ouvinte (cego), pois falar e ouvir são ações participatórias e dependentes entre si (CLARK, 1992).

Trata-se de um fenômeno decorrente da interação social que o indivíduo cego mantém com os videntes no ambiente em que vive, pois a linguagem em uso compreende a produção discursiva e a compreensão correspondente, o que suscita a questão da heterogeneidade dos fenômenos linguísticos, envolvendo a conceptualização com fenômenos internos e externos à mente.

Nos segmentos abaixo, que ilustram o modelo cognitivo de horizonte, percebemos a influência da linguagem por meio de outros canais, que não através das pessoas à sua volta.

Segmento 09 - **Colaborador O:** eu lembrei de uma música que é cantada por Roberto Carlos [...] boa parte dela é falando do horizonte... que é um lugar bonito... que o amanhecer é lindo... mais ou menos assim... que é um lugar pra viver em paz.

Segmento 10 - **Colaborador E**: o horizonte é uma coisa que todo mundo costuma olhar e sempre imaginar o que vem depois... eu ouço muito as pessoas falarem isso né [...] eu lembro que eu **li num livro** quando o pessoal dizia que a terra era quadrada e tinha a impressão que o barco tinha sumido no horizonte”.

O contacto com o mundo põe o indivíduo cego em interação com o conhecimento enciclopédico, que a realidade lhe oferece. A partir das informações de **O** e **E**, a música e o livro serviram de veículos para que, através da linguagem falada e escrita, fossem elaborados modelos cognitivos para *horizonte*. O modelo cognitivo de *horizonte*, construído pelos colaboradores, carrega domínios que estão intimamente associados ao instrumento pelo qual tiveram acesso: *um lugar bonito, pra viver em paz, que todo mundo costuma olhar e sempre imaginar o que vem depois*, mostrando que os modelos cognitivos dependem, também, do contexto de produção.

O fato de serem moldados a partir do contexto da interação lingüística demonstra a plasticidade dos modelos cognitivos que, também, ilustramos a partir do modelo cognitivo de invisível, referente aquilo que não conseguimos enxergar:

Segmento 11 - **Colaborador E**: quando você é **invisível** ninguém te enxerga... ninguém te percebe [...] as vezes uma pessoa deficiente... dá pra ver né... mas o pessoal faz ela... como se ela fosse uma coisa invisível [...] você pede uma ajuda a pessoa não quer dá... finge que não te viu.

O conceito de *invisível* apresentado pelo colaborador **E** constitui um resultado das suas experiências enquanto pessoa com deficiência visual, reforçando a ideia de que os modelos cognitivos estão relacionados às experiências individuais, aos valores e às necessidades. Neste caso, não há a interação face a face porque o vidente recusa a solicitação da pessoa cega, evitando a “ação conjunta” (CLARK, 1992) que daria lugar à comunicação. Convém lembrar que a capacidade de conceptualização é uma característica humana constituída

segundo estruturas da experiência, tomadas como entradas para a motivação de estruturas conceituais. O segmento 11 é um exemplo de que não se pode ignorar a relação entre o indivíduo e o ambiente devido à significação que provém deste engajamento, e não somente das estruturas internas do organismo.

Além da experiência corporal e linguageira, na tentativa de apreenderem o conhecimento de conceitos tão abstratos para aqueles que não são videntes, os colaboradores O e E revelam o potencial de ver com os olhos da mente. Eles revelam as imagens mentais geradas a partir das informações verbais captadas pela audição.

A EXPERIÊNCIA IMAGINATIVA

Ilustramos a reflexão sobre a experiência imaginativa a partir do modelo cognitivo idealizado de *arco-íris*, que corresponde à refração e à reflexão da luz solar nas gotas de chuva, formando um arco com as sete cores do espectro solar, e do modelo cognitivo de *imagem*, referente à representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoas, coisas, objetos, etc. Para um dos participantes da pesquisa, essas representações visuais no modelo idealizado, são de caráter imaginativo, como veremos a seguir.

Segmento 12 - **Colaborador O:** ela não poderia ver esse arco-íris... ela só poderia **ver na imaginação** e não com os olhos né.

Segmento 13 - **Colaborador O:** quando a gente trabalha mesmo em sala ou em qualquer lugar que os professores/que os professores dizem esse nome IMAGEM... a gente só tenta imaginar o que é aquele desenho... mas não/não/não consegue de/desenhar e fazer a própria imagem... **a imagem só da cabeça mesmo.**

De acordo com Sacks, no documentário *A janela da Alma* (2001), “[...] o ato de ver e de olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também, o invisível”, ou seja, a

imaginar. Nos enunciados do participante O, percebemos que ele atribui significado ao *arco-íris* e às *imagens* por meio desse olhar para o que não é visível aos seus olhos, por meio da sua imaginação.

Destacamos, a partir de Vygotsky (2014 [1934]) que essa experiência imaginativa está intimamente relacionada às experiências corporais e linguageiras do indivíduo cego, uma vez que a imaginação depende das vivências de cada indivíduo com o meio e com as pessoas a sua volta. Apensar de estar vinculada ao mundo real das interações do indivíduo, Vygotsky (2014 [1934]) ressalta que a imaginação possibilita ir além daquilo que é apreendido diretamente nas interações indivíduo-meio, indivíduo-indivíduo. Nesse sentido, o autor destaca duas direções na imaginação, uma reprodutiva, ligada à memória, e a outra criativa, que ultrapassa a própria memória. O colaborador da pesquisa O, nos segmentos anteriores, reafirma esse entendimento ao verbalizar que a pessoa cega, apesar de não conseguir ver o arco-íris e as imagens com os olhos, ela *ver na imaginação*, ou seja, ela vai além daquilo que é apreendido diretamente por meio das suas interações. As cores e formas das imagens e do arco-íris são construídas pelos cegos, ultrapassando os limites daquilo que é apresentado como modelo idealizado desses conceitos.

Assim, nos segmentos 12 e 13, se percebe que o conhecimento humano requer estruturas imaginativas de compreensão usadas pelos seres humanos para fazer sentido, em termos de sua própria experiência. Segundo Johnson (1987), com a imaginação se pode fazer sentido da experiência e tornar o mundo significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor sistematizar os resultados, retomamos aqui o objetivo da pesquisa: investigar como três indivíduos com cegueira congênita constroem modelos cognitivos para conceptualizar algo que tem a visão como base de entendimento. Com esse objetivo, fomos guiados pelo pressuposto de que os modelos cognitivos

construídos pelas pessoas com cegueira congênita, para a conceptualização da realidade, diferem dos modelos cognitivos convencionais, idealizados.

A partir da análise dos dados, percebemos que os modelos cognitivos apresentados por E, L, e O são peculiares, na medida em que, dependendo da experiência individual com o meio e com os indivíduos, são modelos *semelhantes aos idealizados*, sendo a conceptualização construída por meio da memória de experiências linguageiras das pessoas à sua volta, de leituras e de músicas. Apresentam também modelos cognitivos *diferentes dos idealizados*, com sentidos elaborados a partir da experiência corporal - tátil, auditiva e social, além de construírem conceitos por meio da imaginação, dos olhos da mente.

Assim, caso o indivíduo cego exerça uma experiência ativa no contexto em que vive, ele tenderá a desenvolver prerrogativas cognitivas e sociais semelhantes ao das pessoas videntes, pois a falta de visão demanda uma maior ativação de outros canais como a audição, o tato e a imaginação, permitindo-lhe construir modelos cognitivos peculiares, porém adequados às suas atividades de conceptualizar e categorizar a realidade.

Tais resultados evidenciam, não apenas que os modelos cognitivos não são entidades fixas, mas que o processo de categorização por parte dos indivíduos cegos, em nosso contexto de pesquisa, além de ser construído socialmente, situado e dependente das experiências individuais de cada ser, apresentam um caráter biológico, pois a ausência da visão em nossos colaboradores, fez com que eles construíssem modelos cognitivos divergentes dos idealizados.

REFERÊNCIAS

A JANELA DA ALMA. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Brasil: EUROPA filmes, 2001.

BATISTA, C. G.; ENUMO, S.R.F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, H.A.; MENANDRO, M.C.S (Orgs.) *Olhares diversos estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: CAPES, 2000.

CLARK, H. H. *Arenas of language use*. Chicago: University Press, 1992.

CROFT, W.; CRUSE, A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DOMINGUES, C. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar - os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: MEC/SEE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DIONÍSIO, Â. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, F; BENTES, A. C (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edimburgh: University Press, 2006.

FELTES, H. P. M. *Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FERRARI, L. *Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição n°41, p. 149-165, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/31778993/moDELoS_DE_GrAm%C3%A1TiCA_Em_LiNGu%C3%8DSTiCA_CoGNiTiVA_PriNC%C3%8DPioS_CoNVERGENTES_E_PErSPECTiVAS_CoMPLEmENTArES>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FILGUEIRAS, L. M. et al. *Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: deficiência visual*. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008.

GAVINS, J. *Text world theory*. Edinburgh: University Press, 2007.

GIBBS, R. W. *Embodiment and cognitive Science*. USA: Cambridge University Press, 2005

KHOL, M.; OLIVEIRA, M. B. A tradição Roschiana. In.: KHOL, M.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOHNSON, M. *The body in the mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. Cognitive semantics. In ECO, Umberto; M. SANTAMBROGIO & P. VIOLI (eds). *Meaning and Mental Representation*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

MCCAULEY, R. The role of theories in a theory of concepts. In: NEISSER, Ulric (ed.) *Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization*. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 288-308.

LEME, M. E. F. *Investigação de conceitos em cegos congênitos*. 1999, (Monografia de Especialização) – Unicamp – Campinas, 1999.

NUNES, S. S.; LOMÔNACO, J. F. B. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos*. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. v.12. n.1, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/zvVp8FNBfyxH9b3FwJYskPx/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Foi%20constatado%20que%20a%20forma%20C3%A7%C3%A3o,as%20pessoas%20apresentam%20ao%20cego.o.>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

OCHAITA, E.; e ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ORMELEZI, E. M. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. 2000, 273f. (Dissertação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/pt-br.php>>. Acesso em 05 mar. 2023.

SACKS, O. *O olhar da mente*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SILVA, A. S. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa. 59-101. 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323128700_A_Linguistica_Cognitiva_uma_breve_introducao_a_um_novo_paradigma_em_Linguistica>. Acesso em: 06 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A criança cega*. Trad: Adjuto de Eudes Fabri. 1994 [1934].

VYGOTSKY, L. S. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In.: *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Editores da tradução para o inglês: R. W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989 [1934].

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1934].

**TEMÁTICA LIVRE E/OU INCLUSÃO DE
MANEIRA INDIRETA**

O GÊNERO GRAMATICAL E SUA NEUTRALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Regina Claudia Custodio de Lima ¹

Cleber Tourinho²

INTRODUÇÃO

Entre os muitos desafios da sociedade moderna, a representatividade entre os grupos minoritários é um dos temas que mais têm sido debatidos, incluindo o direito ao respeito às diversidades e à garantia de representação social e identitária nas diferentes esferas sociais, e as questões linguísticas não devem ser esquecidas em relação a isso (DOS SANTOS, 2019).

Com base nessa discussão, a comunidade LGBTQIAPN³ tem lutado por apoio às suas reivindicações em diferentes esferas, incluindo-se direitos civis, saúde, segurança e educação. Atualmente, já há algumas leis garantindo direitos básicos, como: a criminalização da homofobia e da transfobia, a permissão para uso de nome social em situações formais, mudança de nome na certidão de nascimento e o direito a cirurgias de redesignação sexual, além de atendimento médico e psicológico especializados nas redes privada e pública de

¹ Doutoranda em Linguística (Proling) – UFPB; Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Professora da rede pública de ensino; reginaclaudialima@gmail.com.

² Doutorando em Linguística (Proling) – UFPB; Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professor da rede pública de ensino; clebertourinho@gmail.com.

³ Sigla cujas letras se referem às pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e inclui o sinal de + para outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

saúde, com a garantia de atendimento às pessoas conforme sua própria autoidentificação de gênero.

Entre as tantas situações que envolvem a inclusão de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ na sociedade de forma igualitária, a discussão sobre encontrar formas de neutralizar o gênero binário da língua portuguesa tem tomado espaço em redes sociais, escolas, universidades e até nas plenárias legislativas do Brasil. Há discussões que envolvem tanto a ideia de “proibição” de alterações na morfologia da língua, como também a criação de leis que possam “obrigar” o falante ou escrevente a fazer uso de novos termos sugeridos pela comunidade nessas interlocuções.

Alguns fatos ocorridos em 2020 chamaram a atenção da mídia para a discussão: uma marca de sucos provocou alarde e diversas reações de todos os tipos quando fez uma modificação nas embalagens e nas campanhas publicitárias de seus produtos, ao incluir a expressão “para todes” (Figura 1); e um comunicado emitido pelo Colégio Liceu Franco-Brasileiro, do Rio Janeiro, no qual a escola informava aos pais que adotaria uma linguagem neutra em suas comunicações, a exemplo do uso de “querides alunes” no lugar de “queridos alunos”. Esses casos repercutiram de tal forma que chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados do estado do Rio de Janeiro (JANONE; COUTO, 2020).

Figura 1: Uso de estratégia de neutralização de gênero em anúncio publicitário



Fonte: Reprodução do Instagram: @dobem
(<https://www.instagram.com/p/BvhBi9aF6-F/>)

Esses exemplos das tentativas cada vez mais comuns de uso de uma linguagem não binária que circulam em diferentes contextos de comunicação demonstram que tais manifestações da linguagem estão sendo experimentadas, mesmo sem que haja prescrição pela norma padrão da língua, o que torna o assunto não apenas relevante para toda a sociedade e, portanto, elegível para trabalho na sala de aula.

Assim, temos como objetivo neste escrito apresentar o desenvolvimento de uma proposta de trabalho voltada à discussão, conscientização e investigação empírica sobre como alunos e alunas das séries finais do ensino fundamental (9º ano) em uma escola pública pessoense, ao estudarem o conteúdo “gênero gramatical”, encaram o uso da linguagem inclusiva quanto à possibilidade (ou não) de neutralização de gênero na língua portuguesa, escrita ou falada. Nesse sentido, buscamos orientar os(as) aprendentes em uma atividade de reflexão linguística sobre as formas de neutralização do gênero em um texto escrito, a fim de

encaminhar uma discussão sobre as reais possibilidades (e dificuldades) de mudanças em relação ao gênero gramatical na comunicação oral e escrita, e até mesmo se existe uma expectativa à vista de encaixamento⁴ dessa mudança no sistema da língua no curto prazo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alves (1990), ao discutir sobre a criação lexical, a define como uma espécie de força do falante na realização do desejo de construir palavras ou expressões que possam atender às demandas do seu contexto social; sendo assim, é possível supor algo de criação lexical nesta tentativa de surgimento de um gênero neutro.

Na mesma direção, para apreensão mais completa deste conceito, convém considerar que se por um lado a criação compete ao usuário de uma língua, por outro, para que tal criação seja efetiva, alguns princípios do sistema linguístico (de ordem morfológica, sintática etc.) precisam ser respeitados a despeito dos desejos de quem fala ou mesmo do compêndio que denominamos gramática. De fato, em nome de ser compreendido pelos seus pares, urge ao falante que se admitam certos princípios que tornarão sua criação aceitável, compreendida e multiplicada (TANNEN, 2021).

Levando-se em consideração a questão morfológica do gênero, Câmara Jr. (2015. p. 88) defende que o gênero gramatical é “uma distribuição de classes mórnicas para os nomes, da mesma sorte que são as conjugações para os verbos”. O gênero não pode estar associado ao sexo (enquanto marca biológica ou social) simplesmente pelo fato de que este traço está contido em todos os

⁴ O “encaixamento linguístico” é um conceito sociolinguístico proposto por William Labov (2008) que se refere à tendência de os falantes ajustarem sua fala de acordo com o contexto social em que se encontram. Em outras palavras, os falantes tendem a usar diferentes variantes linguísticas dependendo do ambiente em que estão, como o nível de formalidade, a idade, o gênero e a classe social dos interlocutores.

substantivos da nossa língua, sejam eles seres animados ou inanimados.

Câmara Jr. (2015) reafirma o posicionamento saussureano de marcação na língua portuguesa e defende que o masculino é o gênero neutro, e o feminino, o gênero marcado, que indica uma especialização. Assim, quando alguém diz que tem vinte gatos, o ouvinte entende que “gatos” não é uma referência apenas a seres do sexo masculino, mas a machos e fêmeas, ou seja, animais felinos de forma genérica. Se, em vez disso, alguém diz que tem vinte gatas, fica marcada a existência apenas de fêmeas.

Para este mesmo autor, existiria uma certa incoerência e confusão quando não se faz a distinção entre flexão de gênero e certos processos lexicais para indicar o sexo. Ele cita como exemplo o caso dos substantivos “mulher”, que é sempre feminino, e “homem”, que é sempre masculino. Em exemplos como esses, o linguista explica que não existe uma flexão de gênero, pois, embora semanticamente relacionados, não são considerados como variações um do outro. Defende, então, que a única flexão para o gênero feminino no português só ocorre pelo acréscimo do sufixo -a como desinência de feminino, com a eliminação da vogal temática: *menin(o) + a = menina*.

Cabe salientar que não basta a presença de um /a/ átono final para assinalar a desinência nominal no feminino, mas a sua presença diante da forma no masculino: *menino, menina, mestre, mestra, autor, autora*. Não há desinência nominal de gênero em palavras como *criança* (sempre do gênero feminino), *estudante* (que pode ser feminina ou masculina de acordo com o contexto) e *cometa* (sempre do gênero masculino).

Câmara Jr. (2015) também chama a atenção para o fato de que não existe uma previsão relativa na morfologia do gênero, conforme as terminações, e que elas não são absolutas na indicação do masculino ou feminino, algo que percebemos nos exemplos com vogal átona final: *livro* (masculino), *tribo* (feminino), *poeta* (masculino), *terra* (feminino), *dente* (masculino), *ponte* (feminino). O mesmo pode ser dito sobre os substantivos com terminação

consonântica (mar, cor, sol) e com vogal final tônica (sofá, cabra, jacaré, maré, sucuri, abacaxi, urubu).

Dessa análise conclui-se que todos os substantivos em português têm um gênero determinado. Tendo ou não flexão de gênero, cada nome é exclusivamente masculino ou feminino, independentemente do alofone presente na terminação (MÄDER, 2015). Por esse motivo, seria equivocada a ideia de neutralidade sexual (biológica ou social) por meio da substituição do /a/ ou do /o/ por outro alofone como /e/ ou /u/, pois essa tentativa poderia esbarrar em muitos exemplos já existentes na língua que contrariam esse recurso.

Continuando sob essa perspectiva, para Bechara (2006, p. 337), o radical “encerra o significado da palavra”. Saussure define o radical como sendo “o elemento comum destacado espontaneamente pela comparação de uma série de palavras aparentadas, flexionadas ou não, e que encerra a ideia comum a todas elas” (SAUSSURE, 2012, p. 246). Por isso, cabe à desinência nominal (o/a) relacioná-la à marca de gênero.

Essa vogal que completa o radical para constituir o tema da palavra pode ser chamada de vogal temática ou atualizador léxico, uma vez que “atualiza-o para funcionar concretamente no discurso” (BECHARA, 2006, p. 337). Já Martinet (1974) considera o masculino como “morfema zero”, entendido como a ausência de qualquer marca com sentido lexical ou gramatical.

Especificamente sobre o artigo (modificador nominal por excelência), destaca-se uma curiosidade:

Todos os nomes em português admitem a determinação pelo artigo. Ela não se faz em contato imediato com certos nomes próprios - a saber, os dos meses do ano, os nomes específicos de cidade e os antropônimos fora do uso familiar. É bastante, porém, a anteposição de um qualificativo para mesmo aí o artigo se impor (exemplo: o ardente janeiro, a alegre Lisboa, o grande Napoleão). Ela não se faz, ainda quando em seu lugar aparece um demonstrativo ou um indefinido. Neste caso, entretanto, a indicação se transpõe para a partícula de substituição, que também tem flexão de gênero:

demonstrativos este-esta, esse-essa, aquele-aquela; indefinido um-uma, algum-alguma, nenhum-nenhuma (CÂMARA JR., 2015, p. 152).

Perante essa informação, fica evidente que a marcação do gênero de um substantivo está contida na flexão do artigo que o determina. Estamos, até aqui, fazendo uma apresentação teórica do viés formalista, o qual reconhece a língua como imóvel e que o “indivíduo intui, a partir das produções linguísticas com que toma contato desde a infância, um sistema sincrônico estável que caracteriza o uso de sua língua em um determinado momento do tempo” (MARTELOTTA, 2011, p. 37). Nessa direção, a mudança linguística não decorre do uso, mas de um estágio diacrônico, estático, interno e mais arbitrário.

O sistema da língua proposto por Saussure (2012) não considera as possíveis influências dos aspectos pragmáticos e discursivos sobre a língua, não analisa o uso concreto da linguagem pelos falantes em seus variados contextos e motivações. Ao tomarmos como exemplo os termos “aluno” e “aluna” há de se levar em consideração que “aluna” também carrega uma relação com o gênero social, cuja motivação está para além da estrutura gramatical.

Já o olhar da Linguística Funcional clássica (LFC), estimulada pelo uso e pela função, admite a língua como emergente, surgindo no momento em que o indivíduo a utiliza para interagir socialmente. Nessa mesma direção, eles buscam também observar as regularidades apresentadas na interação sociocomunicativa, para que, a partir de então, esses usos sejam analisados e descritos. Matos (2021, p. 8) resume como uma abordagem funcional pode impactar na forma como observamos, descrevemos e analisamos um fenômeno:

- a. A estrutura/estruturação é observada a partir da função, considerando arranjos e rearranjos sintáticos, semânticos e discursivos, perceptíveis no uso;
- b. A língua/linguagem é admitida como prática social, para e na sociedade;

c. O Uso torna exequível a pesquisa e a confirmação do potencial criativo dos falantes.

Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 22), por seu turno, afirmam:

Os linguistas funcionais defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana.

Isso nos confirma o pressuposto de que os falantes expressam por meio da linguagem suas experiências, e quando essas não são atendidas por aquela, criam novos itens linguísticos para exprimirem suas práticas sociais.

Devemos nos lembrar de que, para a linguística funcional, “a marcação depende do contexto, devendo, portanto, ser explicada com base em fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos ou biológicos” (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2015, p. 26). Assim, podemos levantar a premissa de que é possível relacionar a escolha do gênero para uma palavra a motivações sociais. É possível também aplicarmos essa ideia em relação às palavras “bispo” e “soldado”. Tradicionalmente, eram termos classificados como sendo do gênero masculino, mas a partir do ingresso das mulheres nas funções religiosas e militares, as formas “bispa” e “soldada” passaram a ser aceitas para atender às exigências de uso.

Diante do exposto, entendemos que por mais que uma forma linguística não se estabeleça efetivamente na língua, no sentido de se fixar e se convencionalizar, ela pode coexistir e conviver com as outras formas (TARALLO, 2007). Isso se dá pelo fato de que, sincronicamente, algumas palavras surgem para suprir as necessidades comunicativas daquelas que não atendem tais necessidades do momento social. Assim, a necessidade sentida por um grupo de falantes de se ver linguisticamente representado, por meio de palavras ou expressões que atendam sua expectativa quanto ao gênero, poderá fazer aparecer novos termos que tendem

a ser absorvidos pelo sistema a partir do momento em que sejam compreendidos pelos falantes fora da comunidade⁵.

Salientamos que considerar um fenômeno linguístico para análise não é o mesmo que torná-lo habitual para todos os falantes, mas que é preciso entender que há possibilidade de explicar determinado uso em um determinado contexto comunicativo.

METODOLOGIA

Trabalhamos a temática da concordância de gênero e número do substantivo na língua portuguesa em duas turmas do 9º ano de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa, localizada em um bairro periférico nas proximidades da BR230, e com clientela de alunos oriundos de comunidades carentes tanto das proximidades da instituição quanto de outros bairros. As duas turmas foram compostas por estudantes entre 13 e 16 anos de idade, totalizando 55 participantes.

Adotamos e adaptamos elementos da metodologia conhecida como pesquisa-ação, definida por Tripp (2006) como uma busca contínua, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Ela envolve os professores e outros participantes na investigação de questões práticas em suas próprias salas de aula, objetivando melhorar a prática educacional, identificar problemas e desenvolver soluções em colaboração com os participantes. O processo de pesquisa-ação envolve várias etapas, incluindo o reconhecimento da situação, o planejamento da ação, a implementação da ação e a avaliação dos resultados. Ela é uma abordagem útil para melhorar a prática educacional, pois permite

⁵ Quanto a isso, sugerimos a leitura de Goffman (1985), cujos estudos, de abordagem dramaturgica, sugerem que as pessoas usam a linguagem e outros sinais para criar uma imagem de si mesmas para os outros. Ele também estudou como as instituições sociais, como hospitais e prisões, afetam a identidade das pessoas e como elas são percebidas pelos outros no que tange a identidade e estigmas sociais.

que professores e estudantes sejam agentes ativos na mudança e no desenvolvimento de suas próprias práticas.

A aplicação da proposta foi dividida em quatro momentos, correspondentes às aulas regulares da disciplina, ou seja, quatro encontros de 1h40 minutos. No primeiro encontro, procedemos a uma aula expositiva em que revisamos os aspectos teóricos e prescritivos do tema conforme a doutrina gramatical, a partir de vídeos, apresentação em Power Point e, ao final, com atividade de fixação de conteúdo em duplas.

Nesse sentido, nos ativemos às admoestações de Travaglia (2009), para quem o professor ou professora de língua deve assumir um posicionamento sobre as aulas de gramática que leve em conta a qualidade da teoria que pretende aplicar, sem se desaperceber de que qualquer teoria é somente uma tentativa de descrever algo da língua. Logo, o trabalho docente que realizamos evitou atribuir caracteres de normatividade/prescritividade ao já escasso tempo de suas aulas, ressaltando sempre o desenvolvimento da habilidade (competência comunicativa) (TOURINHO; NICOLAU, 2018).

No segundo encontro, apresentamos brevemente o histórico da mudança da ideia de gênero em português, desde o latim até os tempos atuais. Em seguida, exibimos vídeos retirados de canais acadêmicos ou podcasts sob as seguintes perspectivas: (1) uma explanação institucional com vários professores e ativistas a respeito da importância social e identitária da linguagem inclusiva e dos sistemas de neutralização de gênero; (2) uma entrevista com uma professora de língua portuguesa, cujos argumentos vão totalmente de encontro ao uso do que se chama “linguagem neutra”, em que ela apresenta argumentos históricos e formais na tentativa de invalidar o uso de qualquer dos sistemas de neutralização; (3) um trecho de podcast em que um professor de português, conhecido youtuber, assume uma posição de aceitação do uso dos sistemas de neutralização e até os recomenda, defendendo, porém, que não sejam impostos “por decreto”, mas que fiquem a critério de cada cidadão usá-lo ou não.

Após assistirmos aos vídeos, seguiu-se um debate com os(as) estudantes, com uma pergunta-mote: “neutralizar ou não o gênero nos substantivos: é uma necessidade social urgente?”. Partimos para o momento em que cada um pôde expor suas opiniões ao grupo, com a nossa mediação. (4) No último encontro, disponibilizamos notebooks da escola para cada estudante individualmente, e iniciamos apresentando em slide um quadro que resume a pesquisa feita por Schwindt (2020), na qual o autor registra a recorrência de quatro tipos de empregos mais comuns do gênero inclusivo no português brasileiro:

i) o feminino marcado em substantivos do tipo comum de dois gêneros como em “a presidenta” e “a bispa”;

ii) o emprego da forma masculina e da feminina, principalmente, em vocativos, como em “brasileiros e brasileiras”, “alunos e alunas”;

iii) a substituição da vogal temática das palavras por uma marcação especial que pode ser @ ou /x/ como nas formas “alun@”, “alunx”;

iv) e a alteração no radical das palavras pela substituição dos fonemas /o/ e /a/ pelo /e/ como em “alunes” e “todes” (sistema ELU).

Após as explicações, foi apresentada em slide uma seleção de imagens com cartazes, anúncios publicitários, memes e postagens em redes sociais (Figuras 2 e 3), e se lhes pediu que fizessem uma atividade de reescrita diretamente no Google Docs (online), usando as modificações necessárias para adequá-los a uma linguagem inclusiva, escolhendo-se uma ou mais possibilidades de neutralização do gênero apresentadas em aula. Ao fim da atividade, apenas como mecanismo de controle avaliativo, os estudantes deveriam enviar sua produção ao e-mail do(a) docente, mas foram também convidados a se expressarem oralmente, tantos quanto quisessem relatar a experiência. Em ambas as turmas, obtivemos reações bem animadas, e não houve qualquer resistência em realizar a tarefa.

Figura 2: Exemplos de imagens-estímulo para realização da atividade de reescrita (A)



Fonte: Dados da pesquisa; imagens da internet e redes sociais.

Figura 3: Exemplos de imagens-estímulo para realização da atividade de reescrita (B)



Fonte: Dados da pesquisa; imagens da internet e redes sociais.

Por fim, enviamos a cada aluno(a) das duas turmas um link para um questionário online (Google Forms) por meio do qual poderiam responder de maneira não identificável perguntas sobre a apreensão do conteúdo e seu posicionamento pessoal a respeito do tema, o qual serviu como “termômetro” para medir a aceitabilidade da nossa proposta, conforme veremos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a substituição dos marcadores de gênero (o/a) por X e @, percebeu-se que a maior dificuldade encontrada é na oralização das palavras. Também se observou que algumas palavras demandaram mais tempo para resposta, e muitos enganos, como a palavra “gerente” e “estudante” (comum de dois gêneros), terminadas com “-e”, e que, por si só, não têm a marcação de gênero tradicional em (o/a), e por isso não poderiam utilizar essa regra de neutralização.

Em relação ao uso do sistema ELU como possibilidade de neutralização, os estudantes observaram que é possível fazer a leitura e que palavras como “alunes” seria fácil de se incorporar ao vocabulário. Entretanto, ao tentar usar a mesma estratégia em outras palavras dentro do mesmo sintagma nominal, ou relacionadas ao substantivo, percebeu-se uma maior dificuldade de compreensão dos termos. Além disso, afirmaram que substituir o artigo “o” ou “a” pelo “e” criaria também uma dúvida para o leitor ou leitora que, facilmente, poderia confundi-lo com uma conjunção.

O fato de os demais itens lexicais (artigos, adjetivos e pronomes) serem corresponsáveis pela designação de gênero e precisarem sofrer alterações, pois são elementos do sintagma que atuam na marcação do gênero binário, foi o aspecto considerado pelos alunos como sendo o mais evidente desqualificador da proposta de uso de um terceiro morfema para criação de um gênero neutro.

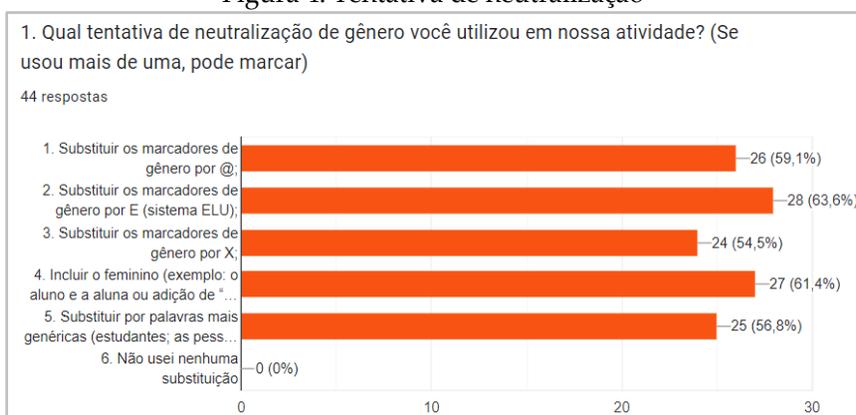
A forma mais elogiada pela turma como sendo aquela mais compatível com a leitura e compreensão pós-reescrita foi o acréscimo do feminino junto ao masculino (“alunos e alunas”). Entretanto, percebeu-se que o texto se torna mais repetitivo e, portanto, mais longo, cansativo. Houve pouquíssima adesão ao uso de expressões que fossem mais genéricas, sendo poucos os que usaram sinônimos como “discentes” ou “estudantes”.

O questionário online (Google Forms) enviado para medir a resposta pessoal dos(as) participantes da atividade proposta retornou alguns dados interessantes: Dos(as) 55 estudantes, 44

enviaram resposta, e dessas, destacamos os 4 resultados mais relevantes⁶:

(1) Perguntados sobre “Qual tentativa de neutralização de gênero você utilizou em nossa atividade?” (poderiam marcar mais de uma dentre as 5 possibilidades apresentadas), “Substituir os marcadores de gênero por E (sistema ELU)” ficou como o mais utilizado, com 63,6%, seguido de “Incluir o feminino (exemplo: o aluno e a aluna ou adição de “a” – aluno(a))”, com 61,4% (Figura 4);

Figura 4: Tentativa de neutralização



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

(2) Na pergunta “Depois que você terminou a reformulação dos textos, qual foi a sua opinião sobre a leitura que fez de sua produção escrita?”, 54,5% acharam alguma dificuldade, sendo que um(a) dos(as) estudantes justificou: “É muito difícil ler por exemplo como que lê todxs é muito difícil fica mais fácil se utilizar as palavras genéricas, mas mesmo assim não é fácil” (sic) (Figura 5);

⁶ O Google Forms com todos os resultados desta pesquisa de opinião pode ser consultado pelo link permanente: <http://bit.ly/48SXh39>.

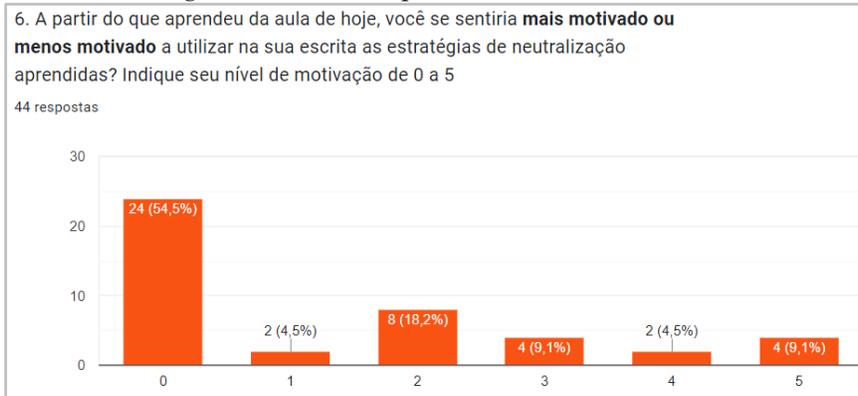
Figura 5: Opinião sobre leitura do texto reescrito



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

(3) À questão “A partir do que aprendeu da aula de hoje, você se sentiria mais motivado ou menos motivado a utilizar na sua escrita as estratégias de neutralização aprendidas?”, percebemos que 54,5% de estudantes disseram não ter motivação alguma (escala 0), e se somarmos isto com as escalas 1 (4,5%) e 2, (18,2%), notaremos que 77,2% escolhem entre média a nenhuma motivação, deixando muito baixa a expectativa de uso da neutralização na vida linguística desses sujeitos. Um deles justifica: “Não concordo com a neutralização, é redundante, porque perder tempo com um assunto desse (obs: dentro da língua portuguesa) enquanto há tantas questões sérias para se resolver no país”; (sic) (Figura 6);

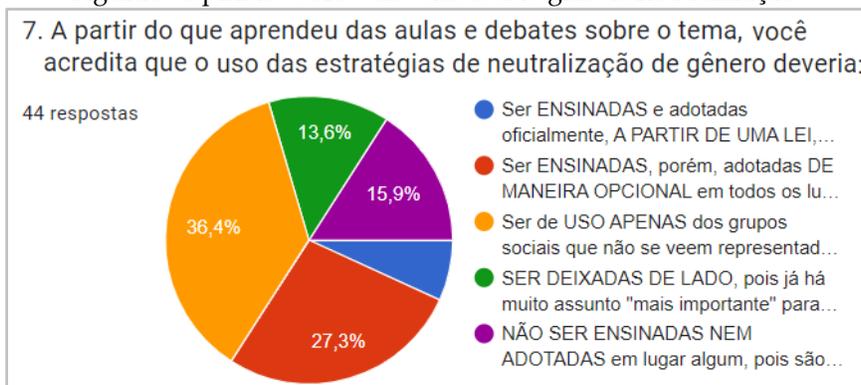
Figura 6: Motivação para uso da neutralização



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

(4) Por fim, perguntamos: “A partir do que aprendeu das aulas e debates sobre o tema, você acredita que o uso das estratégias de neutralização de gênero deveriam” [...] e oferecemos cinco possibilidades de escolha. As mais votadas foram: (a) “Ser de USO APENAS dos grupos sociais que não se veem representados pela norma gramatical padrão de identidade de gênero na fala, ficando OPCIONAL seu uso para as demais pessoas”, com 36,4%, e (b) “Ser ENSINADAS, porém, adotadas DE MANEIRA OPCIONAL em todos os lugares, especialmente escolas e documentos públicos”, com 27,3% (Figura 7). Destacamos, no entanto, que foi considerável uma rejeição muito forte ao uso das estratégias de neutralização, quando, somados os dois itens negativos, 29,5% não querem sequer que exista ou seja aplicada essa possibilidade.

Figura 7: Opinião sobre o uso das estratégias de neutralização



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Assim, os resultados obtidos mostraram que os discentes participantes desse recorte conseguem, em poucos casos, empregar a neutralização e analisá-la criticamente, porém, ainda existem dificuldades de aceitação e mesmo rejeição a essas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é viva e acompanha as mudanças da sociedade, isso é um fato. Entretanto, toda mudança linguística é lenta e ocorre pelo uso contínuo. Certamente, os usos das formas sugeridas pela comunidade LGBTQIAPN+, os quais são compreendidos como um direito à representatividade gramatical, ainda estão sendo testados pela própria comunidade e, portanto, não há como prever se transformações ocorrerão ou quais mudanças vão se espalhar, por meio do uso, pelas demais esferas da sociedade, ganhando status de registro padrão.

A atividade aqui realizada não tinha a pretensão de levar os estudantes a discutir questões relacionadas ao sexismo do idioma, pois embora acreditemos que as marcas linguísticas podem, sim, carregar ou refletir preconceitos, entendemos que essa discussão é mais proveitosa em outra área de estudos sobre a linguagem, como a análise do discurso, ou poderia ser mais bem trabalhada em um

projeto mais amplo, talvez em comunhão com docentes de outras disciplinas, como História e Geografia.

Sendo assim, o principal objetivo da atividade era propor aos estudantes uma observação sobre o fenômeno da neutralização de gênero, destacando não apenas sua face pragmática e social, mas o seu contorno estrutural e morfológico no recorte proposto. É importante reforçar que, em todo o tempo, salientou-se que estamos diante de um fato linguístico social, de motivações compreensíveis e totalmente compatíveis com o tempo em que vivemos no século XXI, e que há muitas questões para se refletir, debater, coletar e analisar a respeito desse esforço de um determinado conjunto social de representar-se e sugerir formas de se identificar em termos linguísticos.

Nesse contexto, a língua escrita tem maior dificuldade para assimilar as modificações que vão surgindo na língua falada e, no caso das tentativas de neutralização do gênero gramatical, tais mudanças ainda estão muito restritas a determinados grupos sociais e surgem de forma muito tímida em situações escritas muito específicas, como em postagens em redes sociais ou propagandas destinadas a um público específico.

A atividade proposta aos estudantes levou-os a observar que as inovações sugeridas pela comunidade LGBTQIAPN+ sobre a desinência de gênero atingem um nível maior da estrutura da língua portuguesa. Por isso, precisariam de adesão ao uso muito maior, para além de situações pontuais nas redes sociais e de alguns exemplos esparsos para que possam se consolidar e para que haja o “encaixamento” sociolinguístico amplo e efetivo.

Essas possibilidades não convencionais experimentadas demonstram que, neste momento, estamos vivendo um estágio de desejo por mudanças, mas essas ainda não conseguem avançar para o campo do uso e, por consequência, da regularidade. Assim, entendemos que as mudanças perquiridas pela comunidade LGBTQIAPN+ na busca pelo respeito mínimo à suas subjetividades no que tange à neutralização do gênero gramatical deverão levar em conta um tempo mais expandido, o atual contexto social e a

conscientização educacional, experimentação e uso, até que sejam (ou não) efetivadas na realidade diária das pessoas.

Ou seja, recomendamos outros estudos mais aprofundados, em outras realidades sociais para além desta aqui trabalhada. Compreender com maior definição de que forma o uso mais frequente da desvinculação de gênero na língua portuguesa poderá ou não ser implementada socialmente ainda requer pesquisa e cuidado metodológico, já que esbarra em todo um sistema de alterações de natureza fonológica e morfossintática, assim como em relação a pressupostos como a naturalidade e a economia linguística, elementos fundamentais em processos de variação linguística.

Por fim, o experimento corrobora o fato de que qualquer mudança em uma língua não poderá ocorrer de forma artificial, mas se dará pelo uso natural e contínuo pelos próprios falantes, não por força de leis ou imposições sociais por mais legítimas que sejam. Mudanças linguísticas ocorrem do uso para a norma e não o contrário. Portanto, reafirmamos que ainda não é possível prever se alguma forma de neutralização do gênero avançará para um estágio de gramaticalização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. v. 191. São Paulo: Ática, 1990.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CÂMARA JÚNIOR. *Estrutura da língua portuguesa*. 47. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-47.

- DOS SANTOS, A. L. P. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 160–178, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/41827>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1989.
- JANONE, L.; COUTO, C. Discussão sobre gênero neutro em colégio tradicional do Rio vai parar na Alerj. *CNN Brasil*, Rio de Janeiro, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/discussao-sobre-genero-neutro-em-colegio-tradicional-do-rio-vai-parar-na-alerj/>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MÄDER, G. R. C. *Masculino genérico e sexismo gramatical*. Orientador: Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2015.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINET, A. *A linguística sincrônica: estudos e pesquisas*. Trad. de Lílian Arantes. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.
- MATOS, D. P. Eu uso, ele usa, nós usamos. In: MATOS, D. P. (Org.). *Sintaxe na linguística funcional*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 28 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da ABRALIN*, s.l., v. 19, n. 1, p. 1-23, 17 nov. 2020.
- TANNEN, D. Interactional sociolinguistics: Foundations, developments, and applications to language, gender and sexuality. In: ANGOURI, Jo; Baxter, Judith (Eds). *The Routledge Handbook of Language, Gender and Sexuality*. London: Routledge, 2021. p. 181-196.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TOURINHO, C.; NICOLAU, R. B. F. Teorias linguísticas e práticas docentes: em prol de uma aprendizagem significativa da língua(gem). In: MACIEL, João Wandemberg Gonçalves; CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira Costa; SILVA, Marluce Pereira da; SILVA, Sônia Maria Cândido da. (Orgs.). *O Professor pesquisador em sala de aula de língua e literatura*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 33-47.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH#>. Acesso em: 11 jun. 2023.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

Patrícia Brianne da Costa Penha¹
Aline de Menezes Guedes²
Maria Fabiana Bonfim de Lima-Silva³

INTRODUÇÃO

A afetividade exerce um papel primordial nas relações psicossomáticas primárias e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como influencia na percepção, memória, pensamento, vontade e as ações, já que o vínculo afetivo entre professor e os alunos fazem com que estes sintam-se acolhidos, amparados e tenham vontade de aprender (KRUEGER, 2003).

A criança, ao ingressar na escola pela primeira vez, tem uma necessidade natural de ser aceita, ouvida e acolhida, assim como em outros espaços, porque neste momento ocorre um afastamento de sua vida familiar para dar início a uma nova experiência, onde esta deve ser favorável. Neste sentido o professor tem o papel de

¹ Fonoaudióloga. Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Fonoaudiologia (PPgFon) da UFPB/UFRN/UNCISAL. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela UFPB. E-mail: patriciabrianne.fono@gmail.com;

² Fonoaudióloga. Mestre em Neurociência Cognitiva e Comportamento pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela UFPB. E-mail: alinemguedes@gmail.com;

³ Professora Associada do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Professora do Programa Associado de Pós-Graduação em Fonoaudiologia (PPgFon) da UFPB/UFRN/UNCISAL. Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. E-mail: fbl_fono@yahoo.com.br.

mediador nas relações estabelecidas com os educandos no contexto escolar (KRUEGER, 2003).

A escola tem um papel fundamental na vida dos estudantes, essa fase é um período que favorece para a criação de relações afetivas, inspirando de forma positiva o processo educacional. Desta forma, podemos dizer também que a escola contribui com o papel da educação nos tempos atuais, que pode ser formar indivíduos completos, enfatizando o ser e não o ter, conduzindo o aluno a ser crítico e elaborar seu caminho (CHARDELLI, 2002).

No início de 2020, o mundo passou por uma grave crise mundial com a pandemia por meio da infecção do novo coronavírus *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome Respiratório Aguda Grave 2 - SARS CoV-2), que ocasiona o Coronavírus *Disease 2019* (COVID-19). Com esta crise mundial de saúde ficou claro como as maneiras de hierarquia da vida da sociedade capitalista atual e o excesso de consumo, fazem com que fiquemos cada vez mais susceptíveis a um vírus, mesmo em tempos de grande inovação tecnológica (LINHARES; ENUMO, 2020)

Na esfera da Educação, o qual será o foco aqui de interesse, o isolamento físico e social afetou as escolas em todas as etapas, com a suspensão das atividades presenciais que tiveram o intuito de controlar a propagação do vírus. E como medida de segurança pública, as escolas buscaram estratégias para auxiliar na transição para as aulas *on-line* em caráter excepcional.

Com a utilização do ensino remoto os professores que nunca deram aula nesta modalidade, tiveram que passar a lecionar, como também a ter que lidar com as salas virtuais de aprendizagens, ou seja, as plataformas, modificando toda a rotina desde a educação básica ao ensino superior (MAIA, 2020). Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo compreender os impactos da afetividade na educação infantil durante a pandemia da COVID-19.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDO E AMOSTRA ESTUDADA

O presente estudo é de caráter descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. Todos os indivíduos que decidiram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participaram desta pesquisa 10 professoras que atuavam no ensino infantil no Brasil. Todas eram do sexo feminino, com média de idade de 39,5 anos, com prevalência de formação de base em Pedagogia (n = 8), seguido por Letras (n = 1) e Educação Infantil e Séries Iniciais (magistério) (n = 1).

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada no mês de janeiro de 2022 e desenvolvida através de um questionário *online*. Para realização do estudo, foi elaborado um questionário *online* por meio do *Google Forms*, contendo um total de 21 perguntas e 3 seções, as quais se subdividiam em: identificação, situação funcional e afetividade na pandemia da COVID-19 (ANEXO 1). Contudo, vale ressaltar que, para esta pesquisa, foram analisados somente os dados de identificação, situação funcional e as questões 14,16,18,19 e 20.

Na primeira página do formulário apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual o participante só poderia prosseguir o preenchimento das questões após o seu aceite. A propagação do *link* de acesso ao questionário *online*, foi por meio do *WhatsApp*, bem como através do *Instagram*, mais precisamente, pelo perfil do projeto de extensão “Programa de Assessoria em Vocal para Profissionais da voz – ASSEVOX”, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual possui parceria com o presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas obtidas com a aplicação do questionário *on-line*, permitiu observar a percepção das professoras quanto às aulas ministradas no período do ensino remoto e os impactos na relação de afetividade com os alunos. Dessa forma, houveram questões de múltipla escolha e subjetivas com o objetivo de que, pelo discurso, fosse revelado o entendimento das professoras sobre os aspectos discutidos.

Em relação às professoras, verificou-se que a maioria exercia a profissão em escolas da rede pública de ensino ($n = 5$), apresentavam carga horária de trabalho de 31 a 40 horas por semana ($n = 4$), tinham o tempo de atuação no ensino infantil de 1 a 5 anos ($n = 4$) e de 6 a 10 anos ($n = 4$), bem como predominou o número de professoras responsáveis pelas turmas do nível 4 de ensino ($n = 7$).

Tabela 1: Caracterização da amostra quanto à rede de ensino, carga horária de trabalho, tempo de profissão e nível de ensino das professoras.

Variável	n	%
Rede de ensino		
Público	5	50,00
Privado	4	40,00
Ambas	1	10,00
Carga horária de trabalho		
Até 10 horas por semana	1	10,00
De 11 a 20 horas por semana	3	30,00
De 21 a 30 horas por semana	1	10,00
De 31 a 40 horas por semana	4	40,00
Mais de 40 horas por semana	1	10
Tempo de profissão		
De 1 a 5 anos	4	40
De 6 a 10 anos	4	40
De 11 a 20 anos	1	10
Mais de 20 anos	1	10
Nível de ensino em que atua		
Berçário (6 meses a 2 anos)	1	10

Nível 1 (3 anos)	2	20
Nível 2 (4 anos)	2	20
Nível 3 (5 anos)	6	60
Nível 4 (6 anos)	7	70

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme o Censo da Educação Básica (2020), atuam hoje no Brasil cerca de 593 mil professores do ensino infantil, sendo a maioria do sexo feminino (96,40%) e com idade entre 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Tais achados, foram semelhantes ao da presente pesquisa visto que, todas as professoras eram mulheres e apresentaram média de idade de 39,5 anos.

É comum que as mulheres sejam a maioria dentro da docência devido à questões históricas, culturais e sociais, no qual o magistério tornou-se uma carreira exercida por um número expressivo de mulheres, bem como por ser considerada como uma figura que transmite cuidado, dedicação, carinho, amor e paciência às crianças (PROVENZANO; SAMPAIO, 2010; CERICATO, 2016). Desta forma, basta visitar as escolas brasileiras de educação infantil e dos anos iniciais, sejam públicas ou privadas, para constatar tal fato (ROSA, 2011).

Em relação ao tempo de profissão, a maioria das professoras possuíam de 1 a 10 anos, sendo este tempo, similar a outros estudos desenvolvidos com professores do ensino básico (PROVENZANO; SAMPAIO, 2010; SILVA; SILVA, 2013; PENHA *et al.*, 2021). Um dos aspectos que contribuem para que o professor continue seguindo a sua carreira profissional, é o reconhecimento que recebe de seus alunos, pais, colegas de trabalho e toda a comunidade escolar, tornando uma das principais motivações para continuar lecionando por muitos anos (MENDES, 2015).

A maioria das professoras lecionavam no nível 4 de ensino, onde as crianças já possuem por volta de 6 anos de idade. A educação infantil é a primeira fase da Educação Básica, logo, é necessário que haja um atendimento integral para o pequeno estudante, unindo os aspectos assistencialista (0 a 3 anos) e

pedagógicos (4 a 6 anos) (CARVALHO *et al.*, 2015). Nesta fase, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados, o que contribuirá para o desenvolvimento das habilidades motora, cognitiva, socioafetiva, linguística, dentre outros (PANSINI; MARIN, 2011).

Tabela 2: Caracterização da amostra quanto ao tempo de atuação e preparação prévia para atuar no ensino remoto.

Variável		
	n	%
Tempo de atuação no ensino remoto		
Menos de 1 anos	3	30,00
De 1 ano a 2 anos	7	70,00
Preparação prévia para atuar no ensino remoto		
Sim	2	20,00
Pouco	1	10,00
Não	7	70,00

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Diante da pandemia da COVID-19 no ano de 2020, medidas de enfrentamento para diminuir a propagação do vírus foram implantadas por inúmeros países, tais como: o uso de máscaras faciais, uso do álcool em gel e, principalmente, o distanciamento social (BRASIL, 2020). Tal método, favorece que haja baixo nível de transmissibilidade da doença entre as pessoas, sendo empregadas em diversos setores como comércio, restaurantes, supermercados, clínicas, como também nas escolas.

Para não haver a paralisação total das atividades escolares, os professores migraram sua modalidade de trabalho de presencial para o remoto, tornando-se um dos principais recursos para prosseguir o exercício laboral, sendo este muitas vezes, desenvolvido em casa (BRASIL, 2020). Neste contexto, a maioria das professoras da presente pesquisa, relataram que atuam/atuaram no ensino remoto por volta de 1 a 2 anos e que não tiveram preparo prévio para lecionar no ensino remoto. Grande

parte dos professores no Brasil não possuem, no seu processo de formação, disciplinas ou estágios voltados à metodologia de ensino EaD (Ensino à Distância), desse modo, os professores tiveram que se readaptar e se reinventar para essa nova realidade.

A literatura refere que o ensino remoto fez emergir grandes desafios para as interações educacionais, como: *feedback* tardio devido à distância visual que impede a intervenção objetiva e imediata, a presença de ruídos externos que rapidamente dispersa a atenção (alunos e professor), a inserção de regras flexíveis para retirada de dúvidas e observações sobre o conteúdo ministrado, assim como o comprometimento da socialização e de um ambiente propício para o desenvolvimento individual e coletivo e, quanto mais jovem é o aluno, maior será o dano (LIMA-SILVA; PENHA; CHIEPPE, 2021).

Nesta pesquisa, as professoras foram questionadas quanto às dificuldades adquiridas pelas crianças com o fim das aulas remotas e retorno das aulas presenciais. A maioria, revelou que a atenção e socialização, foram as mais prejudicadas, como mostra a tabela 3.

Tabela 3: Dificuldades percebidas nas crianças pelas professoras após o retorno das aulas presenciais

Variável		
	n	%
Dificuldades percebidas		
Atenção	9	90,00
Socialização	6	60,00
Fala	3	30,00
Memória	3	30,00
Percepção	2	20,00
Outros	3	30,00

Fonte: dados da pesquisa (2022)

As professoras que pontuaram a opção “outros”, referiram aspectos como: falta de interesse, necessidade de maior tempo na realização das atividades propostas, falta de iniciativa, noção de espaço, coordenação motora e insegurança.

Segundo autores (ALMEIDA *et al.*, 2021) o isolamento social pode comprometer o desenvolvimento dos aspectos físicos e mentais do indivíduo, principalmente, para aqueles que estão no período da infância e da adolescência. As escolas vão além de um espaço em que se busca adquirir conhecimento, são configurados ainda como locais favoráveis para promover a socialização.

Neste processo, as crianças influenciam e são influenciadas nas esferas sócioemocional, interpessoal e afetiva, auxiliando no desenvolvimento e maturação dessas habilidades, por meio da realização de atividades e brincadeiras, transformando a escola em um microuniverso de experiências e vivências fora de casa (JOROSKY; BARROS, 2020).

As professoras entrevistadas ainda referiram sobre a dificuldade na atenção dessas crianças ao retornarem para o ensino presencial. Tal achado, pode estar relacionado à metodologia do EaD, a falta ou redução da socialização, bem como de fatores distratores externos (brinquedos, uso excessivo de itens eletrônicos, entre outros), que comprometem o desenvolvimento e aprimoração desta habilidade. Um estudo desenvolvido pelo Comitê Científico Núcleo Ciência (2020) apontou que o distanciamento social pode contribuir para o surgimento ou agravamento de algumas dificuldades funcionais e comportamentais nas crianças como: falta de apetite, dependência excessiva dos pais, desconforto e agitação, e desatenção.

No que se refere ao posicionamento das professoras quando questionadas sobre o que significa “afetividade”, a maioria relatou que simboliza o amor, carinho, cuidado, respeito e segurança. E quanto ao relato da importância da afetividade dentro do contexto educacional infantil, foram observados com maior destaque e frequência:

Professora 1: *“Através da afetividade é possível motivar o aluno a participar dos momentos em sala além de passar segurança no seu desenvolvimento.”*

Professora 5: “[...] Para as crianças afeto é fundamental pois da segurança. Tudo que uma criança em formação precisa. Então afeto é primordial e fundamental.”

Para Wallon (1979), há duas funções básicas que contemplam a personalidade do sujeito, sendo estas a afetividade e a inteligência. A afetividade diz respeito às sensibilidades internas e está direcionada ao mundo social e para a formação do indivíduo; já a inteligência, se refere às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto. As relações entre o sujeito-objeto está presente na mediação que estimula aspectos como empatia e curiosidade, tornando a criança apta a avançar em suas hipóteses no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A afetividade, na visão das professoras, é poder transmitir segurança às crianças durante o tempo em que estão na escola. A instituição de ensino é o primeiro ambiente socializador fora do âmbito familiar, logo, é de extrema importância que a criança se sinta segura e protegida para desbravar esse novo mundo. É fundamental que a criança, ao entrar pela primeira vez na escola, seja muito bem recebida para que incentive a sua ida diária em busca do aprendizado.

Além disso, ao lidar com crianças, é importante que o professor do ensino infantil apresente certas características que fará com que esse processo de aprendizagem se torne estimulante e agradável como: paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática (KRUEGER, 2003). Tais atitudes, facilitará a aquisição de novos conhecimentos pois, a criança ao perceber que o professor gosta dela, se sentirá mais à vontade e apta a vivenciar cada momento dentro da aula.

Em relação às estratégias e atividades utilizadas para transmitir afetividade para os alunos no ensino remoto, a maioria das professoras relataram que a atitude de ouvir as suas demandas e respeitar os seus posicionamentos, foi a conduta mais realizada. Os relatos frequentes foram:

Professora 5: *“No ensino remoto a principal forma de mostrar afeto foi a escuta. Escutar as falas das crianças e mostrar que o quê elas falam é ouvido e respeitado... foi a melhor forma que encontrei de demonstrar afeto por elas.”*

Professora 10: *“Contação de histórias, uma fala “democrática” para com as crianças, abrir espaço para que as crianças possam ser ouvidas e respeitadas.”*

Em consequência da pandemia da COVID-19, o uso da modalidade de ensino remoto teve que ser inserido dentro do contexto educacional. Deste modo, afetou o processo de afetividade na relação professor-aluno. A literatura aponta que a impossibilidade da presença física e de uma interação por meio de uma tela, interfere no desenvolvimento de afetos, porém, não a impede de ser trabalhada (MOTA *et al.*, 2021; PIGATTO *et al.*, 2021). Sendo assim, as professoras relataram que, para continuar demonstrando afetividade aos alunos, o ato de ouvir e escutar os posicionamentos, desejos e emoções foi a melhor forma encontrada para que este processo afetivo fosse transmitido e percebido pelas crianças.

O professor deve ter um olhar e atenção para cada criança da sala pois, ao ouvir as suas ideias, experiências, demandas e sentimentos, ela se sentirá valorizada e motivada por estar presente nas atividades naquele ambiente. O ato de ouvir e compreender o aluno, mostra que o professor está disponível e aberto para dialogar sobre as suas necessidades, estimulando a sua autoestima, incentivando-as a opinarem, expor ideias e reconhecer a sua importância naquele contexto (SANTOS, 2016).

Nesta pesquisa, houveram relatos sobre a utilização de atividades lúdicas (professora 9) que envolvessem a participação dos alunos, bem como o uso da expressividade (professoras 7 e 8) para interagir com as crianças, como pode se observado nos depoimentos abaixo:

Professora 9: *“Vídeo divertido e educativo como vídeos com dança, musicalização, apresentações de histórias infantis.”*

Professora 7: *“Baixar no nível da criança e falar com calma olhando nos olhos!”*

Professora 8: “Contato visual; entonação na voz; Expressão facial e corporal; palavras/frases positivas e carinhosas.”

As práticas pedagógicas para essa fase de ensino são as interações e as atividades lúdicas que devem proporcionar experiências diversas para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral (BRASIL, 2010; ESCARIÃO; FARIA, 2019). Logo é essencial que o professor do ensino infantil possa se comunicar com as crianças através das várias linguagens, seja por meio da música, dramatização, dança, contação de histórias, exposição de vídeos, entre outros (FARIA, 2014).

As professoras trouxeram os recursos que são trabalhados no presencial para *on-line*, mesmo diante das dificuldades que enfrentam devido ao modelo de ensino. Abordar conteúdos que as crianças gostem, faz com que despertem o interesse e curiosidade em aprender. Um estudo desenvolvido por Pigatto *et al.* (2021), teve por objetivo relatar a experiência de uma professora de Educação Infantil, da Rede Municipal de Santa Maria (RS), a qual procura estabelecer e manter vínculos afetivos com os alunos e suas famílias por meio de contato virtual com contações de histórias. Tal professora, referiu que enfrentou diversos desafios e precisou se reinventar dentro da sua prática docente, por exemplo, superar a vergonha em frente às câmeras ao realizar as primeiras gravações de contações de histórias.

Ainda sobre o estudo citado acima, identificou-se que, a partir da escuta dessas histórias, as crianças e seus familiares começaram a interagir mais, criando novos personagens, imitando vozes, o que incentivou a imaginação e conhecimento. O uso de atividades lúdicas em tempos de distanciamento social, como a contação de história, permite a construção e manutenção de um vínculo afetivo entre o professor, aluno e pais.

Uma forma de poder se aproximar e transmitir afetividade aos pequenos, é por meio da expressividade. O conceito deste pode ser definido como:

A expressividade pode ser compreendida como mudanças comportamentais que acompanham as emoções; comportamentos verbais ou não verbais da experiência emocional; e manifestação exterior das emoções (DINIS *et al.*, 2011).

A expressividade se subdividem em: aspectos vocais (como qualidade vocal, *pitch*, *loudness*, ressonância); aspectos verbais: (conteúdo textual, linguagem escrita); e aspectos não verbais (gestos e expressões faciais (movimento de olhos, sobrancelhas, lábios, braços, mãos, pernas, cabeça, postura) (SANTOS; ANDRADA E SILVA, 2016).

Para ter uma boa comunicação, o professor deve-se considerar relevantes os aspectos como a fala, voz e corpo, pois os recursos vocais e expressivos poderão permitir aos alunos potencialização de aprendizado e memorização do conteúdo. A forma como utiliza a articulação, os gestos e a velocidade de fala, podem interferir diretamente na transmissão da mensagem do professor (AZEVEDO *et al.*, 2014).

A partir dos depoimentos das professoras, foi possível identificar o uso de alguns recursos de expressividade para se comunicar melhor com os alunos, principalmente, por meio do contato visual, mudança de entonação na voz, uso de expressões faciais e corporais. O uso de tais recursos, além de aprimorar a comunicação e favorecer o processo de ensino-aprendizagem, também possibilita a aproximação e criação de um vínculo afetivo entre professor-aluno.

Diante desta pesquisa realizada, foi possível compreender uma pequena parcela do contexto atual de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, e a relação da afetividade entre as professoras e seus alunos. Dessa forma, espera-se que os achados encontrados nesta pesquisa, possam incentivar que mais estudos sejam desenvolvidos e que busquem investigar este novo cenário educacional e seus impactos na afetividade.

CONCLUSÃO

O estudo verificou que o período de ensino remoto provocou impactos na relação da afetividade professor-aluno, bem como interferiu em diversas esferas do desenvolvimento das crianças, principalmente, na atenção e socialização, conforme a percepção das professoras participantes deste estudo. Além disso, as professoras utilizaram a escuta como método para transmitir afetividade aos alunos nas aulas, bem como inseriram atividades lúdicas e recursos de expressividade para favorecer o aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Isabelle Lina de Laia et al. Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 40, 2021.
- AZEVEDO, Luciana Lemos et al. *Recursos de expressividade usados por uma professora universitária*. *Distúrbios da Comunicação*, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 777-789, dez. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020*. Brasília, 2020.
- CARVALHO, Darcilane Maria de; ARAÚJO, Sabrina Costa Feitosa; PINHEIRO, Francisco Vinícius Rocha. *Educação infantil: Desafios e perspectivas. Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. PUC/PR, 26 a 29/ 10/ 2015. Disponível em: file:///C:/Users/adriana/Desktop/referencias%20TCC%20PEDAGOGIA/EDUCA%C3%87% C3%83O%20INFANTIL%20EDUCERE.pdf. Acesso: 27 jan. 2022.

CHARDELLI, Rita de Cássia Rocha. *Brincar e ser feliz*. Disponível em: <<http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textobrincareserfeliz.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ESCARIÃO, Andréia Dutra *et al.* *Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil*. 2019.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 273-289, 2016.

DINIS, Alexandra; GOUVEIA, José Pinto; XAVIER, Ana. Estudo das características psicométricas da versão portuguesa da Escala de Expressividade Emocional. *Psychologica*, n. 54, p. 111-137, 2011.

FARIA, Alessandra de Carvalho. *Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico*. 2014. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, [S. l.], 2014.

JOROSKY, Narda Helena; DE BARROS, Flavia Cristina Oliveira Murbach. Covid-19 na voz das crianças: impactos e desafios. *Revista ClimaCom*, v. 7, n. 18, p. 17, 2020.

KRUEGER, Magrit Froehlich. *A relevância da afetividade na educação infantil*. Associação Educacional Leonardo Da Vinci (ASSELVI). Curso de Pósgraduação em Psicopedagogia, 2003.

LIMA-SILVA, Maria Fabiana Bonfim de; PENHA, Patrícia Brianne da Costa; CHIEPPE, Daniela Cais. *Voz do Professor*. In. Fonoaudiólogo: o que fazer com a voz do professor? / org. Milena Carla C. de Siqueira...[et al.]. – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2021.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, 2020.

MENDES, Thamiris Christine *et al.* *Profissional docente: o ser e o manter-se na docência*. 2015.

MOTA, Gustavo Mendonça *et al.* Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio:

Uma experiência de pasantía. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, v. 8, n. 1, 2021.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). *Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil* [Internet]. São Paulo (SP): NCPI; 2020; [acesso em 2022 Jan 28]; 6-39. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp-pandemia/>

ROSA, Renata Vidica Marques da. *Feminização do magistério: representações e espaço docente*. 2011.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 87-103, 2011.

PENHA, Patrícia Brianne et al. Effectiveness of a Blended-Learning Intervention in Teachers' Vocal Health. *Journal of Voice*, 2021.

PIGATTO, Carolina Zasso; SOARES, Ivani; HENZ, Celso Ilgo. Contação de histórias em tempos de COVID-19: estabelecendo vínculos afetivos entre professora, crianças e famílias. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-8, 2021.

PROVENZANO, Lucia Cristina Fernandes Antunes; SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. Prevalência de disfonia em professores do ensino público estadual afastados de sala de aula. *Revista CEFAC*, v. 12, n. 1, p. 97-108, 2010.

SANTOS, Telma Dias dos; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. Comunicação não verbal com profissionais da voz: o que se pesquisa na fonoaudiologia. *Revista Cefac*, v. 18, p. 1447-1455, 2016.

SANTOS, Ana Cleide Cardoso Cavalcante dos. *A escuta sensível do professor, no contexto de sala de aula, na educação infantil*. [Trabalho de Conclusão de Curso] apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2016.

SILVA, Luciane Goulart da; SILVA, Marcelo Cozzensa da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 11, p. 3137-3146, 2013.

WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

ELEMENTOS EXTRATEXTUAIS E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM TIRINHAS DE ARMANDINHO: POSSIBILIDADES PARA ENSINO

Cristiane de Souza Castro¹
Alyne Ferreira de Araújo²
José Eric da Paixão Marinho³

INTRODUÇÃO

A partir do trabalho com leitura, em sala de aula, é possível perceber a dificuldade de uma parcela de estudantes em compreender textos em que há referência aos elementos extratextuais – textos em que haja a referenciação exofórica. Tal dificuldade de compreensão de textos pode ser explicada pela possível defasagem de conhecimentos prévios apresentados por parte de alguns alunos, o que pode prejudicar a efetiva construção de sentidos do texto. A aludida defasagem deve-se, em uma primeira análise, provavelmente, à ausência da leitura nas práticas cotidianas desses estudantes, uma vez que, quanto mais efetiva a relação entre texto e leitor, maior o repertório não só lexical, mas também de conteúdos das mais gerais áreas de conhecimento.

Por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, é incontestável o fato de que se torna necessária a proficiência em

¹ Mestre em Linguística. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: crscastrope@gmail.com;

² Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Professora efetiva da Secretaria da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB). E-mail: alynefaraujo10@gmail.com;

³ Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras - Inglês e Português (UFPB). Professor da rede municipal de ensino de João Pessoa na área de Língua Inglesa. E-mail: eric_11jp@hotmail.com.

leitura, que neste estudo é compreendida como um processo de interação autor-texto-leitor em que este último deve assumir uma postura ativa na busca pelo processo de construção de sentido do que lê.

Nesse contexto, a leitura não significa apenas decodificar o que é recepcionado pelo leitor, dado que este precisa ter em conta as diversas estratégias de leitura, considerar que o seu acervo de informações, seu conhecimento prévio e seu conhecimento de mundo assumem um papel fundamental para o sucesso na compreensão de textos.

Desse modo, é extremamente relevante que o leitor saiba associar, de maneira coerente, as informações consideradas novas em relação àquelas que ele já traz em sua memória profunda. Com isso, ele poderá participar do processo de construção de sentidos do que lê e, interagindo com o texto, compreendendo-o, será mais provável que possa desenvolver sua argumentação acerca de determinado tema, colocando-se, com mais propriedade, em determinados debates e, assim, atuando, efetivamente, na sociedade.

Todavia, para que esse leitor possa alcançar a sua proficiência em leitura e, assim, possa se comportar de maneira ativa em seu meio social, é indispensável que ele acumule, durante suas experiências leitoras, diversas informações, as quais ele consiga estabelecer relações de sentido entre o que lê e o que vivencia em seu meio. Nessa mesma direção, é de fundamental importância que esse leitor compartilhe do contexto referido pelo produtor do texto a que tem acesso. Além disso, é essencial que ele consiga fazer as relações semânticas necessárias entre os elementos presentes nos textos, assim como os externos a ele.

No que diz respeito aos elementos externos ao texto, é possível afirmar, baseando-se em experiências em sala de aula, que muitos alunos apresentam dificuldades em compreensão de textos em que há esses elementos. Nesse quadro, surgem alguns questionamentos: como a escola pode promover a ampliação dos conhecimentos prévios do aluno?; como é possível o aluno ampliar

esses conhecimentos?; e, dessa forma, compreender as referências realizadas a elementos extratextuais?

Desse modo, no presente artigo, analisaremos a relevância da compreensão dos aspectos relacionados à referenciação exofórica, a necessidade de se compartilhar do contexto de produção com o autor, assim como a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão efetiva de textos.

A pesquisa está organizada em três seções. Na primeira, trata-se de breves considerações acerca do ensino de leitura, do papel da escola no processo de leitura e compreensão de textos. Em seguida, discutiremos o tema relativo à referenciação como processo de construção de sentidos do texto, a importância dos conhecimentos prévios e a compreensão dos elementos extratextuais. Por fim, realizaremos uma análise de cinco tirinhas do personagem Armandinho com a finalidade de ressaltar a importância dos conhecimentos prévios do leitor no processo de construção do sentido de elementos extratextuais presentes nos textos.

Quanto ao aporte teórico, recorreremos a autores, como Antunes (1996, 2003, 2005 e 2009), Fávero; Koch (2012), Koch (2002), Koch; Elias (2006, 2009), Cavalcante (2013), Cavalcante; Santos (2012), Marcuschi (2008, 2012), Mendonça (2010), Halliday; Hasan (1976) e Kleiman (1993), assim como a documentos oficiais, a exemplo de Brasil (1998, 2002, 2006).

O ENSINO DE LEITURA: O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Um dos maiores objetivos da escola, enquanto principal agência de letramento de uma sociedade centrada em práticas escritas como a nossa, é o de atuar na formação intelectual do aluno com a finalidade de contribuir para que ele desenvolva a proficiência em leitura de textos produzidos nos mais diversos gêneros textuais - e em todas as modalidades da língua - aos quais pode ter acesso, por meio de suas diversas experiências comunicativas. Por essa razão, as atividades desenvolvidas na

escola, as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de leitura, precisam estar em sintonia com as necessidades dos multiletramentos desse aluno.

A partir de metodologias significativas, a escola pode contribuir para garantir que esse aluno desenvolva a construção de sua cidadania, a sua percepção enquanto indivíduo ativo na sociedade e, assim, a consciência de que, a partir da compreensão dos diversos textos que o rodeiam, de um posicionamento diante dos fatos, ele terá condições de participar de importantes decisões que o envolvem.

Além disso, durante sua vida escolar, esse aluno certamente se deparará com situações em que essa proficiência em leitura – assim como em escrita – será cobrada, seja em situações de provas institucionais a que irá se submeter durante suas experiências enquanto aluno, como provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil entre outras, assim como a provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – exame que possibilita o acesso a vagas em cursos em universidades públicas.

Além da relevância da leitura para o percurso escolar do indivíduo, é pertinente apontar a função que essa prática tem de propiciar a leitura de fruição, aquela em que o leitor lê não para cumprir uma tarefa exigida pela escola, mas para estabelecer uma relação de prazer com a leitura. É evidente que a escola precisa preparar o aluno para que ele possa ter sucesso nas diversas provas que fará em sua vida, mas não se pode ignorar que a leitura vai além dessas obrigações escolares.

No que se refere ao trabalho com a leitura na escola, é fundamental que haja clareza no que diz respeito à concepção de leitura adotada pelo professor – e aqui fazemos uma ressalva para considerar que essa preocupação cabe, sobretudo, a professores de língua, mas não apenas ele, uma vez que todos os docentes devem se envolver em práticas de leitura na escola. A preocupação em torno da concepção de leitura adotada pelo docente é determinante para que os objetivos de seu trabalho sejam alcançados ao final do processo de formação de leitores proficientes. Estes não apenas

apresentam habilidade em compreender textos, mas também desenvolvem competências necessárias para produzirem textos escritos e orais relevantes, podendo participar, com eficiência, de diversas práticas sociocomunicativas.

Nesse contexto, para que o aluno tenha condições para desenvolver a habilidade de atribuir sentidos ao que lê e, desse modo, de compreender um texto, é preciso que a ele seja proporcionado uma formação em que as práticas de leitura sejam significativas, reflexivas e que ele tenha acesso aos diversos exemplares de textos em diversos gêneros textuais. Cabe destacar que o entendimento adotado para esta pesquisa é o de leitura como uma atividade mental e sociointeracionista (KOCH; ELIAS, 2009).

Nessa perspectiva, o processo de leitura está diretamente associado ao entendimento de texto. Este, segundo, Koch (2002, p. 17), considerando a concepção interacional da língua,

passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma, há espaço, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação [...]. O sentido do texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.

Partindo dessas considerações, considera-se que o sentido do texto não está no que foi produzido por seu autor, não “vem com o texto”, mas, sim, é construído a partir de uma interação entre texto-autor-leitor, este seu coenunciador, aquele que, a partir de suas experiências prévias, da capacidade de poder compartilhar o contexto do texto com o produtor do texto, consegue construir sentidos ao que lê. Por esse ângulo, a circunstância em que se encontram – seja o autor, seja o seu interlocutor – é um aspecto importante dessa interação.

Acerca do assunto, Leffa (1996, p. 143) considera que

o processo de leitura envolve várias perspectivas, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido.

Isso significa dizer que cada aspecto dessa interação precisa ser considerado como elemento fundamental para a compreensão de textos, algo que a escola, definitivamente, precisa levar em conta para que o ensino de leitura seja significativo.

Ainda no que se refere à conceituação de texto, segundo Antunes (2005, p. 39-40),

o texto, falado, ouvido, lido e escrito, é que constitui o objeto de estudo das aulas de língua. Todo deve convergir para ele [...]. Deve permear, assim, toda e qualquer atividade de sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social) [...]. Ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos (ANTUNES, 2005, p. 39- 40).

Corroborando a autora, o texto precisa ser um elemento sempre presente nas aulas de línguas, o centro de atenção, e é preciso que seja trabalhado de maneira significativa, não apenas como um pretexto para que sejam trabalhados conteúdos gramaticais, como se percebe em algumas práticas pedagógicas. Não significa dizer, com isso, que o ensino de gramática seja algo que precise ser evitado, mas que ele não seja o único objetivo da atuação do professor, visto que precisa estar associado à prática de leitura, constituindo-se, assim, uma proposta de um trabalho com a gramática contextualizada, a partir do qual se percebe a análise linguística como mais um conhecimento prévio necessário para que o leitor tenha condições para compreender textos de diversas naturezas genéricas.

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino da Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 24), encontra-se a de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as

diferentes manifestações da linguagem verbal”. Consideramos o ensino médio, pelo fato de ser esta a última etapa da educação básica de nossos estudantes e, também, por ponderar que, ao final dessa etapa, o indivíduo já deverá ter desenvolvido as competências necessárias para a efetivação da compreensão dos textos a que tem acesso.

O estudante egresso do ensino básico, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, precisa apresentar destreza ao ler e interpretar textos, assim como para elaborar seus textos escritos, isso porque

cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (BRASIL, 2002, p. 55).

Esses textos escritos – produzidos em diversos gêneros textuais – precisam estar à disposição do aluno e devem ser trabalhados de tal maneira que atividades de leitura e de assimilação das estratégias para a compreensão estejam sempre presentes, sobretudo, como antes ressaltamos, nas aulas de Língua Portuguesa.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio,

as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (BRASIL, 2002, p. 55).

A busca por esse “potencial crítico” e por essa “capacitação como leitor efetivo” precisa ser incessante e um objetivo sempre a

ser alcançado em nossas atividades docentes, pois é, a partir da criticidade, que o indivíduo se insere, de modo mais efetivo, em sua sociedade, podendo, assim, transformá-la.

Nesse sentido, é preciso compreender que

ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo (BRASIL, 2002, p. 62).

Isso implica dizer que nossas atividades, em sala de aula, precisam estar centradas no objetivo de contribuir com a formação de um aluno que seja usuário competente de sua língua, a partir de sua habilidade em leitura e em escrita, para que ele tenha a possibilidade de atuar, critica e efetivamente, na sociedade.

Em muitos momentos da prática docente, deparamo-nos com uma situação bastante recorrente e preocupante: o fato de termos alunos que não gostam de ler. Isso tem sido um grande entrave, ao mesmo tempo em que se torna um desafio, especialmente, para o professor que trabalha com língua materna. Para tentar superar esse problema, é essencial que saibamos encontrar os reais motivos para esse fato. Para Kleiman (1993, p. 15), “para formar leitores, devemos ter paixão por leitura”; logo, para formar leitores, precisamos sê-lo.

Assim, o contato com a leitura precisa ser algo que proporcione prazer ao estudante, porém Kleiman (1993) afirma que o que ocorre, ao contrário disso, é que, em muitos casos, a “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras, que é chamada de leitura [...] não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar” (KLEIMAN, 1993, p. 16), uma vez que a leitura efetiva supõe interação, habilidade de construção de sentidos e, quando isso não ocorre, ler se faz uma ação tediosa para qualquer pessoa.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais (BRASIL, 2006, p. 27).

Pode-se dizer, assim, que a escola é o espaço próprio para o trabalho sistemático com a língua e isso implica o trabalho com leitura efetiva e orientações para a produção eficiente de textos escritos. O letramento múltiplo é outra questão que precisa ser bem avaliada pelas práticas docentes do professor de Língua Portuguesa pelo fato de que é indispensável que o aluno tenha acesso aos diversos gêneros textuais que circulam em seu meio social, como uma forma de perceber que

a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos (BRASIL, 2006, p. 28).

Quanto mais o aluno tem acesso aos inúmeros textos produzidos nos diversos gêneros textuais mais condições serão dadas para que ele tenha a proficiência em identificar a funcionalidade desses gêneros, suas especificidades, assim poderá produzir textos adequados às situações sociais nas quais se encontra e efetivar a leitura deles e é esse um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, pois

a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 28).

Logo, percebe-se que a escola precisa disponibilizar um amplo repertório de textos, de diversas naturezas, para que o aluno tenha acesso a eles e se aproprie das diferentes e específicas estratégias de leitura que cada gênero permite utilizar.

Como considera Antunes (2003, p. 67), “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita”, isso tanto no sentido de escrever, com propriedade, um texto em determinado gênero – após leituras diversas acerca do tema –, quanto no sentido de compreender um texto escrito, baseando-se no conhecimento prévio de seu leitor. Ainda, na concepção de Antunes (2003, p. 67), leitura é

uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua, participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

A partir dessa interação – que precisa ser estimulada durante as atividades propostas em sala de aula –, é possível que esse aluno comece a construir seu repertório de conhecimentos prévios, que será acionado sempre que for requisitado. Dessa forma, essa concepção vai na direção do que propõe este trabalho: a atividade sistemática de leitura, especialmente em sala de aula, propicia o contato com diversos textos em variados gêneros, o que oportuniza a ampliação do conhecimento acumulado pelo aluno, expande sua capacidade de compreender novos textos e possibilita o compartilhamento de contexto entre os interlocutores do processo comunicativo.

Ainda no que tange à leitura, Kleiman (1993, p. 12) a considera como “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas

estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico”. Desse modo, a leitura é considerada como uma prática mental para a qual é fundamental o conhecimento de estratégias que possam tornar viável a compreensão de texto.

A autora destaca, ainda, que leitura é uma

prática social que remete a outros textos e outras leituras [...]. Ao ler um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 1993, p. 10).

Essa consideração acerca de ser a leitura uma prática social que remete a outros textos reforça a consideração do fato de que tal prática está sempre associada às nossas experiências enquanto leitores. Estas tanto têm a ver com nossa relação com textos escritos, orais e/ou multimodais, quanto às nossas vivências enquanto seres sociais, inseridos em um meio social no qual interagimos com outras pessoas.

Assim, para que a compreensão leitora seja efetivada, é preciso que o leitor tenha condições de acessar um vasto repositório de informações que só é possível construir a partir de experiências com o mundo à sua volta e com leituras precedentes, seja do texto ou da “palavramundo”, expressão cunhada pelo educador Paulo Freire.

Antunes (2009) nos mostra aspectos relacionados às funções da leitura, ressaltando o fato de o acesso à leitura ser um direito de todos. Nessa acepção, a autora considera que a escola ainda apresenta falhas no que diz respeito ao ensino de leitura, o que segue evidente com os resultados das avaliações institucionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*). Além do mais, para a autora, “aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas” (ANTUNES, 2009, p. 186).

Para que essa realidade seja dirimida, a escola precisa oportunizar espaços para que a leitura esteja presente na vida do aluno de uma maneira eficaz, de modo que ele possa desenvolver a proficiência em leitura de textos produzidos em diversos gêneros textuais. A atividade de leitura é, então – e assim precisa ser –, considerada como um processo mental, interativo e complexo e não uma mera decodificação de que foi escrito por alguém, desconsiderado o contexto de produção, o que ressalta a necessidade de compartilhamento de contexto em que emerge o texto e a associação do novo com o que já foi adquirido no decorrer da vida do leitor. Além disso, é preciso ressaltar a função social exercida pela leitura e o impacto que a proficiência leitora pode causar na vida do indivíduo.

Nesse aspecto, Antunes (2009, p. 186) afirma que as funções da leitura “envolvem, além do acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade”. O acesso a esses conhecimentos referidos pela autora precisa ser garantido ao aluno e, nesse sentido, como já reforçado aqui, a escola assume especial papel. Nessa perspectiva, para alcançar a proficiência em leitura, é elementar levar em conta os conhecimentos acerca do processo de referência e sua importância para a compreensão de referência feita a elementos extratextuais, tema que será tratado na seção seguinte.

A REFERENCIAÇÃO, CONHECIMENTOS PRÉVIOS E ELEMENTOS EXTRATEXTUAIS: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

Para que os sentidos do texto sejam construídos pelo leitor, este precisa compreender o papel dos elementos linguísticos no texto, suas implicações para a compreensão, assim como estabelecer algumas relações, associações entre as informações recepcionadas e o contexto em que foi produzido o texto. É imprescindível que ele compartilhe esse contexto com o autor para

que o propósito comunicativo seja alcançado e, dessa forma, a leitura seja uma ação efetiva.

Por esse motivo, a referenciação aparece como mais um aspecto que precisa ser percebido na atuação do leitor e conceber o texto como um evento comunicativo é crucial nesse processo. Essa concepção de texto é acolhida pela Linguística de Texto (LT), cujas pesquisas tiveram início a partir dos anos 60 do século XX, consideram que as relações estabelecidas dentro do texto passaram a ter um lugar primordial nos estudos de língua e não mais a análise de frases desconectadas. Essa noção é defendida por Fávero e Koch (2012), quando nos apresentam importantes considerações acerca da relevância dos estudos da LT. As autoras defendem que

sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas, sim, o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 15).

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2012, p. 16) afirma que “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”. Com isso, fica evidente que, ainda segundo o autor, “a linguística de texto é uma das linhas mais promissoras da linguística atual” (MARCUSCHI, 2012, p. 16).

Com essa concepção de texto, é pertinente que se diga que a compreensão textual é uma atividade que vai além de apenas analisar elementos linguísticos em frases isoladas. É fundamental que haja a consideração de diversos outros elementos para a configuração desse processo, entre eles o aspecto relativo à situação de produção.

Para Marcuschi (2008, p. 87),

é importante ter presente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional [...], por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e contextuais.

Dessa forma, o conhecimento contextual, por si só, não garante o sucesso na compreensão; é preciso levar em conta todas as circunstâncias da produção. A partir disso, consideramos a compreensão do contexto como um fator primordial para que se compreendam textos, uma vez que, consoante Marcuschi (2008), a interpretação textual não se viabiliza sem que haja a consideração pela situacionalidade e a inserção cultural.

Ainda conforme o autor,

assim chegamos às relações ditas contextuais. Estas relações se estabelecem entre o texto e a situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Nesse cenário, é permitido afirmar que, além de conhecimentos linguísticos, o leitor precisa ter conhecimento de mundo, precisa partilhar o contexto do texto com o autor, já que a produção de um texto envolve três aspectos: a) linguísticos (ato de fala verbalmente produzido); b) sociais (situação sociohistórica); e c) cognitivos (conhecimentos investidos) (MARCUSCHI, 2008). De acordo com o entendimento do autor, “de modo geral, todos os textos articulam-se nesses três níveis. Isto significa que o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou da recepção” (MARCUSCHI, 2008, p. 95).

Por considerar o contexto uma fonte de sentido, a compreensão de textos se faz possível a partir do aspecto contextual, este sendo de natureza situacional, social, histórica, cognitiva e enciclopédica, “exigindo mais especificamente conhecimentos de mundo e outros (sociointeracionais)” (MARCUSCHI, 2008, p. 96). Logo, são a esses conhecimentos que o leitor precisa recorrer quando se depara com um texto em que há referências a informações extratextuais, por exemplo.

Esses elementos, ainda consoante Marcuschi (2008, p. 110), referem-se

a elementos que, na falta de uma expressão melhor, chamamos de ‘externos ao texto’ e recuperáveis na situação diretamente ou por aspectos cognitivos, conhecimentos partilhados etc., mas não pela via de expressões correferenciais.

Essa recuperação só será possível se o leitor tiver uma bagagem de conhecimentos prévios, o que poderá garantir a devida compreensão desses elementos externos – considerados, também, elementos exofóricos – e se ele partilhar do contexto do autor do texto, comprovado, assim, “a reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação deste uso, que atualiza as estratégias de recepção” (MARCUSCHI, 2012, p. 69).

Nessa mesma direção, Koch (2002) considera que o contexto abrange não só o cotexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, integra os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Para a compreensão de textos e dos elementos extratextuais, é importante ressaltar que o produtor precisa levar em conta seus leitores, pois, consoante Koch e Elias (2009, p. 82),

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados.

A referência exofórica (referência a elementos extratextuais) – que é objeto de análise neste trabalho – estabelece conexão com o que está “fora” do texto e, para isso, o conhecimento prévio do leitor e o compartilhamento do contexto com o produtor são pontos fundamentais para o sucesso da compreensão.

Na construção do sentido do texto, a referenciação assume uma função extremamente relevante. Nesse aspecto, Antunes (1996, p. 66) salienta que

a referência ganha, em primeiro lugar, a propriedade de ser uma relação dependente do enunciado, não aplicada, portanto, a palavras isoladas. Em segundo lugar, inclui a presença dos usuários da língua, que, no interior dessa abordagem, assumem seu papel de agentes e operadores dessa referência [...]. A referência é vista como uma ação praticada pelo sujeito produtor da interação. Como tal, diz respeito à indicação que os locutores fazem, através de expressões linguísticas apropriadas acerca das entidades das quais estão falando. (ANTUNES, 1996, p. 66-67).

Assim, compreende-se que, ainda de acordo com Antunes (1996, p. 69),

a construção da referência e a contraparte de sua identificação representam uma atividade integrada de ambos os parceiros da comunicação. Com efeito, ao emissor do texto compete selecionar as instruções mais adequadas a fim de favorecer, dentro das cabíveis referências virtuais, o reconhecimento da referência atual realizada. Ao receptor, por outro lado, cabe a tarefa de reconhecer tais indicações, sem o que pode ficar comprometido o sucesso da interação. É assim que a identificação da(s) entidade(s) sobre o que se está falando assume uma condição de crucial importância. O contexto global em que se realiza a interação linguística, inclusive o conhecimento de mundo que o locutor pressupõe partilhar com seu parceiro de comunicação, regula o uso apropriado destes meios.

Importante aqui ressaltar o que a autora entende como uma parceria entre os agentes da interação, o emissor e o receptor, posto que, na atividade da leitura, o que se deve perceber é que, ao escrever algo, o produtor o faz – ou assim deveria fazer – pensando em seu público-alvo, assumindo uma postura colaboradora, adequando a linguagem ao contexto e presumindo o conhecimento de seu leitor.

Em se tratando dos elementos de referência, estes são, segundo Fávero e Koch (2012, p. 51), “os itens da língua que, em vez de serem interpretados semanticamente pelo seu sentido próprio, relacionam-se a outros elementos necessários à sua interpretação. A referência

pode ser *situacional* (extratextual) ou *textual*” e esta última as autoras classificam como: a) referência textual, denominada de *endófora*, que se manifesta em *anáfora* e *catáfora* (referência ao que precede e alusão ao que se segue no texto, respectivamente); b) referência situacional, caracterizada como *exófora*.

No que diz respeito à *exófora*, segundo Marcuschi (2012, p. 68-69),

ela diz respeito a elementos situacionais, externos ao texto e recuperáveis na situação diretamente e não pela via de expressões correferentes dentro do texto [...]. A *exófora* comprova reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que atualiza as estratégias de recepção.

Para Cavalcante (2013, p. 98), “o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objeto do discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais”. Essas expressões se fazem presentes em situação em que há correferentes no texto, mas, e quando se faz referência ao que está além do cotexto?

Nesse caso, é necessário considerar o aspecto social que envolve o processo de busca da compreensão para alcançar os sentidos, para fazer as associações necessárias com o dito e o que ficou subentendido e só poderá ser descoberto com o esforço do leitor. Este precisa recorrer a todas as outras leituras realizadas para poder interpretar o que lhe é posto.

Desse modo, como destaca Cavalcante (2013, p. 112),

o aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismos de processamento textual é originado, enfim, das experiências sociais dos indivíduos. Esses conhecimentos estão sempre sujeitos a mudanças e adaptações conforme essas experiências vão acontecendo. Podemos dizer, a partir dessas observações, que o processo de construção dos referentes é um fenômeno sociocognitivo.

Esse fenômeno sociocognitivo é, então, definido pelo fato de que há um aspecto social – que vai muito além de analisar o texto sob o ponto de vista estritamente linguístico – e um aspecto cognitivo. Assim, para Cavalcante (2013), a referenciação pode ser compreendida como um conjunto de operações sociocognitivamente motivadas e efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com a finalidade de elaborar experiências vividas a partir de construção compartilhada dos referentes que poderão garantir a construção dos sentidos, essa sendo o que faz com que a leitura se efetive.

Segundo Halliday e Hasan (1976), não decidimos se algo é ou não texto sem que haja a compreensão do contexto de situação. Este é entendido pelos autores como o contexto em que o texto se encontra e que influencia a compreensão das suas ideias, assim, trata-se da situação do uso da linguagem, o “ambiente do texto”. Essa informação é muito pertinente para compreensão dos elementos extratextuais – os exofóricos. Ainda com esses autores, para que haja uma referência, não precisa que haja elementos explícitos no texto. Sendo esse uma unidade semântica, um evento interativo, feito de significados, a referência a alguma informação pode ser recuperada no contexto de situação.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, segundo Machado (2009), para a leitura, o contexto assume papel primordial para que muitas coisas ditas ou escritas sejam compreendidas. Desse modo, o contexto determina o que será exposto, assim como vai permitir se algo mais poderia ter sido dito ou escrito e, por alguma particularidade desse contexto, não pôde ser revelado.

No que se refere aos elementos extratextuais, Halliday e Hasan (1976, p. 33) consideram que é possível referir-se a um termo que tem a propriedade de estabelecer referência situacional e este se denomina exófora. Assim, “o item exofórico é aquele que não nomeia nada. Indica que a referência deve ser feita ao contexto de situação” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 33), a referência exofórica se trata, então, de uma forma de dependência do contexto de

situação, algo que, sem esse contexto, não seria viável a interpretação do que foi dito ou escrito.

Todavia, a exófora não se apresenta como um elemento coesivo, uma vez que não une termos de um texto. “Ela não contribui para a coesão diretamente [...]. Contribui para a criação do texto na medida em que vincula a linguagem ao contexto, mas não para a integração uma passagem para outra para que faça parte do mesmo texto” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 37).

Tendo como base tudo o que foi discutido até aqui, na próxima seção, faremos uma análise de referências feitas a elementos extratextuais presentes em tirinhas do personagem Armandinho e da importância do contexto para sua compreensão.

UMA ANÁLISE ACERCA DA COMPREENSÃO DE ELEMENTOS EXTRATEXTUAIS EM TIRINHAS DE ARMANDINHO

Como percebido na seção anterior, a compreensão de referências feitas a elementos extratextuais depende da habilidade em ativar os conhecimentos prévios, do reconhecimento do contexto do autor e do seu compartilhamento. Para isso, é importante que o leitor tenha acesso a uma maior quantidade de textos dos mais variados gêneros.

Um dos gêneros que podem ser considerados relevantes para serem trabalhados na escola é a tirinha. Além de ser um gênero bastante acessível, uma vez que, na maioria das vezes, é difundido em redes sociais, em jornais e revistas impressos, assim como em livros didáticos, trata-se de um modelo de texto expressivo, dado às suas especificidades e seu multifacetado propósito comunicativo. Além de provocar o riso em seu leitor, com seus textos de humor, também se identifica, em alguns exemplares, certa carga de criticidade, de reflexão, assim, um grande grau de argumentatividade, o caso de tirinhas do personagem Armandinho, textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

As histórias em quadrinhos (HQ) apresentam-se como uma excelente oportunidade para trabalhar a leitura com alunos desde a primeira etapa do ensino fundamental, pois elas costumam chamar muito a atenção do leitor. Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que as HQ “ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes” (MENDONÇA, 2010, p. 209).

Nessa circunstância, a escola poderia aproveitar a boa receptividade dos gêneros em quadrinhos (charge, cartum, tirinhas) para ampliar as possibilidades de formar leitores. O uso desse gênero, em atividades escolares, está em consonância com o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quando defendem a necessidade de exposição do aluno à diversidade de gêneros de circulação social, e a tirinha é um gênero muito acessível ao leitor como referido no início desta seção.

No que tange, especificamente, à tirinha, trata-se de um subtipo de HQ que se apresenta de forma mais sintética, com temáticas diversas. Ademais, na caracterização de Mendonça (2010, p. 215), pode ser considerado

como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos [...], apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legenda, onde é inserido o texto verbal.

Para que o uso de tirinhas, em sala, seja significativo, é preciso que se levem em conta os muitos fatores que envolvem o trabalho com esse gênero, como conhecer as especificidades do gênero, atentar para a característica, na maioria das muitas vezes, multimodal e reconhecer o fato de que essas semioses – verbal e não verbal – são elementos fundamentais para a construção de sentidos do texto. A multimodalidade, o entretenimento como principal objetivo e o humor provocado na maioria dos exemplares desse gênero são elementos que fazem com que ele tenha uma boa aceitabilidade por parte de leitores de várias idades e letramentos.

Apesar dessas “vantagens”, esse gênero pode ser erroneamente avaliado com de leitura “muito fácil”, porque, como salienta Mendonça (2010, p. 218), “na verdade, determinadas HQ demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio”. Essa preocupação se faz muito pertinente para este trabalho, cujo objetivo é, justamente, ressaltar a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão das referências feitas a elementos extratextuais em tirinhas de Armandinho, um garoto bastante questionador, curioso, coerente, sensível e politicamente correto.

Os temas que estão presentes, em suas tirinhas, fazem referências a assuntos diversos, como questões de gênero, violência policial, problemas sociais, política e tantos outros que circundam a sociedade. Para nossa análise, selecionamos 5 (cinco) exemplares de suas tirinhas para fazermos uma reflexão acerca da compreensão da leitura de textos em que haja referência a elementos extratextuais – a referência exofórica.

Vejamos o primeiro texto:

Figura 1: Armandinho – publicada em 27/03/20



Fonte: página do Facebook. Disponível em:

<https://m.facebook.com/tirasarmadinho/> Acesso em: 2 mai 2020

A partir da leitura, percebemos a expressão *essa luta*, que aparece logo no primeiro quadrinho. Em uma primeira análise, não é possível construir sentidos a esse texto fazendo uma referência ao cotexto, já que não há como se reportar a algum elemento presente nesse texto. Então, como o leitor poderia atribuir sentidos a essa informação?

Como assegura Cavalcante e Santos (2012), a construção da coerência de um enunciado depende de que os interlocutores partilhem de conhecimentos. Do mesmo modo, Koch e Elias (2006, p. 184) afirmam que

a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência.

Dito isso, e considerando o contexto de produção dessa tirinha – período em que a comunidade mundial enfrentava a pandemia do novo coronavírus, causador de uma síndrome respiratória grave denominada de covid-19 –, tendo o isolamento social como uma atitude crucial para que se enfrente a propagação dessa enfermidade, segundo orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), é possível que o texto seja considerado coerente para o leitor. Essa contextualização também permite que o leitor entenda a colocação de Armandinho no último quadrinho, em uma construção aparentemente paradoxal, quando diz que *união agora é ficarmos todos separados*.

Sigamos com a segunda tirinha:

Figura 2: Armandinho – publicada em 24/04/20



Fonte: Facebook Disponível em:

<https://m.facebook.com/tirasarmadinho/> Acesso em: 2 mai 2020

Da mesma forma como evidenciado o texto 1, a segunda tirinha inicia com uma palavra – no caso agora, um advérbio de lugar *ali* – sem que haja nenhuma possibilidade de se fazer uma referência de modo endofórico, ou seja, menção a algum elemento da superfície textual. Para que o leitor consiga compreender a que o garoto se refere, é preciso que ele esteja atualizado quanto ao que ocorre em seu meio – é fundamental partilhar do contexto do autor, ter um amplo conhecimento de mundo.

Assim, no caso do texto 2, orientado quando a seu papel de leitor-ativo, informado, atualizado, a partir de leituras anteriores, ele poderá se reportar à informação a respeito do pronunciamento do presidente da república à época da produção dessa tirinha, realizado no dia em que o ex-ministro da Justiça e da Segurança Pública, Sérgio Moro, também se pronunciou na ocasião do anúncio de sua demissão do cargo, fato amplamente divulgado pela imprensa brasileira e, dessa maneira, compreender a que Armandinho se refere.

No segundo quadro, aparece a palavra *vírus*, que só fará sentido ao leitor se este associá-la ao organismo causador da doença Covid-19. Percebe-se, também, que Armandinho está usando uma máscara, um item de proteção pessoal cujo uso é orientado por autoridades de saúde pública para o enfrentamento à pandemia referida acima. A análise de elementos não verbais é crucial para que haja a efetiva interpretação.

Com o texto 3, temos:

Figura 3: Armandinho – publicada em 07/05/20



Fonte: Facebook Disponível em: <https://m.facebook.com/tirasarmandinho/> Acesso em: 10 maio 2020

Mais uma vez, a exemplo dos dois primeiros textos analisados, o primeiro quadrinho inicia com uma palavra que não se reporta a nenhum outro item lexical no cotexto. Para que haja compreensão da situação comunicativa apresentada acima, é preciso que o leitor observe, também, os elementos não verbais do texto. Com isso, é possível perceber que os personagens do segundo quadrinho pertencem a uma comunidade indígena e isso ajuda na construção do sentido da palavra *aqui*, que pode, muito bem, significar o local onde essas duas pessoas vivem.

Além disso, para que a compreensão seja ampliada, o leitor precisa ter conhecimento da política ambiental e indigenista adotada pelo governo do então presidente da república, esta, em algumas análises, inclusive de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), muito ofensiva ao meio ambiente e à sobrevivência dos povos indígenas do país. A informação *tudo com o patrocínio federal*, associada ao conhecimento das posturas adotadas pelo governo federal – afirmações públicas contrárias à demarcação de terras indígenas, desejo de ampliar a área de atuação e exploração das mineradoras em territórios indígenas, a defesa de uma política armamentista – não apresenta problemas para o entendimento do texto.

Com o quarto texto, vemos que, além da informação prévia para a construção do sentido, é importante que o leitor esteja atento às várias significações das palavras. Vamos ao texto:

Figura 4: Armandinho – publicada em 16/05/20



Fonte: Facebook. Disponível em:

<https://m.facebook.com/tirasarmandinho/> Acesso em: 20 maio 2020

Novamente uma palavra inicia o texto sem nenhum referente endofórico: o pronome pessoal *ele*. No quadrinho seguinte, a garota textualiza o pronome *eles*, também sem a presença de outra palavra no texto para que o leitor faça uma referência imediata. Nesse caso, o conhecimento que precisa ser compartilhado aqui é a informação referente a uma reunião ministerial realizada no dia 22 de abril de 2020, evento que causou grande impacto no campo político do país dada as posturas dos participantes e ao conteúdo do encontro.

Quanto aos sentidos que a palavra *máscara* assume no texto, é possível considerar, no caso em tela, ao menos dois: a) o sentido literal, referente ao objeto que se esperava ter sido usado pelas pessoas que participaram do momento; b) o sentido figurado, fazendo referência ao fato de os ministros e o presidente da república – então participantes da reunião – não apresentaram muita polidez em suas falas.

Com a fala de Armandinho no terceiro quadrinho – *mas que turma irresponsável* –, é muito importante que o leitor consiga estabelecer relação entre a palavra “turma” e as pessoas presentes à reunião. Além disso, é preciso ressaltar o juízo de valor feito pelo garoto com o uso da palavra “irresponsável”, este usado para ressaltar o fato de muitos não terem usado máscaras (na acepção literal da palavra).

Nesse sentido, Cavalcante e Santos (2012, p 657-658) consideram que

a leitura depende, dentre outros fatores, de uma representação de intencionalidades e de percepções, e a identificação de estratégias de referenciação colabora para traçar o percurso dos sentidos do texto. Por isso, a argumentação depende direta, embora não exclusivamente, de estratégias de referenciação.

Significa dizer, então, que, se o leitor não conseguir fazer a devida referência da fala de Armandinho ao contexto da referida reunião, ou seja, se não partilhar do contexto com o autor,

difícilmente ele – o leitor – conseguirá compreender a crítica feita por Armandinho.

Por fim, vejamos o texto 5:

Figura 5: Armandinho – publicada em 21/05/20



Fonte: Facebook. Disponível em:

<https://m.facebook.com/tirasarmandinho/> Acesso em: 23 maio 2020

No diálogo estabelecido entre Armandinho e seu amigo Camilo, no segundo quadrinho, aparece o pronome pessoal *ele*, sem que percebamos algum referente cotextual. Nesse caso, é preciso que o leitor tenha o conhecimento do fato a que se refere o texto. Trata-se da morte de João Pedro, jovem de 14 anos, durante uma operação policial no Complexo do Salgueiro, no Rio de Janeiro, no dia 18 de maio de 2020.

Além dessa informação, divulgada pelos diversos canais de comunicação do país, outros detalhes parecem ser fundamentais para que o texto seja entendido de forma ampla e reflexiva. Esses detalhes são concernentes à multimodalidade do texto, especialmente as marcas de tiros na parede da casa de Camilo, que, não por acaso, é um garoto negro, o que dá margem para discussões acerca da violência policial, principalmente contra a população pobre negra.

Vale salientar que, no que diz respeito à atividade de leitura e de compreensão dos cinco textos expostos aqui, todos versam em torno de um tema de fundo – a pandemia provocada pelo novo coronavírus – e de outros associados a ele – fatos ocorridos durante este período de crise sanitária que envolvem o atual governo federal. Nos três últimos quadrinhos, pode-se perceber que a

comunicação entre os interlocutores se dá através de um objeto conhecido como telefone sem fio, mantendo, assim, o distanciamento solicitado pelas autoridades em saúde e necessário para que o vírus não se propague de modo vertiginoso e o conhecimento desse fato auxilia o leitor a entender essa forma de comunicação entre os personagens.

O fato de os textos abordarem um tema relevante e atual ressalta a preocupação que o leitor deve ter com a prática contínua da leitura de diversos gêneros textuais e, dessa maneira, com a ampliação de seus conhecimentos de mundo, terá condições de compartilhar o contexto com o autor, o que poderá garantir o sucesso em sua prática de leitura e compreensão de textos.

No caso particular dos quadrinhos aqui analisados, pela especificidade do perfil do personagem principal, a leitura sistemática de textos nos gêneros jornalísticos, como notícias, reportagens, artigos de opinião – para citar alguns –, é uma excelente opção. Dessa forma, com o conhecimento adquirido a partir da leitura desses gêneros, muito provavelmente, a referência feita a elementos extratextuais, como as percebidas com as cinco tirinhas analisadas, não seria um empecilho para a compreensão dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto até aqui, a leitura precisa ser considerada como um processo mental no qual se faz necessário o conhecimento de algumas estratégias para que a compreensão se efetive. Além disso, como também enfatizado antes, é preciso haver a devida articulação entre os conhecimentos prévios, sejam eles os linguísticos e os sociocognitivos, e compreender que a leitura tem funções sociais determinadas.

A escola apresenta, nesse contexto, um papel primordial na formação do aluno leitor e a atividade realizada no ambiente escolar precisa estar centrada no objetivo de formar alunos leitores proficientes para que eles possam assumir uma postura ativa,

crítica e obter sucesso em várias avaliações às quais se submetem em seu percurso escolar. De igual forma, a escola precisa atuar para que eles concebam a leitura como fonte de informações, de conhecimentos das mais diversas áreas do saber, como uma forma de prazer, de passatempo e que, dessa forma, a leitura se torne uma ação habitual e agradável na vida desses alunos.

Todavia, a escola não deve apenas preparar o aluno para que ele resolva questões de provas diversas, mas para que ele atribua sentidos à ação da leitura e que realize também a leitura de fruição. Assim, o prazer pela leitura de textos de diversos gêneros textuais pode ser desenvolvido a partir de significativas atividades em sala de aula e fora dela.

A partir das análises das cinco tirinhas de Armandinho, ficou evidente que, quanto mais ampliado for o leque de conhecimentos prévios do leitor e a sua capacidade de compartilhar do contexto com o produtor de texto lido, maior será a sua habilidade em compreender os diversos textos a que tem acesso. Quanto às referências feitas a elementos extratextuais, com a leitura sendo um hábito do aluno, mais facilidade ele terá de construir sentidos a informações que dependem, diretamente, do contexto da situação.

Como sugestão, a escola poderia desenvolver projetos, como rodas de leituras de diversos gêneros textuais – sejam orais, escritos, verbais, não verbais e multimodais –, ampliar as fontes e os domínios discursivos dos textos – literários, jornalísticos, acadêmicos entre outros tantos – e abrir o espaço para o debate com os alunos acerca do que se lê. Como resultado, é possível que se criem condições para um trabalho significativo com a leitura na escola, para que um dos principais objetivos das aulas de língua portuguesa seja alcançado, que é o de promover a formação de um aluno leitor proficiente de textos de qualquer natureza genérica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aspectos da Coesão do Texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora Universitária, 1996.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1998.
- BRASIL, MEC. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL, MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC. v. 12. 3, p.657-681, set/dez. 2012.
- Facebook. ARMANDINHO. Tirinhas. 2020. Disponível em: <<https://m.facebook.com/tirasarmandinho/>> Acesso em: mai 2020.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 4ª edição. Campinas, SP: Editora Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. *Linguística Textual: introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, Vilson José. Fatores da Compreensão na Leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v.15, n. 15, p. 143-159, 1996.
- MACHADO, Rejane Flor. *Sentido, estrutura e contexto situacional*. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. O Ensino em foco. Caxias do Sul, RS: 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORGANIZADORES

FRANCISCO EBSON GOMES-SOUSA



Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), graduado em Licenciatura em Letras Libras pela UFERSA. Especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Professor do Magistério Superior no ensino de Libras na UFERSA, no ensino presencial e na educação à distância. Tem experiência na área de informática, educação à distância, Libras, formação de professores e ensino. Já atuou como coordenador da CAADIS (Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social) da UFERSA. Pesquisador em atividades de educação inclusiva, principalmente para surdos. Já participou de projetos de inclusão digital e social de pessoas da comunidade, como também pesquisa na área de linguística, aquisição de linguagem, multiletramentos, tecnologias digitais, gêneros e línguas de sinais.

JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO



Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Inclusiva. Graduado em Letras Inglês, também, pela UFPB. É graduado em Letras - Português. Professor da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB, onde leciona o componente curricular de Língua Inglesa para os anos iniciais do fundamental. Membro dos grupos de pesquisa

Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPQ) e Contextos Profissionais Investigativos: Linguística Sistêmico-Funcional (CPI/UFPB). Possui experiência como pesquisador, com ênfase nos seguintes temas: (I) Linguística Aplicada - Formação de Professores e Educação Inclusiva; (II) Historiografia da Linguística - Estudos gramaticais de língua portuguesa; e (III) Linguística Sistêmico-Funcional - Discurso profissional.

PROLING

Na presente coletânea, pretende-se divulgar pesquisas desenvolvidas no contexto do PROLING que abordem aspectos teóricos-metodológicos e práticos acerca da inclusão social e sua interseção com a linguagem de pessoas com deficiências na atualidade e/ou relatos de experiências. À vista disso, apresentam-se pesquisas que discutem sobre estratégias, desafios e efetivações de práticas inclusivas, sobretudo de língua(gem) no que concerne às pessoas com deficiências nas mais diversas esferas da sociedade.