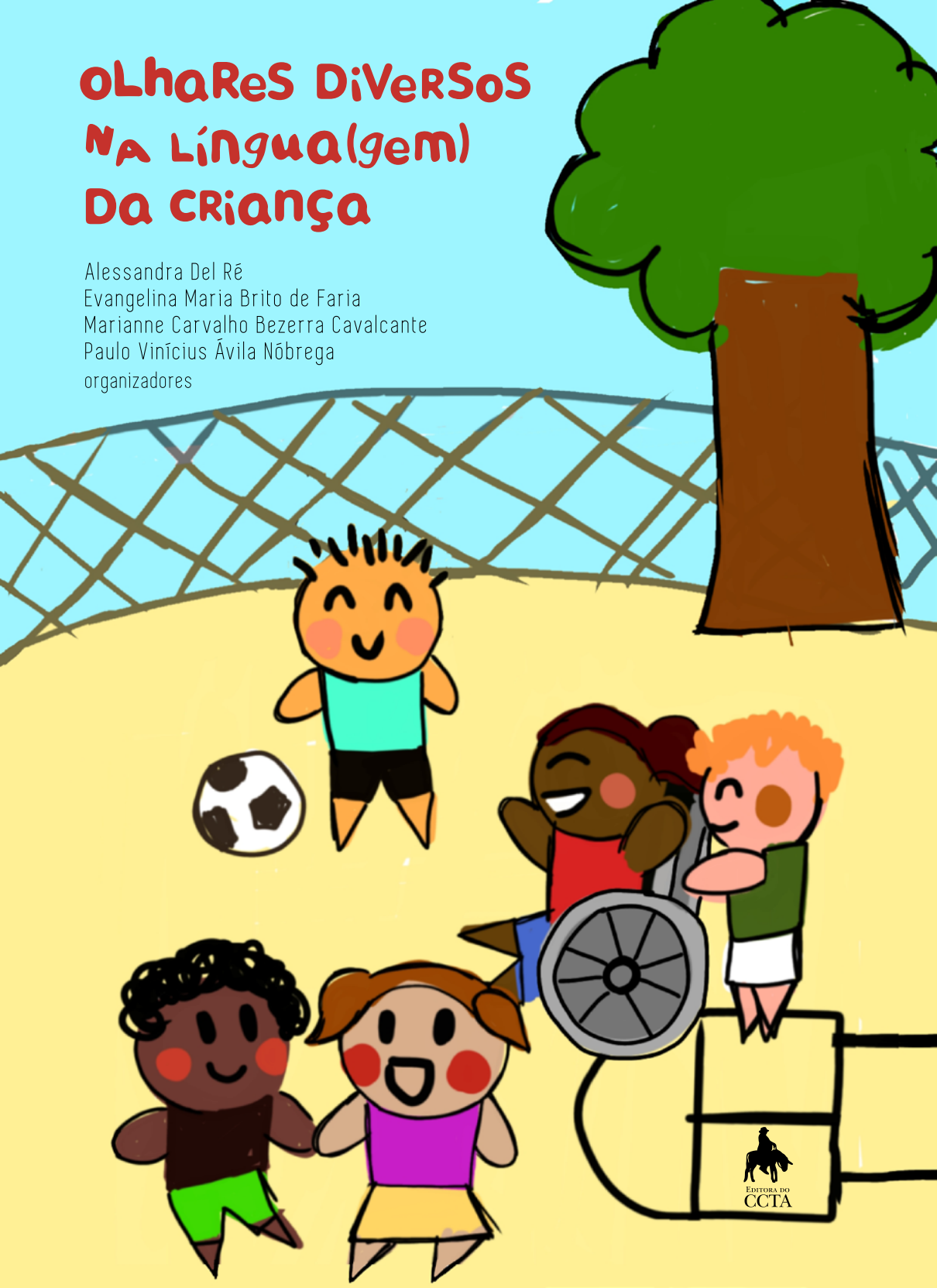


OLHARES DIVERSOS NA LÍNGUA(gem) DA CRIANÇA

Alessandra Del Rê
Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
organizadores



OLHARES DIVERSOS NA LÍNGUA(GEM) DA CRIANÇA





Reitora
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA DO
CCTA
Diretor
Vice-Diretor

EDITORA DO CCTA
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
ULISSES CARVALHO DA SILVA

Conselho editorial

Dra. Alessandra Del Ré
Dra. Carmem Luci Costa e Silva
Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Conselho científico

Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Prof. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo (UEPB)
Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)
Profa. Dra. Isabela Rego Barros (UNICAP)
Prof. Dr. Giorvan Anderson dos Santos Alves (UFPB)
Profa. Dra. Alessandra Del Ré (UNESP)
Profa. Dra. Carmem Luci Costa e Silva (UFRGS)
Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich (UPF)

Revisão ortográfica

Ediclécia Sousa de Melo
Fábia Sousa de Sena
Laís Cavalcanti de Almeida
Paula Michely Soares da Silva
Valdenice Pereira de Lima

Alessandra Del Ré
Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega
organizadores

Olhares diversos NA língua(gem) da criança

João Pessoa
Editora do CCTA
2020

Direitos autorais 2020 – Editora do CCTA.
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DO CCTA
É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou
por qualquer meio.
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Editoração Eletrônica
e Design da Capa

César Rodrigo Moura Sousa do Nascimento
Michele Holanda
Mônica Câmara

Ilustração da Capa

Maria Clara Câmara Cavalcanti de Lima

Catálogo na fonte:
Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

O45 Olhares diversos NA língua(gem) da criança [recurso
eletrônico] / Organização: Alessandra Del Ré ... [et al].
- João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Recurso digital (8,5MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-110-7

1. Linguagem - Aquisição. 2. Linguística do
desenvolvimento. 3. Criança - Linguagem. 4. Leitura e Escrita.
5. Educação Bilingue. I. Del Ré, Alessandra.

UFPB/
BS-CCTA

CDU 81'232

Elaborada por Susiquine Ricardo Silva CRB15/653

SUMÁRIO

PREFÁCIO09

**CAPÍTULO 1 – O VIVER NA LINGUAGEM: ENUNCIÇÃO
E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA**..... 13

Carmem Luci da Costa Silva (UFRGS)

Marlete Sandra Diedrich (UPF)

Giovane Fernandes Oliveira (UFRGS)

Mariana Machado Pozza (UFRGS)

**CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DA NOÇÃO DE ERRO
PARA ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE PIAGET E DE LEMOS**40

Mayara de Souza Mello Porto (UFAL)

Yuri Fernandes de Andrade Lima (UFAL)

Angelina Nunes de Vasconcelos (UFAL)

**CAPÍTULO 3 – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: BREVES
CONSIDERAÇÕES SOBRE INATISMO E INTERACIONISMO
NO PERÍODO CRÍTICO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**..... 58

Suzy Kamylla de Oliveira Menezes (UFAL)

Angelina Nunes de Vasconcelos (UFAL)

**CAPÍTULO 4 – HOLÓFRASE E LINGUAGEM: AQUISIÇÃO,
INTERAÇÃO E SUJEITO** 73

Angelina Nunes Vasconcelos (UFAL)

Layane Emilia Costa Martins Prudencio (UFAL)

Stheffanny da Conceição Antão (UFAL)

**CAPÍTULO 5 – AQUISIÇÃO E MULTIMODALIDADE:
RELAÇÕES ENTRE A PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA E O GESTO
DE APONTAR NA AQUISIÇÃO DO PLURAL NOMINAL**.....88

Rosângela Nogarini Hilário (UNIFESP/CAPES)

**CAPÍTULO 6 – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: GESTUALIDADE
EM SINCRONIA COM O PROSÓDICO VOCAL** 104

Laíse de Lima Nunes (UFPB)

Ully Barbosa Meireles (UFPB)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)

**CAPÍTULO 7 – ATENÇÃO CONJUNTA E OS GESTOS
EMBLEMÁTICOS NO CONTEXTO INTERATIVO DA MÃE
COM CRIANÇAS GÊMEAS114**

Danieli Maria da Silva (UFPB)

Laís Cavalcanti de Almeida (UFPB)

Ediclécia Sousa de Melo (UFPB)

**CAPÍTULO 8 – O DISCURSO ARGUMENTATIVO EM AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CASO 128**

Ana Luísa Coletti Ricci (UNESP-Araraquara)

Alessandra Del Ré (UNESP-Araraquara)

Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS)

**CAPÍTULO 9 – O BILINGUISTO ESCOLAR EM INGLÊS:
REFLEXÕES E PERSPECTIVAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
DE DUAS CENAS BILÍNGUES EM CONTEXTOS ESCOLARES 146**

Fernanda Martins Moreira (UNESP-Araraquara)

Ananda Brasolotto De Santis (UNESP-Araraquara)

Alessandra Del Ré (UNESP-Araraquara)

**CAPÍTULO 10 – LÍNGUA DE HERANÇA E BILINGUISTO:
UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA.....169**

Letícia Thurler de Campos Marques (UNESP-Araraquara)

Alessandra Del Ré (UNESP-Araraquara)

**CAPÍTULO 11 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS
SURDOS: REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL
DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 183**

Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB)

**CAPÍTULO 12 – O QUE PODE A PSICANÁLISE DIZER DA
LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA? 200**

Edigleisson Alcântara (UFPE);

Ana Amorim Pereira (FAFIRE);

Maria Júlia Roma Virões (FAFIRE)

**CAPÍTULO 13 – REFLEXÃO SOBRE AS POSIÇÕES
DE TERAPEUTA FRENTE ÀS DIFICULDADES EM LEITURA
E ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA 224**

Ana Paula Marcelino Ramos (Prefeitura de Americana)

Irani Rodrigues Maldonade (UNICAMP)

CAPÍTULO 14 – INTERVENÇÕES DA TERAPEUTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE GENERALIZAÇÃO DE FONEMAS.....	244
<i>Karina Garcia Lopes Pereira (UNICAMP)</i>	
<i>Irani Rodrigues Maldonade (UNICAMP)</i>	
CAPÍTULO 15 – A RELAÇÃO DO GESTO APONTAR E A FALA EM UMA CRIANÇA RECÉM IMPLANTADA.....	260
<i>Laís Cavalcanti de Almeida (UFPB)</i>	
<i>Daniele Maria da Silva (UFPB)</i>	
<i>Paula Michely Soares da Silva (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 16 – CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM CENAS DE ATENÇÃO CONJUNTA	275
<i>Ediclécia Sousa de Melo (UFPB)</i>	
<i>Laís Cavalcanti de Almeida (UFPB)</i>	
<i>Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)</i>	
CAPÍTULO 17 – ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NOS ATRASOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	290
<i>Beatriz Araujo dos Santos (UNICAMP)</i>	
<i>Irani Rodrigues Maldonade (UNICAMP)</i>	
CAPÍTULO 18 – AQUISIÇÃO DE FONEMAS LÍQUIDOS EM ONSET SIMPLES E/OU COMPLEXO NA FALA DE CRIANÇAS SUBMETIDAS AO ATENDIMENTO FONOAUDIOLÓGICO.....	305
<i>Fernanda Sivalda Marchiori (UNICAMP)</i>	
<i>Irani Rodrigues Maldonade (UNICAMP)</i>	
CAPÍTULO 19 – RELAÇÃO ENTRE PERDA AUDITIVA E TRANSTORNO FONOLÓGICO NA INFÂNCIA – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	321
<i>Kelly Dias Moura (UFPB)</i>	
<i>José Danillo dos Santos Albuquerque (UFPB)</i>	
<i>Rafael Teixeira Bastos (UFPB)</i>	
<i>Gabrielle Porto Wanderley (UFPB)</i>	
<i>Vitória Márcia Freitas Crispim (UFPB)</i>	
<i>Luciana Pimentel Fernandes de Melo (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 20 – AS PROPOSTAS DE LETRAMENTO DO PNAIC DA PARAÍBA E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO	330
<i>Daniel Rodrigues Cavalcanti (UFPB)</i>	
<i>Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva (UFPB)</i>	
<i>Laíse de Lima Nunes (UFPB)</i>	

CAPÍTULO 21 – A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	347
<i>Fábia Sousa de Sena (UFPB)</i>	
<i>Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)</i>	
CAPÍTULO 22 – UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DIGITAL	362
<i>Jonh Herbert de Almeida Falcão Trajano (UFPB)</i>	
<i>Herivânia de Melo Ferreira e Oliveira (UFPB)</i>	
<i>Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 23 – A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES NA VISÃO DE PROFESSORES DO CARIRI PARAIBANO	378
<i>Danielle Ribeiro Soares (UEPB)</i>	
<i>Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UEPB)</i>	
CAPÍTULO 24 – O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA: UM RELATO DE CASO	393
<i>Alanda Maria Ferro Pereira (UFAL)</i>	
<i>Ulisses Izidorio da Silva Neto (UFAL)</i>	
<i>Angelina Nunes de Vasconcelos (UFAL)</i>	
CAPÍTULO 25 – O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	405
<i>Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira (UFPB)</i>	
<i>Jaciara de Lira Almeida Dantas (UFPB)</i>	
<i>Rosemary Gomes Macêdo (PMJP)</i>	
<i>Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)</i>	
CAPÍTULO 26 – CONCEPÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DO ALFABETIZAR LETRANDO NA PRÁTICA DE DOCENTES DE JOÃO PESSOA	423
<i>Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva (UFPB)</i>	
<i>Daniel Rodrigues Cavalcanti (UFPB)</i>	

PREFÁCIO

Este livro, resultado de mais um trabalho do grupo NALíngua (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem) e parceiros, tem um sabor especial já que ele festeja 10 anos de existência, um período de muito trabalho, colaborações e respeito.

Trata-se de um grupo que surgiu do ideal de unir pessoas que, por razões políticas, encontravam-se isoladas, fazendo seus trabalhos com grande dificuldade de levar adiante projetos de pesquisa, de fazer alavancar suas próprias pesquisas e a de seus orientandos, de conseguir financiamentos. Nesse processo, e do encontro com a colega/amiga Márcia Romero (UNIFESP), o grupo começou a nascer.

Se, como dizia Saussure, é o ponto de vista que elege o objeto, os embates que determinavam as linhas teóricas a serem priorizadas não faziam mais sentido. Todas são importantes porque têm seus próprios olhares, diferentes, que veem coisas que o outro ponto de vista não vê. Então por que não unirmos esses pontos de vista em prol do estudo em torno da linguagem da criança? Por que não unirmos as áreas, as abordagens teóricas, em uma atitude de respeito pela diferença e pelas contribuições que essa diversidade pode nos trazer, já que não podemos observar/analisar tudo ao mesmo tempo? E foi assim que o grupo NALíngua nasceu. O NALíngua não apenas reúne membros de diferentes universidades, no Brasil, com uma representante da França, a Profa. Dra. Christelle Dodane (Université Paul Valéry – Montpellier 3), mas de diferentes áreas (Linguística, Psicologia, Educação, Fonoaudiologia etc.) e com abordagens diferentes (interacionista, bakhtiniana, lacaniana, enunciativa, culioliana, gerativista etc.). É formado por docentes e/ou pesquisadores, além de alunos de mestrado e doutorado, que se reúnem em torno de um corpus comum, a fim de analisar

os dados, cada qual com o seu olhar. Em paralelo, muitas parcerias internas no seio do grupo foram se constituindo, artigos escritos em duplas, trios, participação em bancas, exposição, subprojetos, co-orientações, dois livros organizados e, desde 2018, um GT de Aquisição da Linguagem na ANPOLL, por nós coordenado, mais um espaço de interlocução entre o NALíngua e outros grupos.

Nesses dez anos, muitos encontros aconteceram. O primeiro, em 2010, aconteceu na Universidade Federal de São Paulo. Reuniu mais de 400 pessoas, em um campus novo da UNIFESP, localizado na periferia de Guarulhos! Participaram desse 1º encontro, que contou apenas com o apoio financeiro da Fundação da UNIFESP, muitos alunos e professores da rede pública. Foi nesse momento também que ocorreu a primeira formação oferecida pelas pesquisadoras Rosângela N. Hilário, Paula Bullio e Andressa Mogno, sobre o CLAN e da ferramenta CHAT, programa por meio do qual os dados utilizados pelo grupo são transcritos e compartilhados. Vale dizer que, nesse primeiro encontro, já se evidenciava uma marca característica do grupo: a de sempre convidarmos pessoas para dialogar.

Foi assim que vieram para o NALíngua a Carmem Luci C. Silva, da UFRGS, que, na época, fez a Conferência de fechamento do 1º Encontro na UNIFESP, a Irani Maldonade (UNICAMP), convidada para uma mesa junto à Profa. Rosa Attié Figueira (UNICAMP) – além, claro, dos professores e pós-graduandos (muitos atualmente já doutores, realizando pós-doutorado, e mesmo docentes) que já faziam parte do NALíngua, como os queridos Claudemir Belintane (USP), Eduardo Calil (UFAL), Selma Leitão (UFPE), Zelita Guedes (UNIFESP), Marly Matos (USP), Gladys Massini-Cagliari (UNESP), *Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS), Rosângela N. Hilário, Paula Bullio (Mackenzie), Angelina Nunes (UFAL) e tantos outros.*

Desse 1º encontro, resultou o livro NALíngua do outro, publicado em 2012, e muitas parcerias.

O 2º encontro ocorreu na UNESP, em 2013, e já contou com a presença da Profa. Christelle Dodane (Univ. Paul Valéry), da Profa. Eliza Barbosa (UNESP) e da Profa. Marianne Cavalcante (UFPB). São muitas as lembranças desse encontro, como as conferências e mesas em torno de temas fundamentais para a Aquisição. Mas, um momento único foi o do lançamento de nosso livro no SESC de Araraquara, com apresentação musical acompanhada em coro pelos membros do NALíngua e pelos então presentes, como o Prof. Luiz Carlos Cagliari (UNESP), no palco ora improvisado. Até lançamento de livro voando no ar (pelo Claudemir) teve! E, nesse encontro, surgiu a ideia de encontros itinerantes... Como a Carmem Luci Silva e o Valdir Flores (UFRGS), um dos conferencistas no 2º Encontro, trouxeram os ares gaúchos para Araraquara, decidimos que o 3º Encontro ocorreria em Porto Alegre, o que aconteceu em 2015.

Organizado pela Carmem Luci Silva, contamos com muitos convidados importantes, que buscaram intensificar o seu diálogo com o campo, com a profa. Carmen Matzenauer (UFPEL), como é possível perceber nos trabalhos presentes em nosso 2º livro, *A criança na/com a linguagem*(2016), publicado pela UFRGS. Nesse momento, junta-se a nós a Profa. Marlete Diedrich (UPF).

E de Porto Alegre para João Pessoa, o 3º Encontro ocorreu na UFPB, em 2018, sob a organização de Marianne Cavalcante e Evangelina Faria, junto a uma exposição sobre a linguagem da criança foi apresentada (*A criança na língua: passo a passo/ L'enfant dans la langue: pas à pas*) e novos integrantes, como o Prof. Lourenço Chacon (UNESP) e a Profa. Evangelina Faria (UFPB), para novas interlocuções. Vale chamar a atenção para as nossas muitas interlocuções, não só no Brasil, mas fora dele. Com o grupo PRAXILING, da Université de Montpellier 3, por meio da Profa. Christelle Dodane e do Prof. Fabrice Hirsch com o grupo COLAJE e com a Université Paris 3, por meio da Profa. Aliyah Morgenstern que fez a primeira conferência do evento na UFPB, mostrando

mais um pouco dessa colaboração; e com o Labo Bébé, por meio da Profa Ranka Bijeljac-Babic, da Université Paris 5.

Como se vê, o evento do NALingua busca trazer um formato um pouco diferente de outros eventos, apesar da itinerância. A ideia é que seja um espaço de discussão entre os próprios membros, em que esses olhares internos e diversos sobre um mesmo corpus é apresentado, mas também com olhares externos ao grupo, convidados a contribuírem com essas discussões, sempre tão ricas e prazerosas.

E o evento de João Pessoa trouxe muitas dessas discussões, muitos aprendizados e novos integrantes!

Araraquara, 21 de outubro de 2020.

Alessandra Del Ré

CAPÍTULO 1

O viver na linguagem: enunciação e aquisição de língua materna

Carmem Luci da Costa Silva¹

Marlete Sandra Diedrich²

Giovane Fernandes Oliveira³

Mariana Machado Pozza⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto apresenta reflexões sobre a aquisição da linguagem a partir da teorização de Émile Benveniste, principalmente no que diz respeito ao seu enfoque enunciativo. Com base em princípios benvenistianos, assumimos que a aquisição da língua materna é ato de enunciação e, portanto, processo contínuo e singular de cada criança na linguagem. Isso porque defendemos, com Benveniste,

1 Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa e orienta na área de Estudos da Linguagem, e seus principais temas de interesse são: aquisição da linguagem, estudo de texto e ensino de língua portuguesa nas abordagens enunciativas e argumentativas.

2 Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Seus temas de pesquisa envolvem aquisição da linguagem, conversação e interação.

3 Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas nos campos da Aquisição da Linguagem, da Linguística da Enunciação e dos Estudos do Letramento.

4 Graduada em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), pesquisando na área de aquisição de linguagem.

que “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 18). As reflexões desenvolvidas neste estudo estão vinculadas também à teoria enunciativa de aquisição da linguagem, proposta por Silva (2009), que argumenta que a criança – considerada eu em uma estrutura enunciativa que comporta o tu (outro), o *ele* (língua) e o *ELE* (cultura) – desloca-se nessa estrutura, sendo constituída pela língua-discurso ao mesmo tempo em que a constitui. Por isso, a autora considera esse ato de aquisição como “instauração”.

A questão a que procuramos responder neste trabalho é a seguinte: *como, por meio do aspecto vocal da enunciação, a criança e o outro instanciam a intersubjetividade e a referêcia no discurso e nele marcam a temporalidade?* Para responder a esse interrogante, estruturamos o texto da seguinte maneira: a primeira seção apresenta, de modo geral, a perspectiva enunciativa de aquisição da linguagem e, de modo específico, a abordagem do aspecto vocal da enunciação na aquisição em relação com as funções inter-humanas do discurso; a segunda aborda questões metodológicas; e a terceira investiga a referêcia instanciada no discurso e as formas de marcação da temporalidade no diálogo enunciativo criança-outro; por fim, concluímos o texto com uma síntese das reflexões nele empreendidas e uma resposta à pergunta norteadora.

1 A INSTAURAÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA-DISCURSO PARA VIVER NA LINGUAGEM

1.1 Da enunciação à aquisição: intersubjetividade e referência no dispositivo enunciativo de aquisição de língua materna

Para a construção de um dispositivo enunciativo para explicar o ato de instauração da criança na linguagem, é necessário operar deslocamentos de questões do quadro teórico enunciativo para o de aquisição da linguagem, movimento realizado por Silva (2009). Dentre tais questões, destacamos a intersubjetividade e a referência.

Começamos pela intersubjetividade enunciativa. Nos textos “Estruturalismo e linguística” e “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste (1974/1989) fala da *intersubjetividade* vinculada às relações humanas na sociedade, defendendo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura. Nesse sentido, o linguista considera que a criança apreende não uma faculdade “natural” de linguagem, mas o mundo do homem. Assim, a apropriação da língua está ligada ao conjunto de dados que ela traduz, visto tudo ser do domínio do sentido. Por isso, destacamos haver na língua-discurso uma *instância cultural*, na medida em que a intersubjetividade está centrada na condição do homem como ser falante imerso com outros na cultura. Tal reflexão nos faz considerar uma instância de *intersubjetividade cultural*.

Além disso, em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (1974/1989) salienta que, desde que nos declaramos como *locutor* e assumimos a língua, implantamos o *outro* diante de nós, qualquer que seja o grau de presença que atribuímos a esse outro. Dessa maneira, toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, pois postula um alocutário. A condição dessa mobilização

é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, já que, “como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 87, grifos do autor). Nessa direção, Benveniste apresenta duas figuras na posição de parceiros e, alternativamente, protagonistas da enunciação, o que faz considerarmos, em sua reflexão, seguindo Silva (2009), outra instância de intersubjetividade: a da alocação ou dialógica, vinculada à posição de locutor assumida por quem enuncia e à posição de alocutário por ele atribuída ao outro.

A reciprocidade existente entre *eu* e *tu* constitui-se pelo caráter de *pessoa*, já que *eu* se torna *tu* na alocação daquele que, por sua vez, designa-se por *eu*. Nesse sentido, “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, embora sendo exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 286, grifos do autor). O que estamos focalizando aqui é a *intersubjetividade linguístico-enunciativa*, relacionada às marcas linguísticas que inscrevem no discurso os parceiros da alocação, as quais envolvem as categorias de pessoa, tempo e espaço, mas não se restringem a elas, estendendo-se a toda as formas e funções língua.

Assim, concebemos que o *sujeito da aquisição da linguagem* é, ao mesmo tempo, *cultural* – porque imerso na cultura –, da *alocução* ou *dialógico* – porque constitui e é constituído na esfera do diálogo – e *linguístico-enunciativo* – porque é um sujeito produtor de referências e de sentidos *pelo/no* discurso.

No ato de aquisição da linguagem, consideramos que a intersubjetividade enunciativa tem papel fundamental, uma vez que a criança constitui, pela temporalidade, uma realidade mútua com o outro, instanciando-se como pessoa na enunciação. Essa

conjunção criança-outro, marcada pela díade *eu-tu*, encaminha a criança a preencher um lugar na estrutura enunciativa, em que o seu alocutário (no papel de locutor) a constitui como um falante em potencial, convocando-a a enunciar. No entanto, torna-se igualmente importante a separação criança-outro, pois, pela relação de disjunção com o alocutário (*eu/tu*), a criança tem a possibilidade de realizar o seu ato de inscrição na língua-discurso como sujeito de linguagem, passando a enunciar sem mais estar na dependência da convocação do outro.

A partir da intersubjetividade, podemos pensar também a referência e a temporalidade na aquisição. Benveniste, ao acentuar a subjetividade, mostra que a intersubjetividade está determinada pela constituição e estruturação da língua, já que, como forma de discurso, a enunciação apresenta uma estrutura de diálogo. Nessa estrutura de diálogo entre duas pessoas (*eu-tu*), há outro elemento implicado, o *ele*, atualizando também a díade (*eu-tu*)/*ele*. Esse *ele* é sobre quem ou o que *eu* e *tu* referem no discurso, portanto *eu* e *tu* fazem parte da intersubjetividade e *ele*, da referência.

Desse modo, de um lado, temos, na enunciação, a representação das pessoas do discurso, através de *eu* e de *tu*, e, de outro lado, a atualização de outras formas da língua na sintaxe do discurso, através de *ele*. Com a oposição (*eu-tu*)/*ele*, Benveniste reitera a distinção estabelecida entre a língua como sistema de suas combinações e a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso por índices próprios. Entretanto, *na* e *pela* enunciação, essa aparente oposição pessoa (discurso)/não pessoa (língua) dissolve-se, porque, ao colocar a língua em funcionamento, o locutor vale-se das formas da não pessoa (língua), atribuindo-lhes referência no discurso, e, ao fazer isso, o *ele*, não pessoa, figura como elemento (inter)subjetivo e referencial no funcionamento da língua-discurso.

Logo, a perspectiva enunciativa assumida nesta pesquisa prevê, na linguagem, 1) a enunciação e o sistema de referências, 2) a possibilidade de atualização intersubjetiva da língua no discurso e 3) os valores culturais como constitutivos do ato de enunciar. Nessa linha de discussão, o dispositivo (*eu-tu/ele*)-*ELE*, constitutivo do ato de aquisição da linguagem, comporta os sujeitos (*eu-tu*), as referências atualizadas no discurso pelo locutor ao apropriar-se da língua (*ele*) e a cultura (*ELE*). São alguns movimentos singulares realizados pela criança, no interior desse dispositivo, que os fatos de linguagem analisados neste trabalho nos revelam. Tais movimentos acontecem por meio das relações inter-humanas do discurso, muitas vezes reveladas no aspecto vocal da enunciação, tema abordado a seguir.

Este texto apresenta reflexões sobre a aquisição da linguagem a partir da teorização de Émile Benveniste, principalmente no que diz respeito ao seu enfoque enunciativo. Com base em princípios benvenistianos, assumimos que a aquisição da língua materna é ato de enunciação e, portanto, processo contínuo e singular de cada criança na linguagem. Isso porque defendemos, com Benveniste, que “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 18). As reflexões desenvolvidas neste estudo estão vinculadas também à teoria enunciativa de aquisição da linguagem, proposta por Silva (2009), que argumenta que a criança – considerada eu em uma estrutura enunciativa que comporta o tu (outro), o ele (língua) e o ELE (cultura) – desloca-se nessa estrutura, sendo constituída pela língua-discurso ao mesmo tempo em que a constitui. Por isso, a autora considera esse ato de aquisição como “instauração”.

1.2 O aspecto vocal da enunciação no ato de aquisição da linguagem: as funções inter-humanas como reveladoras da intersubjetividade enunciativa

Como já referido anteriormente, a criança realiza movimentos singulares a partir do dispositivo apresentado. Nesses movimentos, vemos também a mobilização do aspecto vocal no dizer da criança atrelada à emissão e à percepção das vocalizações do outro. Mas não é um movimento em direção única. Salientamos que a polaridade emissão-percepção enunciativa pode ser vista pelo modo como as referências são atualizadas no fio do discurso nas relações enunciativas entre *eu* e *tu*. Além disso, é a realização vocal da língua na enunciação do outro, em geral, da mãe, que convoca a criança ao sentido, semantizando suas vocalizações, mesmo quando a língua com suas unidades ainda não está explícita na manifestação da criança. A percepção empreendida pelo outro pode ser entendida como um fenômeno que conduz a criança à passagem de não falante a falante e de locutor a sujeito. É pela percepção do outro que ela abandona a condição de não falante e vive sua experiência no simbolismo da linguagem, mobilizando arranjos vocais singulares.

Na relação mútua de emissão e percepção, a criança, desde muito cedo, tem consciência do seu poder vocal, capaz de mobilizar os que se encontram em seu entorno. Essa consciência resulta da mobilização do aspecto vocal da enunciação na relação com o outro, uma vez que a criança passa, aos poucos, a responder às emissões vocais daqueles que com ela convivem. Isso porque o homem se constitui vivendo em sociedade e nela exercendo sua faculdade de simbolizar, construindo sentidos e unindo duas existências, tal qual afirmou Benveniste acerca da faculdade simbólica da linguagem (1966/1995, p. 30):

“[essa faculdade] torna a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa, e não por meio de um sinal como um grito modulado; [ela] realiza-se numa determinada língua”.

Acessar o mundo à sua volta, portanto, é uma necessidade para a criança mover-se nesse mundo, e isso só acontece via propriedade de significação vivida *com* e *na* língua, sempre em atos enunciativos.

O papel de percepção das emissões vocais da criança pelo outro é imprescindível para a vivência dessa experiência na língua-discurso, uma vez que da relação entre emissão e percepção dos arranjos vocais⁵ advém a possibilidade de atribuição de sentidos aos atos enunciativos. E é dessa relação também que advém a possibilidade de a criança se historicizar na língua-discurso, constituindo sua história de linguagem, uma vez que, em suas enunciações, ela se apropria dos elementos vocais da língua-discurso à sua maneira, imprimindo-lhes um caráter particular. Acerca disso, apoiamo-nos no dizer de (SILVA, 2009, p. 247): “a criança, pela língua-discurso, constrói uma semântica particular, produzindo estruturas no uso, que se convertem em formas da língua na relação enunciativa constituída por eu e por tu”. A criança, assim, nas relações enunciativas decorrentes da emissão e da percepção dos elementos vocais da língua, inscreve-se na língua-

5 Estamos considerando que os arranjos vocais envolvem o modo de o locutor vocalizar e combinar unidades no discurso de modo particular, por meio de aspectos que escapam à descrição de unidades segmentáveis, como fonema, morfema, lexema... Por isso, esses arranjos dizem respeito aos modos de enunciação de cada locutor como ritmo, entonação etc, que amarram as unidades com contornos particulares. Embora as funções inter-humanas de asserção, interrogação e intimação tenham contornos específicos e regulares, que podem estar na língua, a cada enunciação, o falante as utiliza com arranjos vocais particulares.

discurso, imprimindo à língua um caráter particular, o que revela, nos arranjos vocais da frase, uma relação direta da criança com a língua, com o outro, com a instância enunciativa. Por meio dessas relações intersubjetivas, a criança constitui renovadas experiências na linguagem.

Por meio da relação singular entre forma e sentido, os arranjos vocais que caracterizam as línguas em geral se particularizam no discurso por um ato do locutor que deles se apropria e, com isso, criança torna-se sujeito do seu dizer. A singularidade enunciativa, então, nos limites de nossa pesquisa, faz-se conhecer via aspecto vocal, por meio de arranjos vocais específicos mobilizados pelo locutor. Isso porque cada criança que nasce e vive no mundo dos adultos reproduz⁶ sua experiência a cada ato enunciativo. Sendo assim, a criança entra no mundo da linguagem não via sistema de signos, mas via discurso, o que acontece, precipuamente, por meio da realização vocal, constituindo, assim, sua história.

Benveniste, ao discutir as relações entre língua e sociedade, afirma que “a língua interpreta a sociedade. A sociedade torna-se significante na e pela língua, a sociedade é o interpretado por excelência” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 98). A partir dessa ideia, entendemos que toda a organização da vida em sociedade, para ser compreendida, precisa do seu interpretante, que é a língua. Nessa relação língua-sociedade, encontramos a noção de “semantismo social” em Benveniste, que podemos relacionar aos valores culturais impressos na realização vocal da língua na enunciação. Ao falar, portanto, o homem não apenas mobiliza formas e sentidos particulares explicitados na língua da qual se apropria: ele vai além,

6 A ideia de reproduzir a realidade em Benveniste não está relacionada ao fato de o locutor copiar a realidade como se o discurso fosse um decalque do mundo, mas está atrelada ao fato de o locutor produzir novamente a realidade no discurso via uma apreensão particular dessa realidade, que não está dissociada da linguagem.

relacionando-se, pela mobilização de arranjos vocais, com os valores sociais, capazes de revelar muito acerca da sua história construída no seio de uma sociedade e da experiência por ele vivida no mundo que o cerca.

Há, nesses arranjos, a vivência nas funções inter-humanas do discurso pela criança, em sua relação com o outro, uma vez que, ao mobilizar os arranjos vocais específicos nas modalidades assertivas, interrogativas e imperativas da frase, a criança se move no simbólico da língua para agir sobre o outro e “transmitir-lhe um elemento do conhecimento, ou obter dele uma informação, ou dar-lhe uma ordem” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 139). Os arranjos assumem formas e sentidos dependentes da relação de emissão e de percepção vivenciada entre a criança e o outro da enunciação, refletindo “comportamentos fundamentais do homem falando e agindo pelo discurso sobre seu interlocutor” (BENVENISTE, 1966/2005, p. 139), o que, certamente, representa uma experiência de aquisição da linguagem.

É, portanto, via aspecto vocal, que a criança realiza as funções inter-humanas do discurso e vivencia a relação intersubjetiva: “É um homem falando com outro homem que encontramos no mundo.” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285). E, nessa relação intersubjetiva, “O enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 86). Desde muito cedo, a criança vive situações enunciativas nas quais o outro, por meio de arranjos vocais mobilizadores de entonações específicas, sintagmatiza asserções, interrogações e intimações. Sem dúvida, a interrogação, a asserção e a intimação revelam modos de enunciação específicos que possibilitam à criança ocupar um lugar enunciativo pela percepção de quando lhe endereçam uma pergunta, de quando lhe fazem um apelo, de quando lhe comunicam uma certeza. Isso ocorre mesmo quando as formas da língua ainda não comparecem plenamente em seu dizer, mas

se constituem via arranjos vocais, como os alongamentos, as entonações ascendentes e descendentes, dentre outros. A criança mobiliza, nessa relação, um jogo de formas e sentidos, o que põe em evidência a singularidade enunciativa decorrente do *aqui- agora* em que a enunciação acontece.

Em nossas análises, os arranjos vocais ligados às funções inter-humanas têm papel importante na emissão e percepção das enunciações vocais para criança e outro constituírem a referência e instanciam a temporalidade na comunicação intersubjetiva.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA: OS FATOS DE LINGUAGEM

Os dados analisados a seguir pertencem ao acervo do grupo de pesquisa interinstitucional NALíngua (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem), coordenado pelas Profas. Dras. Alessandra Del Ré (UNESP) e Márcia Romero Lopes (UNIFESP). Esse grupo conta com alguns *corpora* de aquisição da linguagem, constituído de dados de crianças acompanhadas longitudinalmente, em situações naturalísticas. Os dados selecionados para análise, neste trabalho, pertencem ao *corpus* de Gustavo (GUS), criança acompanhada do 1º mês aos 6 anos e 11 meses.

Para realizar a análise, tomamos cada dado como um recorte enunciativo, “concebido como o espaço de discurso em que determinado tema é referido e co-referido na alocação” (SILVA, 2009, p. 219). Os recortes são cinco, cada qual correspondendo a uma diferente idade de GUS: recorte 1 (2_13_17); recorte 2 (4_1_00); recorte 3 (1_0_0); recorte 4 (4_7_13) e recorte 5 (6_7_2).

A transcrição dos recortes foi feita com o programa CLAN, baseado na plataforma CHILDES, segundo as normas CHAT, conjunto

de convenções de transcrição reconhecido internacionalmente⁷, conforme figura a seguir⁸:

Figura 1 – Convenções de transcrição

Linhas principais (participantes das sessões)
*CRI: criança
*MÃE: mãe
*PAI: pai
*OBS: observadora
*MEN: menina
Linhas dependentes
%com: comentário do transcritor
%ato: ação realizada pela criança durante sua fala
Símbolos utilizados nas transcrições
+/. Interrupção por alguém
+//. Interrupção do próprio locutor
pausa
pausa longa
pausa muito longa

7 Para maiores informações sobre o tratamento metodológico que o grupo NALíngua dispensa aos dados, ver Del Ré, Hilário e Rodrigues (2016).

8 Quanto aos recortes aqui analisados, transcrevemos apenas os recortes 1, 3 e 4, que não constavam transcritos no acervo do grupo. Ademais, nas transcrições dos recortes 2 e 5, fizemos alguns ajustes que nos pareceram mais fidedignos às gravações em áudio e vídeo. Por fim, optamos por adaptar as legendas em inglês para o português e não utilizar todas as marcas de codificação CHAT, mas privilegiar aquelas que nos auxiliam a mostrar os fenômenos investigados.

: alongamento da sílaba

:: maior alongamento da sílaba

() elisão de alguma palavra

[?] referência incerta

IM: entonação ascendente

ID: entonação descendente

@i: interjeição

@O: onomatopoeia

xx: palavra inteligível

xxx: enunciado inteligível

[/] retomada do enunciado sem correção

[//] retomada do enunciado com correção

[///] retomada com reformulação

[=! risos] eventos extralinguísticos (todos os que contêm colchetes e ponto de exclamação)

<> delimita a palavra a que se refere o símbolo posterior

[1] sobreposição da fala dos participantes

Fonte: Adaptado da versão reduzida em português do manual CHAT, desenvolvida pelo grupo NALíngua.

Apresentados os aspectos metodológicos, passemos à análise dos recortes enunciativos, dividida em dois momentos: no primeiro (cf. 3.1), focalizamos a instanciação da referência nos recortes; no segundo (cf. 3.2), a da temporalidade.

3 ANÁLISE ENUNCIATIVA DE MOVIMENTOS DA CRIANÇA NA LÍNGUA-DISCURSO: INTERSUBJETIVIDADE, REFERÊNCIA E TEMPORALIDADE

3.1 O funcionamento referencial do discurso no ato de aquisição da linguagem

Como explicado anteriormente (cf. 2.1), a intersubjetividade e a referência são os pilares da perspectiva aquisicional enunciativa proposta por Silva (2009). Embora nesta seção privilegiemos o funcionamento referencial do discurso na aquisição, o embate com os dados nos mostra que ele é indissociável do funcionamento intersubjetivo, pois a referência (*ele*) comparece na relação *eu-tu* por meio de ajustes de forma e sentido entre a criança e o alocutário. Tais ajustes ocorrem em movimentos de referência e co-referência, em que os parceiros da alocação instanciam a relação língua-realidade, ao representarem os referentes do mundo por palavras no discurso.

Isso acontece à medida que a criança apreende a língua como um sistema de níveis e unidades passíveis de dissociação (capacidade de uma unidade dissociar-se em constituintes de nível inferior) e integração (capacidade de uma unidade integrar um nível superior). Silva (2009) postula que é “É justamente a apreensão dessa dupla capacidade da língua [de dissociação e integração] que possibilita à criança engendrar formas para produzir referências no discurso”.

Vejamos, nos recortes 1 e 2, a seguir, como a referência é neles instanciada.

Recorte enunciativo 1: “Que que é o McQueen?”

@Participantes: CRI, OBS, PAI e MÃE.

@Aniversário: 13-JAN-2008.

@Idade: Gustavo2_3_17.

@Local: Casa da CRI, na sala do apartamento.

@Situação: A CRI conversa com o PAI, a MÃE e a OBS, que lhe questionam sobre o nome de um objeto.

*PAI: ali que aparece o avião né ?

*OBS: [=! ri]

*PAI: mais o McQueen é um avião ?

*CRI: não .

%ato: a criança olha para o chão com expressão de dúvida.

*PAI: que que o McQueen é ?

*CRI: não .

*PAI: o McQueen é o quê ?

*CRI: [1] nã(o) .

*MÃE: [1] já sei # o McQueen é uma galinh:a ?

*PAI: uma gali:nh:a ?

*OBS: [1] [=! ri]

*CRI: [1] nã(o) .

*PAI: que que é o McQueen ? # Hm?

*OBS: é um cachorro !

*PAI: é um cachorro o McQueen ?

*CRI: xx nã:o .

*OBS: [1] [=! ri]

*PAI: [1] que que é ?

*OBS: é:: é um balão ?

*CRI: nã:o .

%ato: a criança olha para a observadora com expressão de dúvida.

*PAI: [1] o McQueen é um balão ?

*OBS: [1] não é ?

*CRI: não .

*PAI: que que o McQueen é ? # hein ?

*OBS: é uma flor ?

*CRI: xxx não .

*OBS: Não é uma flor não [=! ri]

*OBS: Que que é será ? # Que que será que é ?

*CRI: xxx .
*MÃE: o que que é isso aqui ?
*CRI: a criança olha para a mãe e sorri.
*OBS: @0:
*CRI: o McQuee::n !

Recorte enunciativo 2: “Mais isso é judiação!”

@Participantes: CRI, OBS e PAI.
@Aniversário: 13-JAN-2008.
@Idade: Gustavo4_1_00.
@Local: Casa da CRI, no seu quarto.
@Situação: A CRI fala com o PAI e a OBS sobre um gato chamado Bartolomeu.

*OBS: e de quem que é esse gato fofo aqui # Gu ?
%ato: OBS mostra uma foto para CRI .
*CRI: é o Bartolomeu # <ele> [/] ele (es)tava aqui com a gente +//.
*CRI: olha o xx !
*OBS: hã::@i # que bonitinho !
*CRI: é: <o> [/] o Bartô <ten> [/] <ten> [//] (es)tava tentan(d)o pega(r) o pintinho !
*OBS: a:h@i # ele é muito fofo esse gato !
*PAI: e você # que que (vo)cê fazia com o pintinho ?
*CRI: ID: pegava na mão .
*PAI: pegava na mão !
%ato: CRI fala com uma voz entristecida .
*PAI: <xxx> [>] +/.
*CRI: é # mais eu apertava ele .
%ato: CRI mostra com a mão no ar como apertava o pintinho .
*PAI: é # uma vez aperto(u) # n(ão)+é # Gu ?
*CRI: é: .
*PAI: <mais foi só uma vez> [<] .

[...]

*CRI: e sabe # um dia o meu vô solto(u) o pião # o pião foi atais do Bartô !

*OBS: hã::@i # e aí # conseguiu alcança(r) ele ?

*PAI: a:h@i # é # o pião # n(ão)+é # Gu ?

*PAI: <correu atrás do Bartô> [=! ri] !

*OBS: O [=! ri] .

*PAI: e aí ?

*CRI: mais isso é judiaçã:o !

*PAI: é # num [: não] pode judia(r) do bichinho # n(ão)+é ?

*CRI: é !

*PAI: mas quem que ficava correndo atrás e perturbando o Bartô o dia inteiro ?

*CRI: eu .

%ato: CRI aponta para si mesma e sorri.

*OBS: O [=! ri] !

*PAI: é !

*PAI: num [: não] pode # n(ão)+é # que é feio isso # n(ão)+é ?

*CRI: mais a tia Lê deu risada !

*PAI: é # mas num [: não] é legal isso # n(ão)+é # filho ?

*OBS: <num [: não] é legal> x2 .

No recorte 1, a criança é chamada pelo outro a enunciar por meio da função inter-humana da interrogação, manifestada pelos questionamentos que lhe são endereçados a propósito do nome de um determinado objeto. Ao questionar Gustavo sobre o que é “McQueen” – um carrinho de brinquedo que está ausente de seu campo de visão no início do recorte –, o outro coloca à sua disposição signos virtuais da língua na tentativa de atualizá-los no objeto singular em questão, conforme os seguintes enunciados do pai, da mãe e da observadora: “mais o McQueen é um avião ?”; “já sei # o McQueen é uma galinh:a ?”; “é:: é um balão ?”.

Todos esses signos nominais, entretanto, despertam na criança representações com as quais ela não se identifica, sendo, assim, por ela rejeitados via repetidas negações, partículas que materializam a função inter-humana da asserção em sua modalidade negativa. Tais recusas podem ser interpretadas como indícios da entrada de Gustavo na língua enquanto sistema organizado de signos, enquanto rede interna de relações paradigmáticas (associativas), opositivas e distintivas. Afinal, ele aparentemente sabe o que McQueen *não* é: não é um avião, não é uma galinha, não é um balão, assim como também não é um cachorro ou uma flor. Sua dificuldade parece ser a de operar uma escolha no paradigma e atualizá-la no sintagma, embora ele já produza unidades segmentáveis – a partícula assertiva “não” e o nome próprio “McQueen” –, constituindo-as através da integração de unidades de um nível inferior (o nível fonológico) num nível superior (o nível lexical), a fim de engendrar formas e referir pelo discurso.

No recorte 2, o outro convoca a criança a tomar a palavra novamente via função interrogativa, perguntando-lhe acerca de um gato numa fotografia sobre a mesa e suscitando, por parte dela, um relato de acontecimentos passados envolvendo o animal em questão. Nesse relato, destacam-se duas ações pontuais, uma ligada a um pintinho e outra, ao referido gato. A relação entre tais ações não se deve apenas ao fato de ambas envolverem animais: deve-se também – e sobretudo – ao fato de as duas ressaltarem a indissociabilidade entre língua e cultura. Desse vínculo indissociável, dá testemunho a relação homem-animal, significada no recorte de dois modos: a) via aspecto vocal da enunciação; b) via função inter-humana da asserção em sua modalidade afirmativa.

O aspecto vocal ganha relevo quando o pai pergunta a Gustavo o que ele fazia com o pintinho, e a criança lhe responde com uma voz entristecida: “pegava na mão”. A entonação descendente impressa ao enunciado por ele vai ao encontro do que afirma

Diedrich (2015) sobre a criança revestir as formas da língua de sentidos renovados ao mobilizar arranjos vocais específicos à cada situação discursiva e à cada relação intersubjetiva de que participa, imprimindo nesses arranjos os valores da cultura em que está imersa (cf. 2.2). A tristeza de Gustavo, manifesta pela entonação de sua resposta ao pai, é esclarecida na sequência, quando ele diz que “apertava” o pintinho, e também mais adiante, quando conta ao outro que seu avô soltou um pião na direção do gato Bartô, o que reprova asseverando: “mais isso é judiação: o !”.

Essa asserção não só comunica uma certeza do locutor ao seu alocutário, engajando-o no discurso em relação ao *que* diz e a *quem* diz. Tal asserção também ilustra o simbolismo que articula o sistema linguístico e o sistema cultural. Isso porque, com o emprego de “judiação”, a criança estabelece uma relação de significação entre o signo e o real, transformando um elemento da realidade social em que está inserida (o maltrato a animais) num conceito (o de judiação). Se, como defende Benveniste (1966/2005, p. 32), a cultura, enquanto fenômeno simbólico, consiste “numa multidão de noções e de prescrições, e também em *interdições* específicas” e se, “Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma”, então podemos concluir que Gustavo, ao empregar como palavra no discurso o signo da língua “judiação”, atualiza seu significado genérico num sentido particular, atribuindo a esse termo geral da língua um referência específica ao grupo social do qual faz parte. Dessa maneira, o locutor-criança assimila e perpetua a interdição cultural que proíbe judiar-se de animais, proibição esta reafirmada pelo alocutário-adulto, instância representativa da língua e da cultura em suas alocações, conforme os seguintes enunciados do pai: “é # num [: não] pode judia(r) do bichinho # n(ão)+é ?” e “é # mas num [: não] é legal isso # n(ão)+é # filho ?”.

Mas o que distingue os recortes 1 e 2 em termos de instanciação da referência? A resposta a essa questão está no tipo

de referência predominante em cada recorte. Enquanto no primeiro recorte predomina uma *referência mostrada*, no segundo predomina uma *referência constituída* na língua-discurso. Para Silva (2009), a grande mudança na relação criança-linguagem desvelada pela operação de referência é “a passagem de uma *referência mostrada* para uma *referência constituída na língua-discurso*” (SILVA, 2009, p. 246, grifos da autora). Ou seja, a criança passa de uma referência ancorada na situação discursiva (como no recorte 1, em que Gustavo está ainda muito dependente da situação imediata de discurso para poder referir e co-referir no diálogo com o outro) para uma referência criada no interior do próprio discurso (como no recorte 2, em que GUS já não mais está na dependência direta do *aqui-agora* da enunciação e consegue produzir referências intradiscursivas, vinculada a outros tempos e espaços).

Dos movimentos internos a essas mudanças, destacamos o deslocamento temporal no discurso possibilitado pela referência constituída e abordado mais detidamente na seção seguinte.

3.2 O funcionamento da referência de tempo passado no ato de aquisição da linguagem

Para tratarmos da questão desta seção, como já definido, partimos da noção de enunciação como ato que insere o discurso no mundo. É desse ato de enunciação que procede a categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. Por isso, Benveniste, alerta-nos, em “O aparelho formal da enunciação”, que “o locutor não tem nenhuma maneira de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão pela inserção do discurso do mundo” (1974/1989, p. 80).

O autor expõe três categorias de tempo: o tempo linguístico (atrelado à enunciação), o tempo físico (ligado a divisões como infância/juventude) e o tempo crônico (associado ao calendário/

tempo socializado). Os dois últimos estarão inseridos como coadjuvantes em nossa investigação, pois nos interessa o tempo linguístico, mais especificamente o passado. Essa categoria de tempo, que se define e se organiza em função do discurso, tem como *axial* o presente: “Este presente é reinventado cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 75). E esse presente também é reinventado pelo interlocutor, ao aceitar o tempo do discurso do *eu* que se enuncia, criando uma experiência intersubjetiva. Por isso, o objetivo desta seção é analisar como a criança revela a sua experiência subjetiva por meio de formas linguísticas de passado e compartilha essa referência temporal com o seu interlocutor.

Para tanto, a seguir, apresentamos três recortes enunciativos para análise.

Recorte enunciativo 3: “Puxa, puxa!”

@Participantes: MEN, PAI e GUS.
@Aniversário: 13-JAN-2008.
@Idade: Gustavo1_0_0.
@Local: Festa de aniversário de um ano do Gustavo.
@Situação: Gustavo está abrindo os presentes junto com seu pai e outras crianças.

*MEN: Puxa. Puxa! Puxa...

*PAI: Aqui Gustavo. Vamos abri, ó... aqui.

*MEN: Aqui, ó. Puxa. Gustavo! Puxa.

%ato: Gustavo puxa o papel do presente.

*PAI: Ajuda ele. Abre todo mundo.

O pai de Gustavo e uma menina dizem a ele, em forma de apelo por meio da função inter-humana de intimação, “puxa, puxa”, criando, com a forma “puxa” (presente), uma referência de tempo no discurso. Como o menino ainda se encontra na dependência do discurso do outro, ele é constituído na linguagem a partir desse outro locutor, que insere Gustavo no seu presente linguístico, criando, assim, uma situação de intersubjetividade. A marcação linguística de tempo não aparece em vocalizações de Gustavo, mas ela está presente implicitamente no discurso, pois Gustavo reage ao tentar abrir o presente, tornando o tempo de seus interlocutores o seu tempo.

Recorte enunciativo 4: “um dia”

@Participantes: CRI, OBS e PAI.

@Aniversário: 13-JAN-2008.

@Idade: Gustavo4_7_13.

@Local: Casa de Gustavo.

@Situação: O menino está brincando junto ao pai e à observadora, que pergunta se ele foi passar as férias na casa da avó.

*OBS: O Gu foi passar as férias lá na casa do seu avô? Sua avó...?

*CRI: Não é da minha vó, é do meu vô.

*OBS: Do teu vô?

*CRI: Aha.

*OBS: Você foi passar férias lá?

*CRI: Um dia, mas só que de novo não vou.

*PAI: Como assim de novo não vou?

*CRI: Passar férias na casa da vovó.

*PAI: Por que não?

*CRI: Piuí, piuí...

*PAI: Não! Quando que foi isso...? Um dia foi quando?

*CRI: Não sei, foi nas férias.

*PAI: Não, pera aí... vamos ver direito essa história. Do que você tá falando, a gente foi na casa da vovó ontem.

Quando a observadora pergunta se o menino foi passar férias na casa da avó, ele responde “um dia” (forma criadora de referência), usando uma marcação de tempo que remete ao passado. Isso nos mostra que Gustavo já adquiriu uma certa independência do outro no uso da língua, pois ele revela sua experiência subjetiva ao utilizar uma expressão temporal. Essa expressão é compartilhada com a observadora e com seu pai, que questiona sobre quando foi “um dia”. Cria-se, então, uma relação de intersubjetividade entre locutor e interlocutores. Esse “um dia” passa a convocar outras formas, como “nas férias” e “ontem” (formas criadoras de referência), que estabelecem no discurso a experiência vivida por Gustavo “lá” na casa de sua avó, situando o passado atrelado a um espaço distante (a casa da avó) ao espaço atual (sua casa).

Recorte enunciativo 5: “Então já foi”

@Participantes: CRI, OBS e PAI.

@Aniversário: 13-JAN-2008.

@Idade: Gustavo6_7_2.//////

@Local: Carro.

@Situação: Gustavo está voltando do colégio junto com o pai e a observadora.

*OBS: Quinta feira é que dia ? Que dia é hoje ?

*PAI: Hoje é... hoje... dia do mês?

*OBS: Dia... dia...

*PAI: Puta meu... acho que é deze(sseis)... quinze ou dezesseis .

*CRI: Não... é quin(ze)... é catorze papaiê [: papai].

*OBS: É!

*PAI: Eu acho que é... não .

*CRI: Ontem era treze.

*PAI: Não é não... é quinze. Hoje é quinze.

*OBS: Quinze?

*PAI: Catorze foi ontem... tenho certeza.

*OBS: Quinze.

*PAI: Eu usei essa data... aí pra faze(r).

*OBS: De agosto.

*CRI: Aham... então já foi.

Nesse recorte enunciativo, vemos a observadora perguntando a Gustavo e a seu pai “que dia é hoje”. Ambos utilizam formas de tempo (“dia do mês”, “hoje”, “ontem”), para buscar marcar, no discurso, esse “hoje”. O pai do menino conclui que é dia 15, contrariando Gustavo, que diz ser dia 14. No entanto, o importante nesse momento é a relação que a criança estabelece entre os dias, visto considerar o dia 13 como “ontem” em relação ao dia 14. Após, o que mais chama atenção é que Gustavo enuncia “Aham... então já foi”, referindo-se ao dia 14. Dessa forma, ele nos mostra que não é mais dependente do discurso do outro, pois assume a posição de *eu* numa situação de diálogo sobre o dia do calendário (tempo crônico) para inserir os acontecimentos no tempo socializado. Com isso, marca o tempo no discurso e se situa na sociedade. O menino revela, novamente, uma experiência subjetiva e compartilha sua referência temporal com seu interlocutor.

Nos recortes enunciativos de Gustavo, observamos três circunstâncias. Na primeira, o menino, mesmo sem dizer uma palavra, é constituído pelo discurso do outro, que evoca o presente constitutivo do enunciado; isso mostra que Gustavo ainda é dependente do outro, mas que já participa da relação intersubjetiva da linguagem. Na segunda situação, vemos que Gustavo já conquistou uma certa independência do outro, pois, ainda que dependa de seu interlocutor para estabelecer quando foi “um dia”, já é capaz de marcar o tempo em seu discurso, revelando uma experiência subjetiva e intersubjetiva na língua. Na terceira situação, vemos Gustavo independente do outro, invertendo-se

na posição de *eu*. Ele utiliza formas para marcar o tempo, as quais são aceitas pelo locutor. Ele revela, novamente, uma experiência subjetiva e intersubjetiva com o outro na língua-discurso.

Temos, então, três situações criadoras de intersubjetividade, empregadas a partir do tempo do discurso que foi compartilhado entre locutor e interlocutor. Benveniste relata que a experiência de tempo linguístico é aceita pelo interlocutor sem dificuldades: “Meu ‘hoje’ se converte em seu ‘hoje’, ainda que ele [o interlocutor] não o tenha instaurado em seu próprio discurso, e meu ‘ontem’ em seu ‘ontem’” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 78). Esta investigação nos revelou que, no discurso de Gustavo, o meu *hoje* se converte em seu *hoje*, mesmo quando o menino ainda depende do discurso do seu interlocutor, tornando possível uma experiência intersubjetiva na língua. Assim, Gustavo revela-nos que, ao inserir os acontecimentos no tempo nas relações enunciativas com outros, constitui renovadas experiências intersubjetivas na linguagem e, com isso, situa-se no discurso e na sociedade onde vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, retomemos a questão que norteou a presente reflexão: *como, por meio do aspecto vocal da enunciação, a criança e o outro instanciam a intersubjetividade e a referência no discurso e nele marcam a temporalidade?* A essa pergunta, podemos responder teórica e analiticamente.

Teoricamente: a perspectiva aquisicional enunciativa inaugurada pelo estudo de Silva (2009) e continuada por trabalhos como o de Diedrich (2015) autoriza-nos a afirmar que o viver da criança na linguagem é o que lhe permite se historicizar na dupla natureza de sua língua materna, individual (porque a criança dela se apropria singularmente em sua singular constituição como falante)

e social (porque a criança a descobre no seio de uma sociedade e de uma cultura). A realização vocal da língua, via atos de emissão e percepção dos elementos fônicos do sistema linguístico, possibilita à criança – na relação com o outro (intersubjetividade) e com o mundo (referência) no tempo partilhado do diálogo (temporalidade) – constituir-se como sujeito de linguagem.

Analiticamente: os fatos de linguagem analisados nos dão a ver alguns movimentos singulares de Gustavo em sua trajetória de não falante a falante. Tais movimentos apontam mudanças na relação geral da criança com a linguagem ligadas às suas relações específicas:

- **com a língua:** de uma presença circunscrita inicialmente à fonologia e ao léxico, a *língua* estende-se gradualmente à sintaxe, formando-se e configurando-se à medida que a criança a apreende enquanto sistema de níveis e unidades passíveis de dissociação e integração para a produção de referências no discurso;
- **com o discurso:** de “colado” à situação discursiva imediata e por ela estruturado na referência mostrada, o *discurso* passa a se desprender dela e a igualmente estruturá-la na referência constituída, o que possibilita à criança deslocar-se discursivamente por tempos e espaços outros além do *aqui-agora* da enunciação, situando-se, em especial, em relação à temporalidade retrospectiva ao relatar ações por meio de formas de passado;
- **com o outro:** de uma co-referência em que é implantada pelo *outro* como ouvinte do dizer deste, a *criança* passa, primeiramente, a uma referência em que começa a também implantar a si como falante e ao *outro* como ouvinte do seu dizer e, posteriormente, a uma atividade

incessante de produção e compreensão de referências e co-referências em que consolida os lugares de falante e ouvinte de sua língua materna e projeta em seu discurso aspectos da cultura dessa língua, como quando fala da relação homem-animal e do tempo socializado do calendário.

Esses movimentos ocorrem na estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*)-*ELE*, que reserva lugares para a criança (*eu*), o outro (*tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*), estando na base do duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso, o qual insere a criança na língua como falante e na sociedade como participante.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile (1966). **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile (1974). **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; RODRIGUES, Rúbens Antonio. O corpus *NALíngua* e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. **Artefactum** – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2016.

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem**. 147f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes, 2009.

CAPÍTULO 2

A importância da noção de erro para estudos de aquisição da linguagem: uma análise comparativa de Piaget e de Lemos

Mayara de Souza Mello Porto (UFAL)⁹

Yuri Fernandes de Andrade Lima (UFAL)¹⁰

Angelina Nunes de Vasconcelos (UFAL)¹¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma proposta de análise comparativa entre as noções de erro na perspectiva desenvolvimentista de Piaget (1975;1993; 2007) e na perspectiva interacionista de De Lemos (2002). A motivação para essa pesquisa é entender e ampliar o campo de investigação sobre o lugar que ocupa o erro no processo de aquisição da linguagem.

Essas perspectivas foram escolhidas, primeiro, porque o erro é uma unidade de análise rica para entender e descrever o desenvolvimento linguístico infantil, constituindo uma característica das produções linguísticas infantis que costuma ser anulada pelo investigador/ adulto em nome de uma regularização normativa e

9 mayarasporto@hotmail.com

10 yurifal@hotmail.com

11 angelina.vasconcelos@ip.ufal.br

ilusão de estabilidade discursiva. Contudo, o erro é um possível linguístico que aponta para um certo conhecimento, regra em uso dentro das múltiplas combinações que a linguagem possibilita, podendo provocar o riso, tal como incompreensão da fala da criança. (MALDONADE, 2012; CARVALHO, 1995).

Em segundo, pois a partir da leitura de De Lemos (2002) nota-se uma crítica às noções de língua como apreendida pelo sujeito de maneira gradual, no sentido que, para ela, há limitações na investigação dos fenômenos linguísticos em uma perspectiva como a piagetiana.

A perspectiva interacionista de De Lemos (2002) não se refere exclusivamente a uma interação entre duas pessoas, mas sim entre a língua, sujeito e outro. Na interação apreende-se o sistema linguístico, visto que, não é a condição perceptual ou cognitiva que comanda o acesso à linguagem, pois a visão ontológica da autora pauta-se na criança enquanto corpo pulsional. Ou seja, a criança é capturada pela estrutura da linguagem - instância de funcionamento da língua - de maneira que o sujeito é efeito da língua, é articulado na e pela linguagem. Desse modo, mesmo a imprevisibilidade da fala da criança que se demonstra principalmente no erro, não é indeterminada, mas submetida ao sistema de funcionamento da língua (DE LEMOS, 2002).

As características de imprevisibilidade e heterogeneidade da fala infantil apontam para indícios da entrada na língua, da relação da língua sobre o falante. A partir da movimentação na língua, o sujeito aponta para seu processo de constituição, nessa perspectiva há desde sempre uma língua em funcionamento (DE LEMOS, 2002). O que surge como inesperado e indescritível, antes de ser considerado erro, é uma marca do sujeito dentro da cadeia de significantes, de modo que há uma formação de valores com os outros elementos da cadeia. O erro pode ser visto como uma evidência do processo

de organização do sujeito nas regras de funcionamento da língua, é parte de uma interação da criança com o outro (PINTO, 2009).

Em contrapartida, na visão piagetiana, o erro aponta para a lógica de organização cognitiva da criança ao fazer uso da linguagem, que quase sempre se difere da lógica vigente na linguagem do adulto (DAVIS, ESPOSITO, 1991). Nesta perspectiva, não há desde sempre um esquema verbal em funcionamento, mas uma passagem de esquemas de ação para esquemas verbais, de modo que, antes do pensamento verbal as operações infantis são coordenadas por esquemas sensório-motores (PIAGET, 2007).

Em geral, o erro é entendido como construtivo ao sinalizar a formação de novas estruturas, como indicador de progresso na atividade cognitiva, e só é possível ser visto através de situações que gerem desequilíbrios. A riqueza dos desequilíbrios está em suscitar a busca de um novo estado de equilíbrio, já que não significa um retorno a uma condição anterior, mas sim uma tendência do pensamento infantil de se desenvolver progressivamente (DAVIS, ESPOSITO, 1991; MIRANDA, 2010).

Em ambas perspectivas, as noções de erro causam impacto no olhar para o desenvolvimento da criança como um todo, então acreditamos que seja relevante contrapor as duas concepções distintas tendo como foco o mesmo conceito.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A perspectiva desenvolvimentista de Piaget

A perspectiva desenvolvimentista e interacionista de Piaget concebe o desenvolvimento humano como um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. Assim, se admite dois aspectos centrais: o estrutural e o processual.

O aspecto estrutural se refere ao conjunto de esquemas construídos pela criança em cada momento do desenvolvimento. O aspecto processual diz respeito às transformações, ao processo ininterrupto de assimilação e acomodação de estruturas. Entretanto, cada nova integração acarreta em resultados descontínuos de modos de interagir com o mundo. São momentos de passagem de estágios de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é entendido como uma equilibração progressiva a partir da construção de novas estruturas cognitivas com estado de equilibração superior ao precedente (DAVIS, ESPOSITO, 1991).

A linguagem do ponto de vista genético é entendida como um sistema de significantes com signos - de caráter arbitrário - e símbolos com características mais individuais e que perpassam a afetividade. Vale a pena apontar que vigora a ideia de sujeito epistêmico, universal alicerçado em características comuns no processo de desenvolvimento, chamadas coordenações dos sistemas de ação (PIAGET, 2007).

Para Piaget, antes das crianças serem transportadas para a forma verbal da linguagem, as operações são coordenadas pelas ações. É entendido que a linguagem não é origem do pensamento, visto que as raízes do pensamento estão nos mecanismos sensório-motores. Contudo, a linguagem é fundamental para ampliar o potencial de desenvolvimento do sujeito na construção do conhecimento, já que oferece um sistema de conceitos, classificações, noções, relações que estruturam a vida de cada indivíduo (PIAGET, 2007).

O período sensório-motor (por volta de zero a dois anos) se caracteriza por uma adaptação do bebê à realidade exterior. Ele parte de simples reflexos até que, progressivamente, consegue organizar de modo coerente as suas percepções, o que lhe proporciona uma interação com os objetos reais do seu meio imediato. Inicialmente, as condutas sensório-motoras possuem o próprio corpo (sucção,

audição, visão, etc) como foco, para depois seguir aos objetos externos (PIAGET, 2007).

Os primeiros esquemas de ação -sucção, apreensão- começam a se estender para objetos diversos com a ajuda da interação. Aos poucos, na repetição dos exercícios, os diferentes esquemas de ação irão se coordenar para uma organização mais ampla. Como por exemplo, o bebê começa a olhar e pegar objetos simultaneamente, da mesma maneira que o utiliza como instrumento para realizar outra ação, como empurrar outro objeto em uma mesa. Nota-se que

há uma inteligência prática que antecede a linguagem verbal, a ação de manipular objetos concretamente cede lugar à reflexão sob forma interiorizada (PIAGET, 2007; SOARES, 2009). A capacidade de esquematização representativa só é possível após a capacidade de perceber a permanência do objeto, ou seja, evocar objetos e eventos ausentes no aqui e agora. Esta tem como origem a interiorização da imitação em representações, primeiramente, a criança reproduz uma cópia fiel da atividade na ausência do modelo correspondente, aos poucos, isso se configura em jogos simbólicos acompanhados de vocalizações (PIAGET, 2007; SOARES, 2009).

Essas condutas permitem uma reconstrução dos esquemas de ação em imagens mentais, ou seja, uma imitação interiorizada, que promove a construção dos símbolos individuais e a aquisição dos signos coletivos. Esse processo ocorre por conta da expansão da conjuntura espaço-temporal da criança e eclosão da função semiótica (PIAGET, 2007; SOARES, 2009). Uma das principais contribuições da perspectiva Piagetiana é sua formulação do desenvolvimento infantil a partir do processo de equilíbrio. No decorrer do desenvolvimento, a criança se depara com situações com as quais não consegue lidar a partir de seus esquemas cognitivos, o que gera desequilíbrios cognitivos. Em busca do equilíbrio, o sujeito procura assimilar significações ao objeto- que é integrado no campo de estruturas mentais- ou modificar a organização das

estruturas para atender as demandas dinâmicas do ambiente, processo chamado de acomodação (PIAGET, 1975).

Nesse caminho, qual seria o vínculo entre os processos de assimilação e acomodação com a noção de erro, que é o foco da análise desse trabalho? Abrahão (2007, pg. 191) reflete acerca dessa indagação: “Os processos de assimilação e acomodação são fundamentais para a superação do erro e, principalmente, para evolução da inteligência. Quando o sujeito comete o erro pode dar-se conta ou ainda não ter consciência alguma sobre o erro que cometeu.” Percebe-se que o erro pode assumir diferentes naturezas na perspectiva piagetiana. O erro considerado construtivo é aquele que sinaliza a formação de novas estruturas, que apontam para operações lógicas que foram executadas para resolução de problemas novos. Na maioria das vezes, a lógica das crianças é diferente das utilizadas pelos adultos, então os erros apontam para o raciocínio utilizado, no momento atual, acerca de um determinado saber que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem (MIRANDA, 2010).

Nessa perspectiva, o erro pode levar o sujeito a modificar seus esquemas, enriquecendo-os. O nível estrutural fixa fronteiras nas quais a criança consegue assimilar a situação-problema, dentro desses limites possíveis, o sujeito ativo consegue lidar com uma gama de situações. O erro é construtivo, uma vez que a criança transforma suas ações e sua forma de conceber o problema a partir de correções em suas estratégias de ações, em função de fracasso ou sucesso na ação efetivada (DAVIS, ESPOSITO, 1991).

1.2 A teoria interacionista de De Lemos

De Lemos (2002) teve como objetivo inicial de sua investigação encontrar regularidades ou padrões de emergência na fala da criança. Para tanto, a autora tentou usar as ferramentas

linguísticas de sua época para interpretar esses fenômenos, porém, se deparou diversas vezes com as limitações das teorias frente aos dados: a fala da criança era heterogênea, volátil e resistente a sistematizações (DE LEMOS, 2002).

Essa situação, a fez rejeitar as noções de desenvolvimento e de língua como objeto aprendido - uma ferramenta - pelo sujeito. A autora encontrou na psicanálise lacaniana e na linguística estrutural de Saussure as inspirações para pensar o processo de aquisição de linguagem sem a necessidade da noção de um sujeito epistêmico e com o erro figurando em lugar de destaque na sua teoria, pois, seria uma marca do sujeito na língua (PINTO, 2009).

Para De Lemos (2012), a linguagem é entendida como uma estrutura em três vértices: o outro, a língua e o sujeito. Todo ato linguístico reflete esses três pontos. O sujeito não pode ser pensado como anterior à língua, nem como um usuário da mesma; antes, a língua o captura. Assim, De Lemos formula sua teoria da aquisição de linguagem baseada em três posições que variam de acordo com a dominância dos polos da linguagem (DE LEMOS, 2002).

Na primeira posição o polo dominante na movimentação do sujeito na linguagem tende ao outro. Existe uma dependência muito direta dos enunciados da criança com os das outras pessoas. Apesar dessa dependência da fala do outro, é possível notar a língua atuando, já que a fala da criança se orienta pelas cadeias de significantes que tem como gatilho um trecho específico da fala da mãe. O fato da criança tentar recriar cenas anteriores de sua relação com a mãe usando significantes aparentemente desconexos com a cena, reflete a atuação do sujeito que faz uso da língua em sua relação com o outro (DE LEMOS, 2002).

A segunda posição é aquela que é típica do erro linguístico. O polo dominante aqui é o da língua que privilegia os processos metafóricos, ou seja, as cadeias de significantes. O sujeito aparece nos intervalos em que os significantes são metaforicamente substituídos

nos erros e nas sequências paralelísticas. Na primeira posição, a criança fala em vestígios metonímicos a partir da interpretação do outro; na segunda, a criança abre-se para ressignificações, pois opera sobre cadeias permeáveis a outras cadeias. Nessa posição não há restrições que governem a incidência das cadeias umas sobre as outras, impossibilitando muitas vezes o diálogo, pois, a criança está perdida no movimento da própria língua (DE LEMOS, 2002).

Por último, a terceira posição é aquela que aparece mais tipicamente nas tentativas da criança de correções de reformulações e nas pausas de sua fala. É aqui que aparece a distinção entre sujeito que fala e sujeito que escuta. A criança tem capacidade de escutar as diferenças entre a sua fala e a fala do outro, leitura que a autora favorece como alternativa à ideia de que a criança adquire um poder metalinguístico sobre a sua fala (DE LEMOS, 2002).

Esta análise comparativa entre as noções de erro na perspectiva desenvolvimentista de Piaget (1975;1980;1993) e na perspectiva interacionista de De Lemos (2002) busca compreender o lugar que ocupa o erro no processo de aquisição da linguagem, tal como expandir a investigação sobre a temática.

2 DISCUSSÃO DOS TRECHOS ESCOLHIDOS

Discute-se aqui dois trechos retirados de Maldonade (2012, p. 409 e p. 413), autora que reflete sobre a relação da criança com a língua, amparada na teoria interacionista desenvolvida por De Lemos (2002), como também um trecho retirado de De Lemos (2002, p. 61). Essa escolha busca focalizar as três posições propostas pela perspectiva interacionista em questão, ou seja, uma análise da ocorrência dos processos metafóricos e metonímicos de mudança de posicionamento na estrutura da linguagem para a teoria de De Lemos (2002).

Esses são trechos que permitem realizar uma descrição linguística com reflexões acerca do método clínico piagetiano. O método clínico enquanto procedimento de análise focaliza na apreensão do processo que levou a criança a determinada performance. Tal prática situa o olhar do pesquisador para a situação psicológica do sujeito no momento que os dados foram coletados, com fins de conhecer a complexidade e sofisticação da lógica do pensamento da criança ao utilizar a linguagem (CARRAHER, 1998).

2.1 Primeira posição

Esse trecho foi retirado de Maldonado (2012, p.409), na qual a criança M. conversa com sua irmã mais velha (Dani) e com a pesquisadora (I), sobre a visita realizada à primeira escola que ela frequentou.

2;11.29¹²

M: Eu **conhéço** também, **conhéço**.

Dani: Ai, não desmonta a minha maçã (brincando com massinha) I:Ã? Se eu o que?

M: Eu **conhéço**.

I: Não entendi, M, o que você falô. Eu **conheço** a Baronesa. M: Eu também **conheço**.

Nesse trecho, M. modifica sua pronúncia do verbo *conhecer* de *conhéço* para *conheço*, de modo que percebemos como a intervenção do adulto faz com que M. reconstrua a pronúncia alicerçada na correção e lógica vigente do adulto. Para explicar esse erro na perspectiva desenvolvimentista, nos fundamentamos

12 As abreviaturas que aparecerão nos dados referem-se à: investigadora (I), mãe de M (S), pai de M (L), a irmã mais velha de M (Dani), outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e prima de M (A).

nas afirmações de Piaget (1975) sobre como a linguagem leva o sujeito a passar por todas as dificuldades que ela já havia superado no domínio da ação.

Nos parece que, a criança produziu o erro durante o processo de assimilação, que é constituído por elementos próprios com inferências e utilizações deformantes na construção de significações para os objetos. Durante a aquisição da linguagem, os esquemas de assimilação do real são alvo de pressões exercidas pelo meio - afirmações e correções do adulto - que convocam para modificações das formas verbais, como no trecho.

A mudança pode ser interpretada como resultado de uma acomodação, em busca de equilibração das estruturas mentais frente a objetos/eventos desconhecidos. Uma vez que na sua última fala a criança modifica para *conheço* porque não foi compreendida pelo adulto. O erro sugere que a criança na construção do conhecimento passa por diferentes momentos de maior ou menor complexidade, que são importantes para o desenvolvimento linguístico a partir da construção de novos esquemas verbais.

Para Maldonade (2012), acompanhando a teoria de De Lemos (2002), este exemplo é representativo da primeira posição, pois os enunciados da criança são subordinados à fala do outro. A criança corrige seu erro apenas em consequência do estranhamento do adulto e porque este emite a pronúncia correta. Assim, verifica-se o alto grau de dependência da fala do outro por parte da criança, caracterizando a dominância do polo do outro em relação à posição do sujeito na linguagem (DE LEMOS, 2002).

Nota-se que, para Piaget (1975) a criança não consegue ainda estabilizar as tendências de assimilação do real ao eu e a acomodação ao pensamento dos outros. Já para o interacionismo da autora De Lemos (2002), o que ocorre no primeiro movimento da linguagem na fala da criança é uma dominância do fenômeno

de espelhamento entre as cadeias de significantes do outro, como observado no exemplo.

2.2 Segunda posição

O próximo trecho foi retirado de Maldonado (2012, p. 413): 2; 08. 09

I: Eu não! Estraga tudo o meu dente. Daí eu tenho que ficá indo no dentista, cheio de bichinho. Bala estraga o dente.

M: Num istago.

I: Estraga

M: Só comi uma.

I: Uma só, pode.

M: Só comi.

I: Mas eu já comi uma.

M: Então **eu já come/eu já comiu**, né? I: Quem?

M: Eu.

I: Daí vai estragá tudo o seu dente! M: Não vai!

A flexão do verbo *comer* é um fragmento da interação sujeito-objeto, que aponta para lógica da criança no processo de aquisição da linguagem. No exemplo do erro “*comiu*”, a criança une a conjugação da primeira pessoa (*comi*) com a da terceira pessoa (*comeu*). Para nós, baseados em Piaget (1975), esse erro indica que a estrutura do raciocínio da criança está correta, mas existe uma escolha inadequada dos meios para sistematizar a conjugação verbal junto à posição da pessoa na comunicação, o que ocasiona o erro.

Deste modo, no referido exemplo, mais do que a descrição linguística, importa abstrair o raciocínio infantil de base. Este parece evidenciar a tentativa de buscar generalizações e particularidades das regras de conjugação e sufixação da língua. Mais do que erro, esta produção sugere, a partir de Piaget (1975), raciocínio inteligente e capacidade aguçada de processamento linguístico.

Nesse exemplo, notamos uma redução da importância do fenômeno de espelhamento no diálogo como um todo, mostrando que a criança ocupa uma posição diferente que a primeira. Além disso, ela tenta se corrigir independentemente de qualquer sinalização feita pelo adulto, o que aponta para uma capacidade de escuta da sua própria fala e, portanto, uma clivagem subjetiva entre sujeito que fala e o que escuta (MALDONADE, 2012).

O erro cometido no exemplo é típico da segunda posição, na qual a fala da criança é dominada pela língua. A criança tenta conjugar o verbo para a primeira pessoa e erra, estranha o seu erro e acaba retomando uma parte da fala anterior – mas em um processo bem diferente do espelhamento, já mencionado – (“comi”) e tenta aplicar novamente uma conjugação. A criança se distancia da fala do outro, mas ainda sofre influência e erra as regras da conjugação. A segunda posição é caracterizada por erros desse tipo, em que a criança aplica as leis linguísticas de maneira equivocada.

A partir da perspectiva piagetiana, o erro é uma lente através do qual se pode observar quais estruturas cognitivas estão em operação pela criança naquele momento, tendo papel crucial tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem (DAVIS, ESPOSITO, 1991). Esta perspectiva contrasta, portanto, com a defendida por De Lemos (2002), a partir da qual o erro de segunda posição acontece no uso indevido (em relação à gramática do adulto) das leis linguísticas

2.3 Terceira posição

O último trecho para análise foi retirado de De Lemos (2002, p.61), no qual uma amiga (T.) da mãe da criança (V.) traçou um quadro no chão para ela e V. jogarem amarelinha, mas esqueceu de desenhar um quadro.

4; 0.8

V.: **Quase que** você não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

V.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

V.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

Durante a conversa a criança identifica que a sua fala não foi compreendida pelo o interlocutor. Nota-se isso através da sequência de substituições das expressões. Primeiramente há o uso do advérbio de modo “*quase que*” indicando a maneira como a situação foi realizada. Após o não entendimento por T. a criança usa a indicação de tempo com “*faz tempo que*”, também sem sucesso.

Por último, V. transforma sua fala para sinalizar a falta do quadro no jogo de amarelinha e assim ser compreendida por seu interlocutor. A criança consegue recorrer a elementos linguísticos para reelaborar sua fala com o intuito de modificar a conduta de T. frente à ação de jogar amarelinha. Bem como analisa o jogo a partir da perspectiva do outro, descentralizando seu sistema de percepção que anteriormente tem como característica o pensamento egocêntrico, não permitindo essa relatividade (PIAGET, 1993).

O exemplo aponta que a criança tem consciência do erro que cometeu, pois, o raciocínio utilizado demonstra transformação de estrutura para enriquecer a mensagem e ser entendida. O que aponta para reconstrução da ação no nível verbal, de maneira socializada, proporcionando um maior domínio no diálogo com o adulto e em sua relação com o mundo, diferenciando os significantes (signos e símbolos) e o significados (objetos ou acontecimentos) (PIAGET, 1980).

Na terceira posição ocorre a clivagem entre sujeito que fala e sujeito que escuta o que fala e o ressignifica. No exemplo apresentado, a criança substitui duas vezes a expressão até conseguir expressar o

que queria dizer, o que demonstra que a criança percebe qual parte do seu enunciado que causa estranheza e suas substituições seguem uma espécie de lógica semântica (DE LEMOS 2002): uma relação temporal entre algo que está para acontecer, algo que já aconteceu e alguma coisa que ainda está faltando.

Podemos notar um sujeito que escuta o que fala e entende que não está se expressando corretamente. As tentativas de correção do erro não são provocadas apenas pelas leis linguísticas, mas, exatamente, subordinadas a esse sujeito. Existe um “hiato entre essa fala que insiste no erro e a escuta que reconhece esse erro (DE LEMOS, 2002, p. 62)”.

3 DISCUSSÃO

No quesito de aquisição de linguagem, a partir de Piaget (1993) e Soares (2006), avaliamos que os esquemas verbais da criança resultam de uma relação entre um determinado nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico. Ou seja, a linguagem não é uma função inata, mas uma forma de representação construída a partir do período sensório-motor, que auxilia na estruturação das operações lógicas de classificações, noções e relações.

Esse processo culmina no potencial infindo do ser humano de simbolizar e reconstruir a realidade alicerçado na função simbólica. Durante as primeiras fases do pensamento infantil, a experiência imediata é o alvo da acomodação e volta-se para a superfície das coisas, o caráter empírico, que considera a realidade tal como se revela a percepção direta. (PIAGET, 1975).

A inexperiência global da criança faz com que ela acredite que se comunicou com todos do grupo, contudo, quando executa sua fala a lógica utilizada é incompreensível para os outros. Na relação social que existe razão para a criança mudar a sua lógica de raciocínio, a partir da produção do erro na fala da criança que

a correção é possível, assim pelo contato com a experiência real o sujeito passa por um processo de adaptação em sua relação com o meio (PIAGET, 1993).

O erro na perspectiva piagetiana evidencia a importância do fator de equilíbrio na constituição de novas estruturas. A medida que o pensamento da criança evolui, a assimilação e acomodação diferenciam-se para tornarem-se cada vez mais complementares. A acomodação começa a procurar regularidades e torna-se capaz de experimentações reais para estabelecer relações que substituem a aparência das coisas para uma construção do real. Enquanto a assimilação incorpora os fenômenos em sua diversidade qualitativa nos sistemas de relações em função da atividade da própria inteligência (PIAGET, 1975).

Então, para concepção piagetiana os erros apontam para o raciocínio utilizado, no momento atual, acerca de um determinado saber que diz respeito ao processo de desenvolvimento infantil. As produções linguísticas das crianças nos permitem identificar seu desenvolvimento cognitivo, apontando para formação de novas estruturas e execução de operações lógicas na resolução de problemas. (DAVIS, ESPOSITO, 1991; MIRANDA, 2010).

No que se refere a discussão pautada em De Lemos (2002), o processo de aquisição de linguagem é entendido de maneira bem diferente, de modo que até o próprio termo “aquisição não parece ser adequado. A autora rejeita a ideia de conhecimento da língua por parte da criança, portanto, vai de encontro a compreensão de sujeito que apreende o objeto, como na concepção piagetiana. O que é fundamental em sua perspectiva interacionista é que a criança se constitui na linguagem e pela linguagem, proporcionando, desde o início, concepções de sujeito e de relação com a linguagem totalmente diversas entre os dois teóricos deste trabalho.

Outro ponto central é a função dos erros em sua teoria. Para a perspectiva interacionista aqui abordada, os erros demarcam um

afastamento em relação à fala do outro, como também da criança em relação à própria fala, ou seja, uma dominância do movimento do funcionamento da língua, mas também da subjetividade de um sujeito dividido na fala da criança (PINTO, 2009).

Após essa análise comparativa, nota-se que De Lemos (2002) considera impossível pensar o desenvolvimento em fases, como proposto por Piaget (1975). Já para o autor, o processo de aquisição da linguagem não pode ser compreendido de forma isolada do desenvolvimento infantil, pois a função simbólica demarca modificações na criança que perpassa sua maneira de relacionar-se com o mundo. A própria organização em estágios seria impossível, já que as relações entre sujeito, outro e língua são complexas, inseparáveis e nunca superáveis (DE LEMOS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O erro como fenômeno linguístico é elemento fundamental no estudo da aquisição de linguagem, embora muitas vezes seja considerado um fenômeno secundário. Por ser um dos caracterizadores da fala infantil, este não pode ser deixado de lado por quem estuda a linguagem nessa etapa do desenvolvimento, possibilitando, inclusive, com que uma estratégia de reflexões teóricas interessante seja possível: a inversão do erro como elemento central para a análise e desenvolvimento de uma teoria.

Nesse contexto, podemos nos remeter à teoria de De Lemos, que faz exatamente esse movimento e, de maneira comparativa, à teoria piagetiana, que tem o erro como um de seus elementos metodológicos centrais, como se constitui o próprio método clínico. Com a lente teórica piagetiana chega-se à conclusão que o sujeito adquire linguagem de modo individual, com base nas suas relações

com o mundo físico, apreendendo objetos de modo ativo durante a interação.

Dessa forma, a linguagem é vista como elemento que amplia o potencial do sujeito no processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. O erro é visto como fenômeno positivo por demonstrar o raciocínio lógico que a criança utiliza, como também permite, após correção e auxílio do adulto, que a criança modifique suas ações e sua forma de conceber o problema, em função de fracasso ou sucesso na ação efetivada.

Assim, temos duas teorias que explicam os mesmos fenômenos de modos diversos. As diferenças entre os dois pensamentos estão nas próprias premissas de suas elaborações teóricas. Enquanto Piaget imagina um sujeito epistêmico que deve adquirir a linguagem por meio da transformação de esquemas de ações para mecanismos simbólicos e internalizados, De Lemos entende que o sujeito não pode ser entendido antes da sua relação com a linguagem, mas ambas evidenciam a produção do erro com papel importante para entender o processo de aquisição linguística infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Estudos sobre o erro construtivo- uma pesquisa dialógica. **Educação.**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 187-207, out. 2007.

CARRAHER, T. N. **O método clínico:** usando os exames de Piaget. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 161p.

CARVALHO, G. M. M. **Erro de pessoa:** levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem. 161 f. 1995. Tese Doutorado em Ciências – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad. Este. Ling.**, Campinas, v.42, p. 41-69, 2002.

DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. O papel e a função do erro na avaliação escolar. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.72, n. 171, p. 196-206, 1991.

MALDONADE, I. R. O erro e autocorreção na relação da criança com a língua. **Estudos Linguísticos.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 403-418, 2012.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L., FRONZA, C. de A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2010, p. 141-162.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 360p.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 212p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007. 136p.

PINTO, D. C. Linguagem e Psicanálise: o erro como vestígio do movimento do sujeito e da língua. **Horizonte Científico.**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-22, 2009.

SOARES, M. V. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho.**, Juíz de Fora, v. 4, n. 2, p. 277-286, 2006.

CAPÍTULO 3

Aquisição da Linguagem: breves considerações sobre inatismo e interacionismo no período crítico de desenvolvimento da criança

Suzy Kamylla de Oliveira Menezes¹³ (UFAL)

Angelina Nunes de Vasconcelos¹⁴ (UFAL)

INTRODUÇÃO

Na área de aquisição da linguagem há uma variedade de teorias que buscam explicar como a capacidade humana da linguagem é adquirida, estruturada, distúrbios relacionados a essa capacidade, dentre outros temas. Essas teorias apresentam concepções diversas e por vezes contrárias, sendo um campo amplo de discussões que não, necessariamente, chegam a um consenso.

Neste trabalho o objetivo é discutir brevemente sobre o período crítico na aquisição da linguagem, refletindo sobre a importância dele a partir do inatismo de Chomsky e do interacionismo de Vygotsky. No processo de aquisição da linguagem a consideração de que há um período crítico suscita ainda muitas controvérsias quanto aos limites que esse pode apresentar. Além disso, questionam-se os processos cognitivos que embasam a aquisição da linguagem nas teorias de Chomsky e Vygotsky.

13 Doutoranda em Educação (UFAL). Discente do curso de Psicologia (UFAL).

14 Profa. Dra. do Instituto de Psicologia da UFAL.

Na teoria chomiskiana a linguagem é considerada como um módulo independente, de modo que não tem seu funcionamento atrelado a outros módulos cerebrais. Isso implica pensar o quanto a linguagem é de fato independente ou não de outros processos de maturação cognitivos no ser humano. Por outro lado, o interacionismo vigotskiano considera que a aquisição da linguagem está relacionada com o contato social que a criança vivencia desde o início de seu desenvolvimento.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Inatismo *versus* Interacionismo

As teorias de Chomsky e Vygotsky apresentam concepções bastante diferentes sobre a aquisição de linguagem. Nesta última, a mediação da criança com o outro oferece recursos para que a criança inicie a aquisição da linguagem, contudo não fica definido como de fato ocorre o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem enquanto habilidade e sua relação com o pensamento que oferece os recursos simbólicos para que a linguagem se desenvolva.

Por outro lado, considerar a relação entre dois processos superiores como linguagem e pensamento vai de encontro à visão inatista de Chomsky. Ao contrário de uma concepção genética e universal da faculdade da linguagem na qual essa é vista como módulo cognitivo, considerá-la como processo que depende de fatores sociais e culturais subsidia a reflexão sobre a importância do período crítico de aquisição da linguagem na criança (SCARPA, 2001).

A princípio, se considerarmos a linguagem como uma capacidade inata, biológica e universal, considerar que há um período crítico de aquisição da linguagem não seria um problema

para essa concepção teórica. Considerar que há um conjunto de parâmetros necessários para “ativar” a geração de uma gramática internamente na criança deixa em segundo plano processos biológicos de maturação das estruturas cognitivas da criança, bem como fatores sociais e culturais, logo poderia ser inferido que não seria problemático que essa exposição da criança à língua nativa ocorresse tardiamente.

Além disso, a modularidade da linguagem restringe a faculdade da linguagem a uma concepção fragmentada de ser humano, em que esse mecanismo biológico de uma GU (Gramática Universal) é uma abstração que apesar de ser baseada em um critério biológico que qualquer ser humano deve ter, não explica como isso pode ser relacionado com outros módulos cognitivos.

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre situações em que o indivíduo não tivesse acesso a linguagem e como isso poderia ou não refletir sobre a aquisição da linguagem. Se uma criança estivesse confinada do convívio social até os oito anos de idade, por exemplo, ainda estando no chamado *período crítico*, a exposição dela ao *input* através do convívio com adultos não seria suficiente para que a sua GU fosse “ativada” e a aquisição da linguagem ocorresse naturalmente? Então, por que crianças que por alguma razão ficaram longe da convivência social durante anos não conseguem adquirir linguagem, considerando que ela possui de forma inata a faculdade da linguagem?

Tendo em vista essas questões este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância do período crítico de desenvolvimento humano para a aquisição da linguagem tendo como base as teorias de Chomsky e Vygotsky.

1.2 Inatismo em Chomsky

Chomsky propõe uma teoria da linguagem que está diretamente ligada a uma visão da aquisição da linguagem. Nesse sentido, considera que a faculdade da linguagem é estruturada por um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática do falante (SCARPA, 2001). Segundo Scarpa (2001),

Chomsky adota uma postura inatista na consideração do processo por meio do qual o ser humano adquire a linguagem. A linguagem, específica da espécie, dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais, seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente.

Desse modo, a criança apresenta um mecanismo inato de aquisição da linguagem e que gera uma gramática da língua nativa, chamado de teoria de *Princípios e Parâmetros*. Os princípios universais pertencem à faculdade da linguagem e os parâmetros dependem da experiência da criança com a língua materna. Esse mecanismo resulta de dotação genética e estimulado pela exposição da criança a fala. A criança é exposta a um *input* (conjunto de sentenças ouvidas em um determinado contexto) e um *output* (sistema de regras da gramática da linguagem nativa) (SCARPA, 2001).

Além disso, do ponto de vista do inatismo linguístico há a modularidade cognitiva da aquisição da linguagem, a qual considera que os componentes cognitivos e comportamentais não operam em interface. Em outras palavras, a faculdade da linguagem não dependeria de outros módulos cognitivos (tais como, inteligência, memória e percepção) e nem de interação social (SCARPA, 2001).

Ainda, Chomsky considera o conceito de “pobreza de estímulo” no qual o *input* que a criança recebe a partir de um

vocabulário pobre e fragmentado pode gerar uma linguagem complexa. Essa poderia ser uma premissa para considerar que mesmo a criança sendo exposta tardiamente ao *input* considerado necessário para a aquisição da linguagem, ainda seria possível passar pelo processo de aquisição da linguagem.

1.3 Interacionismo em Vygotsky

Em contraposição a teoria inatista de Chomsky, há a vertente teórica do interacionismo social em Vygotsky. A partir desta, a linguagem é entendida como resultado da interação entre o ambiente e o indivíduo, a qual o desenvolvimento da linguagem tem origens sociais a partir de interações mediadas entre criança e adulto. Vygotsky busca relacionar pensamento e linguagem, o qual considera que a linguagem tem uma função estruturante. Nesse sentido, a internalização de uma operação é entendida como uma reconstrução interna de uma operação externa. Contudo, esse processo depende da atividade mediada pelo outro. Desse modo, a aquisição da linguagem em Vygotsky é considerada um processo em que a criança se constitui como sujeito da linguagem, tendo esse processo mediado pelo outro (SCARPA, 2001).

Considerando a interação entre diferentes processos cognitivos em relação à linguagem, é necessário pensar como ela encontra base nesses outros processos para se desenvolver. Vygotsky aponta a importância de considerar a linguagem como estruturante para o pensamento, nesse ponto chega-se a ideia que ela dá base para que o pensamento se desenvolva. Vygotsky não considera a linguagem como uma faculdade inata, levando em conta também a necessidade de processos biológicos para que ela se desenvolva (VIGOTSKY, 1934/2009).

Dessa maneira, os processos básicos são necessários para que a criança entre no processo de aquisição da linguagem. Pode-se considerar processos como atenção, percepção e memória essenciais para dar base a aquisição da linguagem. O desenvolvimento biológico do ser humano apresenta características genéticas próprias da espécie, contudo atos que a princípio são reflexos e próprios para garantir a sobrevivência adquirem significados com base na interação social. Tais argumentos visam refletir sobre como a criança pode passar da apreensão de estímulos ambientais externos mediados por processos cognitivos e pela interação social que oferece contato com a língua para permitir o processo de aquisição da linguagem. Luria (1994) considera que

o pensamento prático direto não se realiza, absolutamente, através de simples testes motores e imagens diretas; ele compreende também a análise da situação direta com o auxílio da linguagem, que permite ao homem distinguir nessa situação os elos mais importantes, analisar as condições da tarefa e compor um plano para resolvê-la. Neste sentido o pensamento direto prático se aproxima do pensamento lógico-verbal abstrato, com a única diferença de que o processo de solução das tarefas está aqui voltado para as correlações diretas dos objetos perceptíveis (LURIA, 1994, p. 65).

Nesse sentido, a afirmativa de Luria (1994) trata sobre a mediação da linguagem nas atividades humanas. As ações que um ser humano pode realizar não são desprovidas de propósito e suas finalidades dependem da compreensão que a linguagem pode oferecer para mediar diferentes níveis do pensamento. Conforme Vygotsky:

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. Uma concepção geralmente aceita considerava a fala infantil nesse estágio de desenvolvimento como uma forma de comportamento predominantemente emocional. [...] O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”. [...] Contudo, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (Vygotsky, 1934/2009, p. 130).

Desse modo, para Vygotsky a aquisição da linguagem, mesmo em suas formas iniciais observadas no desenvolvimento filogenético, é adquirida na perspectiva de comunicação para permitir o contato social. Além disso, nesse momento em que a criança tem aproximadamente dois anos de idade, Vygotsky considera como ponto crucial para o que ele denomina de “fala intelectual” e “pensamento verbalizado” na criança. Esses dois momentos podem ser observados na criança a partir da ampliação ativa de vocabulário e também da rapidez com que essa ampliação acontece na criança nessa idade (VYGOTSKY, 1934/2009).

Nesse sentido, é interessante refletir o quanto na perspectiva vigotskiana o contato social estimula o processo de aquisição da linguagem desde os primeiros meses de vida. A partir

dessas primeiras interações predominantemente emocionais de comunicação, as curvas de evolução de pensamento e linguagem se desenvolvem na criança para proporcionar processos mais elaborados de desenvolvimento dessas duas funções psicológicas superiores.

Em suma, Vygotsky (1934/2009) considera que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (p. 149). Desse modo, ele conclui que “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de *outro*, *mas* ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social” (p. 149, grifos do autor).

1.4 Período Crítico

O período está relacionado com aspectos biológicos, conforme Singleton e Ryan (2014) apud Lima Júnior (2013) esse termo é utilizado na biologia para se referir a uma determinada fase do desenvolvimento, na qual o organismo tem que adquirir uma competência que será incorporada ao seu comportamento. Tendo em vista essa definição, compreende-se que a aquisição da linguagem não está subordinada a um critério que pode ser definido precisamente em termos de uma duração limitada do período crítico absoluto.

Lenneberg (1967) definiu o termo Hipótese do Período Crítico para abordar sobre o período crítico de aquisição da linguagem. Ele afirmou que entre dois anos de idade e a puberdade seria o período crítico (SANTANA, 2004; LIMA JUNIOR, 2013). Grolla e Figueiredo Silva (2014) apud Pietta (2016) consideram que o período crítico de aquisição da linguagem compreende o processo de lateralização do cérebro. A lateralização cerebral ocorre quando cada hemisfério do cérebro passa a ser responsável por um conjunto de funções, que

inicia nos primeiros meses de vida e concretiza-se na puberdade. O hemisfério esquerdo torna-se responsável pela linguagem.

Pinker (1994) *apud* Scarpa (2001), considera que a aquisição de linguagem normal pode ser adquirida até 6 anos de idade, depois disso pode ser obtida de forma comprometida e depois da puberdade raramente pode ser adquirida. Contudo, não há um consenso sobre o início e o fim do período crítico, de modo que não é possível generalizar que a aquisição da linguagem não possível em crianças com entre 6 e 12 anos de idade, por exemplo, depois que permanecerem sem convívio social.

Carvalho (2015) argumenta que Chomsky (1976) com sua teoria gerativa tentou demonstrar a esterilidade da teoria da linguagem defendida pelos behavioristas ao considerar que a aquisição da linguagem é inata, sendo uma função natural do cérebro humano. Ainda, Chomsky (1976) também aponta uma idade ideal para a aquisição da linguagem, entre os 3 anos a 10 anos de idade a língua seria desenvolvida com fluência.

Segundo Santana (2004),

a maturação cerebral aparece como argumento-base na teoria da idade crítica. A concepção inatista sobre linguagem e mente é uma de suas bases. A faculdade da linguagem teria um tempo próprio para “desabrochar”, para acionar o dispositivo para a aquisição da linguagem. A língua seria algo, como diz Chomsky, que “acontece” com a criança, e não que a criança faz (SANTANA, 2004, 347).

Contudo, a autora questiona essa definição rígida de considerar a maturação como definidora do êxito ou fracasso da aquisição da linguagem. Ela não desconsidera que há processos de maturação, mas não os coloca como únicos fatores que definem a aquisição da linguagem, reduzindo-a a critérios biológicos.

Ao estudar a hipótese do período crítico, são comuns estudos que investigam a privação linguística em crianças no intuito de compreender como a aquisição da linguagem acontece em pessoas que na infância não tiveram contato social. Lima Júnior (2013), mostra 8 casos de crianças que passaram por períodos de privação linguística. O autor observou que a teoria de Lenneberg (1976) para a aquisição de L1 é coerente. Nos casos em que a criança foi exposta à linguagem ainda em torno dos 6 anos de idade, a aquisição da linguagem ocorreu com progressos satisfatórios, entretanto as crianças com idade maior que 11 anos apresentaram desenvolvimento da linguagem comprometido e com muitas dificuldades sintáticas.

Ainda, Lima (2006) considera que em “crianças selvagens” que sofreram privação linguística e passaram a infância convivendo com animais, a limitação da comunicação é agravada, pois não há nesses anos iniciais o contato com o sistema simbólico oferecido pela cultura. Menezes, Miura e Pedrosa (2016) discutem alguns casos de crianças selvagens, em que as crianças analisadas, mesmo depois de retornarem a convivência em sociedade, não conseguiram adquirir satisfatoriamente a linguagem, bem como mantinham comportamentos semelhantes aos animais com os quais conviveram por muitos anos. Com base em Vygotsky (1934/2009), as autoras consideram que essas crianças não se tornaram aptas a desenvolver o pensamento e linguagem dos humanos, pois aspectos histórico-culturais são fundamentais para a aquisição dessas funções psicológicas superiores.

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir brevemente sobre o período crítico na aquisição da linguagem, refletindo sobre a importância dele a partir do inatismo de Chomsky e do interacionismo de Vygotsky.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma análise qualitativa de estudos sobre o tema, obtidos a partir de uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de analisar a teoria inatista de Chomsky; o interacionismo em Vygotsky; e o período crítico e sua relação com a linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estudos analisados, pode-se perceber que o estabelecimento de um período crítico de aquisição da linguagem baseado na maturação biológica pode ser questionado e também suscita reflexões relevantes para estudos de aquisição de linguagem. Além disso, na teoria inatista de Chomsky e interacionista de Vygotsky nota-se que os primeiros anos na infância assumem papel crucial para a aquisição da linguagem.

Conforme Santana (2004), a perspectiva inatista se apoia no argumento de maturação cerebral, considerando que a faculdade da linguagem tem um momento determinado para ser ativada, não sendo algo que depende da criança, mas que biologicamente acontecerá.

Todavia, como observado em Scarpa (2001), o inatismo considera que o módulo da linguagem seria independente de outros módulos cognitivos. O contato com a língua materna vai proporcionar *input* que mesmo sendo simples permite que a gramática gerativa desse módulo da linguagem proporcione a criança obter essa capacidade espontaneamente.

Com base nos argumentos de Santana (2004) e Scarpa (2001) pode-se considerar contraditório pensar o módulo da linguagem como independente dos demais processos cognitivos. Podem-se

considerar processos como atenção, percepção e memória essenciais para dar base à aquisição da linguagem. O desenvolvimento biológico do ser humano apresenta características genéticas próprias da espécie, contudo atos que a princípio são reflexos e próprios para garantir a sobrevivência adquirem significados com base na interação social.

Vygotsky (1934/2009) e Santana (2004) apontam que o desenvolvimento humano não ocorre linearmente. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem não acontece em fases definidas precisamente em que critérios biológicos são únicos para garantir que esse processo se estabeleça na criança.

Ao considerar que a aquisição da linguagem não é determinada por fatores apenas filogenéticos, considera-se que a perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento da linguagem no ser humano contempla e destaca a importância do convívio social para que a linguagem se desenvolva, mas sem desconsiderar que outros processos cognitivos, também sejam necessários nesse processo.

Dessa maneira, nota-se que há um período crítico de desenvolvimento no ser humano que influencia na aquisição da linguagem. Contudo, coloca-se em ênfase que é necessário reconsiderar a premissa de que esse é fundamentalmente biológico e marcado por fases determinadas em tempo cronológico.

Isso pode ser refletido ao analisar casos de crianças que vivenciaram privação linguística e tiveram como consequências vários retardos quanto à aquisição da linguagem, os quais não foram revertidos quando passaram a conviver em sociedade. A priori poderia se considerar que se a capacidade da linguagem fosse inata, os próprios processos de maturação biológica da criança aconteceriam e o módulo da linguagem seria desenvolvido adequadamente. Com o *input* adequado, ao conviver em sociedade a linguagem poderia ser adquirida.

Assim, definir que a criança precisa conviver com a língua materna para ativar esse módulo da linguagem já pressupõe que o convívio social também é requisito para que a linguagem se estabeleça, não sendo um processo apenas de maturação cerebral. Por isso, ressalta-se a perspectiva de Vygotsky (1934/2009) de que a aquisição da linguagem passa inicialmente pela filogênese, mas em seu processo torna-se histórico-social.

CONCLUSÃO

Foram realizadas breves considerações quanto à aquisição da linguagem a partir da perspectiva inatista de Chomsky e interacionista de Vygotsky. As duas perspectivas são muito distintas quanto à compreensão desse processo. Ao trazer algumas discussões da literatura sobre esse tema, a hipótese do período crítico de aquisição é interessante para refletir sobre ambas as teorias, bem como a própria conceituação de período crítico.

Com resultados preliminares, percebe-se que ao contrário de uma concepção genética e universal da faculdade da linguagem em que essa é vista como módulo cognitivo por Chomsky, considerá-la como processo que depende de fatores sociais e culturais subsidia a reflexão sobre a importância do período crítico de aquisição da linguagem na criança a partir uma concepção mais ampla. Em outras palavras, faz-se necessário repensar a definição de período crítico reduzida a uma visão biológica e de maturação cerebral, para abranger os fatores sociais e culturais nesse período do desenvolvimento humano.

Assim, esse trabalho permite um diálogo crítico e reflexivo a partir de duas perspectivas teóricas de aquisição da linguagem, no intuito trazer alguns questionamentos e elucidações quanto ao período crítico de desenvolvimento para a aquisição da linguagem.

Em pesquisas futuras, pretende-se aprofundar as considerações abordadas neste estudo, uma vez que não se visa esgotar a discussão temática, mas sim contribuir a produção de conhecimento acadêmico e pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. C. B. Considerações sobre a aquisição da Libras e do Português escrito por surdo em um contexto bilíngue. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, 1(1), 135-148, 2015.

LIMA, F. G. A. **O processo de comunicação pós-ressocialização de duas crianças selvagens**. Recife, 2006. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Pernambuco, 2006.

LIMA JÚNIOR, R. M. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. In: **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória: UFES, 2013.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. 2 ed. v. 4. 1994.

MENEZES, S. K. O., MIURA, P. O., PEDROSA, M. M. M. P. Pensamento e linguagem em Vygotsky: uma análise de casos de “crianças selvagens”. In: Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia: Ciências, Saberes e Sociedade em Rede, 4., 2017, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL. p 723-724.

PIETTA, A. C., CASAGRANDE, S. **O período crítico de aquisição da linguagem e as Influências na aquisição de L2: questões teóricas**. 2016.

SANTANA, A. P. **Idade crítica para aquisição na linguagem**. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 16(3): 343-354, dezembro, 2004.

SCARPA, E. M. **Aquisição da Linguagem.** In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2009. Originalmente publicado em 1934.

CAPÍTULO 4

Holófrase e linguagem: aquisição, interação e sujeito

Angelina Nunes Vasconcelos (UFAL)

Layane Emilia Costa Martins Prudencio (UFAL)

Stheffanny da Conceição Antão (UFAL)

INTRODUÇÃO

A linguagem é um extenso e complexo campo de estudo tanto na linguística quanto na psicologia. Do ponto de vista desta, é através da linguagem que há acesso à subjetividade. Destarte, é importante perceber que os processos de emergência na linguagem são singulares, e as experiências sempre produzem efeitos de significação distintos. Deste modo, os desdobramentos da linguagem, não são mero aspecto do desenvolvimento, mas um processo complexo e contínuo de organização subjetiva. A fala, por exemplo, emite seus primeiros fragmentos de forma aleatória e subjetiva a partir de um “conjunto de contornos (distintivos) encontrados desde o começo da produção de ‘palavras’ ou, como prefiro, fragmentos enunciativos” (SCARPA, 2009, p. 198).

O presente trabalho nasce do desejo de compreender o processo de aquisição de linguagem, mais precisamente, no segundo ano de vida (12 a 24 meses). Um evento comum nesse período é a holófrase, um fenômeno que, normalmente passa de forma despercebida e é naturalizado na vida cotidiana de pais e crianças. No entanto, é um elemento estudado há décadas no âmbito do

desenvolvimento da linguagem. Atualmente, diversas perspectivas conceituais visam interpretar, significar e explicar a holófrase. Em nosso trabalho apresentaremos visões alternativas que significam esse processo linguístico na aquisição da linguagem a partir de estudo de caso.

A priori, é importante ressaltar que o estudo da holófrase, definida como o uso de uma palavra para expressar uma ideia complexa, é de suma importância no processo de Aquisição da Linguagem. O fenômeno pode ser aliado aos usos iniciais de produções verbais, na infância. Nosso interesse no tema surgiu a partir de uma atividade da disciplina “criança e linguagem” que propusera uma análise de vídeos públicos sobre fenômenos que possibilitasse relacionar a Aquisição da Linguagem e desenvolvimento infantil. O material escolhido para a análise está disponibilizado em uma rede social de acesso público e exibe a interação de uma criança (1;8.9) com sua mãe.

Esse trabalho objetiva compreender a importância das interações no processo de Desenvolvimento infantil e Aquisição da Linguagem. Observando como o olhar, gestos, produção vocal e prosódia constituem unidade de sentido. Refletindo sobre como a criança faz uso de recursos prosódicos, gestuais e contextuais na produção de holófrases. E, analisando os diálogos do self com as interações, interpretações e as implicações dessa dialógica para a constituição do sujeito.

A seguir, objetiva-se contextualizar teoricamente a holófrase, como ela ocorre, sua importância no processo de aquisição da linguagem, a partir da ótica interacionista de Marianne Cavalcante (2009) e sua discussão de matriz relacional.

ASPECTOS TEÓRICOS

A linguagem possui uma complexa e ampla expansão para discussão, tanto para linguística quanto para psicologia, ao longo da história. É importante destacar que há diversas formas de concebê-la em sua relação com o homem e como foram se estabelecendo. Por isso, é importante ressaltar que nosso estudo contempla uma análise da linguagem embasada na perspectiva interacionista do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui a partir de sua imersão na linguagem, e seu desenvolvimento cognitivo perpassa as trocas sociais – o *self* está sempre em diálogo. A partir dessa concepção, a linguagem não é uma faculdade ou capacidade inata. O Sujeito não a aprende por repetição ou por um processo linear e universal.

Destarte, a partir da leitura interacionista, a imersão da criança na linguagem acontece desde o útero, na interação com a mãe e com o mundo que a espera (o nome, o quarto, as roupas, etc). De outra forma, a linguagem é uma mediação simbólica, ou seja, “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos”. (MORATO, 2000, p. 151). Os desdobramentos da linguagem, nesse sentido, não são meros aspectos do desenvolvimento, mas um processo complexo e contínuo de organização subjetiva. A fala, por exemplo, emite seus primeiros fragmentos de forma aleatória e subjetiva a partir de um “conjunto de contornos (distintivos) encontrados desde o começo da produção de ‘palavras’ ou, como prefiro, fragmentos enunciativos” (SCARPA, 2009, p. 198).

A partir da perspectiva de Vygotsky da aquisição da linguagem, a soma ou evolução das estruturas dos enunciados não são tão importantes quanto os compartilhamentos de sentidos, a partir das ricas experiências e interações com o outro (que nesse

contexto normalmente é a mãe). Essa abordagem que valoriza o aspecto semântico vai de encontro ao modelo normativo e sistemático defendido por abordagens cognitivistas. Os paradoxos dessas teorias ficam ainda mais claros quando estudamos a fala inicial em relação com o pensamento – enquanto regido pela sintaxe.

o domínio da criança da fala enunciada ou verbalizada vai de enunciados de uma palavra, passando para duas, e desenvolvendo-se para sentenças inteiras. Já do ponto de vista semiótico, ou semântico, os enunciados iniciais da criança expressam significados totais, inteiros, como uma *holófrase* [...], a fala externa iria da parte para o todo e o significado, do todo para a parte, e a fala inicial seria dependente do contexto imediato (SCARPA, 2009, p.188 e 189/ grifo do autor).

Assim, para Scarpa (2009), a holófrase se localiza nos primeiros enunciados da criança na sua língua materna. Esses enunciados serão sempre fruto da interação entre adultos, criança e contexto/ambiente. Nesse sentido, a holófrase é uma palavra com significado sentencial ou proposicional que se evidencia na relação dialógica entre a mãe eo bebê. Outros autores seguem esse mesmo caminho teórico para embasar suas pesquisas, como é o caso de Cavalcante (2011) que apresentaremos a seguir.

A holófrase de acordo com Cavalcante (2011) é “o uso, pela criança, de enunciados de uma palavra para expressar uma ideia complexa, especificamente uma oração ou uma proposição” (CAVALCANTE, 2011, p. 3138). O termo é usado desde a década de 1930, para caracterizar estrutura polissintética de línguas americanas indígenas – flexões e incorporações que permitiam que palavras apresentassem informações gramaticais e semânticas que demandariam frases inteiras, em outras línguas.

Nesse sentido, ainda segundo Cavalcante (2011), é importante perceber que os processos de iniciação verbal são singulares, e as experiências sempre produzem efeitos de significação distintos. Assim, desde muito cedo – antes mesmo de surgirem as palavras, existe uma linguagem em desenvolvimento na criança (ou bebê). “Tais esquemas interacionais formam o espaço da partilha com o outro, no qual a criança vai desenvolver determinadas funções, quer linguísticas, quer comunicativas” (SCARPA, 2009, p.193).

Além disso, a literatura aponta ainda que esses primeiros fragmentos de fala não são emitidos um “vácuo entonacional”, desde os primeiros meses de vida, as modulações da voz da mãe permitem essa “entrada” da criança na língua. Assim, podemos dizer que é:

a partir das modulações da voz da mãe que o infante se insere na língua e se torna falante. Assim, quando a criança começa a produzir um léxico primitivo e enunciados reconhecidos como tais pela comunidade de fala à sua volta, o acento nuclear, que é a proeminência melódico-acental própria dos domínios prosódicos superiores, se faz ver já desde os primeiros sistemas entoacionais da criança no começo do segundo ano de vida. [...] O acento nuclear, assim, evoca exatamente o espaço simbólico ocupado pelos recortes da voz da mãe ou das modulações da mãe que pontuam a voz da criança. A voz que atrai o infante vai se recompor de outra maneira, dentro dos sistemas de ritmo e entoação do português, quando a criança produz as primeiras “palavras” semelhantes ao léxico de sua comunidade (SCARPA, 2009, p. 198).

Destarte, podemos dizer que a aquisição da linguagem não pode ser restringida a regras sintáticas, semânticas, fonológicas, etc. da língua, mesmo que a passagem entre as estruturas interativas

pré-linguísticas e a gramática adquirida não esteja esclarecida. É importante ressaltar que a holófrase não é parte do período pré-verbal ou pré - linguístico, se localiza no movimento relacional (de interação) que a criança faz uso de uma palavra, a fim de expressar uma ideia complexa. Sendo assim, a holófrase tem caráter de “evocar” o que implica em certa explanação simbólica.

Nesse sentido, gostaríamos de apresentar ainda outra abordagem dentro dos estudos de linguagem e psicologia acerca da holófrase, a partir da abordagem psicanalítica defendida por Lemos (2002). De acordo com a autora é bastante interessante como “as crianças pequenas começam a falar através de segmentos que os adultos reconhecem como palavras isoladas, ou mesmo pedaços de palavras, uma ou duas sílabas de palavras da língua da qual podem vir a ser falantes” (LEMOS, 2002, p. 1). A autora entende que a criança não é aprendiz em um processo cumulativo de aprendizagem.

Nesse sentido, defende que

se há uma ordem de aquisição, não é certamente aquela que permitiria dizer que as crianças começam por tal elemento do estoque verbal antes que por outro. Há a maior diversidade. Não se pega a linguagem por uma extremidade como certos pintores começam seus quadros pelo lado esquerdo. A linguagem, para nascer, deve ser sempre tomada em conjunto. Em contrapartida, para que possa ser tomada em seu conjunto, é preciso que ela comece pela ponta do significante. (LACAN, 1981/1985, p. 260 *apud* LEMOS, 2002, p. 3)

Assim, a holófrase pode ser caracterizada como restos metonímicos da fala da mãe, ressignificada pela criança. Isto é, a partir das interações mãe-bebê, há um tipo de incorporação do

discurso da mãe em relação às primeiras palavras da criança. A linguagem, assim, é um objeto de conhecimento a ser compartilhado entre mãe e bebê. Num primeiro momento, a mãe interpreta um tipo de

cadeia significante com a qual esta assegura seu desejo através do sentido que atribui ao fragmento da criança, em um segundo momento, é essa mesma cadeia que convoca na criança um fragmento de uma outra cadeia que o remete a outra significação (LEMOS, 2002, p. 3).

Dito de outra forma, o papel do adulto no discurso é de agente, enquanto a criança funciona como interlocutor. Essa relação, em um momento posterior reverte os papéis - a criança ocupa o papel do “eu”, enquanto o adulto incorpora o lugar do “tu”. Dessa forma, esse processo de “aquisição” da linguagem “passa a se configurar, então, como um processo de subjetivação, entendido como trajetória da criança de interpretado a intérprete” (ibidem).

Achamos interessante trazer a perspectiva de Lemos em nosso estudo, pois ela acrescenta significativamente no que diz respeito à importância da interação do adulto e da criança na constituição do infante como sujeito ativo. A autora apresenta, a partir da teoria psicanalítica, a holófrase no processo de subjetivação como elemento da interação em que a criança atribui sentido a fragmentos da fala da mãe, da mesma forma como a mãe confere significado a fragmentos da fala da criança.

MÉTODO E TRATAMENTO DOS DADOS

Utilizaremos nesse estudo a metodologia de análise proposta por Cavalcante (2011), que versa sobre a matriz relacional de gesto e fala, denominada de Envelope Multimodal. O instrumento é sistematizado pela análise de quatro elementos, são eles: olhar, gestos, produção vocal e prosódia. É comum que as primeiras produções holofrásticas sejam apresentadas por volta dos 15 a 18 meses de vida, “quando a criança já apresenta maior encadeamento verbal e sua produção de fala envolve blocos prosódicos maiores” (Cavalcante, 2011, p. 3139). No estudo que está sendo apresentado, a criança possuía 1; 8. 9 no dia que foi gravado o vídeo em 23 de julho de 2018.

O Envelope Modal apresentado é constituído por um recorte de fala da criança e sua mãe antes de dormir. Segundo a mãe da infante, normalmente a menina pergunta por pessoas que teve contato durante o dia ou que se recorda antes de dormir, para que possa prolongar mais um pouco a noite. O vídeo é disponibilizado em uma rede social de acesso público. O material tem a duração de 38 segundos e foi gravado no quarto da criança. Ela e a mãe estão deitadas na cama, preparando-se para dormir quando a infante começa a questionar por algumas pessoas, como veremos detalhadamente no quadro a seguir:

Quadro 1: Envelope Multimodal

Planos de composição	Mãe	Criança
Olhar	A mãe está aguardando que a criança durma. Segura a câmera com a mão esquerda e não direciona o olhar para criança, apenas a câmera para a menina, onde não aparece o rosto da mãe.	A criança levanta do colchão que está na parte inferior (no chão) e se direciona à mãe que está na parte superior (colchão sobre uma cama) ficando mais próximo desta, olhando para frente.

Gestos	O vídeo não mostra	O vídeo mostra a gesticulação através de movimentos com o corpo, a cabeça e com os dedos, variando do início do vídeo ao término. Por exemplo, a menina se levanta do colchão que está no chão, começa a perguntar pela primeira pessoa e coloca o rosto entre as mãos. Logo após, continua a perguntar por parentes tirando os cabelos do rosto e fica mexendo os dedos entre eles. No término do vídeo, gesticula com os lábios colocando o inferior sobre o superior e as mãos/dedos quase entrelaçados.
Produção vocal	00:15s //foi dormir ele// 00:21s //a Raica foi dormir// 00:24s //Jorginho foi dormir// 00:28s //o Rámon foi dormir// 00:32s// o Murilo foi dormir//	00:09s //A ti Bedi// 00:19s //a Aica// 00:23s //jojiu// 00:27s //amun// 00:31s //mulilu//
Prosódia	Voz explicativa e enfática	Voz questionadora, tessitura mais alta quando pergunta pelos parentes, com repetição pela mesma pessoa no início e no final dá uma pausa, expressando-se pensativa.

Fonte: internet; Produção: autoral

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste Envelope Multimodal apresentado, como vimos, a criança apresenta um caráter comunicativo e desenvolve uma interação com a mãe através do gesto-fala, com características questionadoras e repetitivas, à medida que pergunta por várias

peças que poderiam talvez ser expandido como: “mãe, onde está a Raica agora?” e acaba recebendo sempre a mesma produção vocal (foi dormir), à medida que pergunta por cada familiar.

A cena de dialogia entre a mãe e a criança se encontra na construção de elementos multimodais, nos quatro aspectos: olhar, gestos, produção vocal e prosódia. No olhar, a criança se apresenta na atenção de verificação, conforme Cavalcante (2011). O olhar da criança se direciona para a mãe, mais especificamente no início da cena, quando começa a questionar pelo primeiro familiar, e continua a olhar, verificando a resposta da mãe à medida que pergunta pelos outros.

A respeito dos gestos, estes acompanham o fluxo da fala. Antes de perguntar por alguém, a criança está deitada (com dedo na boca) e quando começa a perguntar //a ti Bedi// fica como se estivesse ajoelhada, repetindo três vezes //a ti Bedi// (na última vez, a criança esconde o rosto e dá uma ênfase maior ao falar, prolongando mais no nome da pessoa). Como também o bebê realiza movimento com a mão para tirar o cabelo do olho e no término do vídeo gesticula com os lábios, colocando o inferior sobre o superior, como se estivesse triste ou sem saber o que fazer. Esses gestos e as falas auxiliam na maneira da criança se expressar, comunicar-se e interagir com sua mãe. Enquanto a mãe, realiza sua interpretação daquilo que o bebê manifesta com caráter questionador, partindo de uma única palavra (holófrase). A criança traz consigo significação e aquisição de linguagem a partir de suas palavras holofrásticas e gestos, que ganham sentido mediante a interpretação e interação da mãe com sua filha.

Na construção de produção vocal na díade, a infante questiona por alguém e a mãe responde, agregando com o outro elemento da multimodalidade que é a prosódia, visto que “no caso do infante, essa trilha melódica vai se constituindo como um caminho para se chegar à estrutura prosódica da língua, como

acreditamos” (CAVALCANTE; BARROS, 2012, p. 28) Então a voz questionadora da criança varia, oscilando na entonação, o que reforça um posicionamento pensativo e bem expressado, já que foi amparada na fala da mãe que a responde de maneira explicativa e enfática. Ou seja, a maneira da criança se expressar só faz sentido na interpretação da mãe. Os elementos prosódicos que são apresentados, como entonação interrogativa, ênfase e pausa, duração de uma fala para outra ajudam a construir a holófrase. É possível perceber em tão pouco tempo a interação entre mãe e criança, em sintonia e desenvoltura de acordo com a influência gerada uma sobre a outra.

Assim, a entonação, os gestos, os olhares – da criança e da mãe, bem como o contexto contribuíram para que sua fala fosse interpretada como enunciado e não palavra isolada, ou seja, nesse momento, a criança é capaz de produzir enunciados complexos a partir da conjugação de elementos verbais, não verbais e contextuais, antes mesmo de ser capaz de produzir enunciados verbalmente complexos. É interessante mencionar que todas essas manifestações só ganha significação através do outro, ou seja, via interpretação da mãe. Portanto, o material acima apresenta a holófrase. Para tanto vamos explorar os elementos presentes no material analisado que defendem essa perspectiva.

O envelope modal acima foi baseado e justificado no arcabouço de Cavalcante (2011). A mesma autora resgatou a respeito dos gestos metafóricos já apresentado por McNeill (1992). Os gestos metafóricos estão associados às particularidades das expressões abstratas que a criança consegue expressar, por isso dão ênfase ao gesto e ao processo de aquisição da linguagem, expressados no discurso do gesto-fala. Exemplificado na cena dialógica, quando a criança repete por três vezes o mesmo parente, seguindo a sequência dos outros, oscilando na entonação, a ponto

do infante se comportar pensativa, ao se deparar sempre com a mesma resposta.

O ponto de saliência apresentado por McNeill (1992) é a harmonia que existe entre o gesto e a fala da criança, caracterizando uma estrutura cognitiva. Então, à medida que ela questiona, por meio da fala, sua expressão facial, mãos e olhar, também questionam e permanecem sincronizados entre si. “São os movimentos faciais, a sensibilidade à orientação e direção do olhar e aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional, mediados por um aparelho anatômico que possibilita uma extrema rapidez e sutileza, que caracterizam a interação humana” (KENDON, 2009).

Seguindo uma visão semelhante, de acordo com Scarpa, “as modulações da voz da mãe [...] mostram-se uma porta ótima de entrada do infante na língua” (SCARPA, 2009, p. 198). Assim é comum observarmos mudanças na posição, produção gestual e vocal da criança a partir da interação com a mãe – mais especificamente a partir da modulação da voz da mãe.

Entretanto, na perspectiva de Lemos (2002), observamos que a holófrase não é mero aspecto do desenvolvimento, possui um caráter de fragmentação e ao mesmo tempo de subjetivação, que emerge inicialmente da incorporação dos enunciados da mãe. Esse fenômeno pela autora intitulado de especularidade tenta explicar a interação e noção de espelhamento, que diz respeito a perceber o processo linguístico como objeto de conhecimento, e questionar-se: “Quem fala na fala dessa criança falada pela mãe?” (LEMOS, 2002, p. 2). De acordo com a autora, a partir desse questionamento é possível “reconhecer a indeterminação sintática, semântica e pragmática da fala inicial da criança” (Ibidem, p. 2), bem como a função e a importância da interpretação da mãe que dá sentido à fala da criança, contextualizando essas palavras isoladas. Isto se dá na linguagem, no outro que se estrutura na subjetivação desse

infante e no percurso do mesmo, passando de um sujeito que é interpretado para intérprete.

Outro aspecto importante apontado por Lemos (2002) tem a ver com caráter fragmentado, que observamos nas holófrases, que contém, ao mesmo tempo, sobras metonímicas da fala da mãe, que convocam a interpretação da mesma e ainda contempla “essa mesma cadeia que convoca na criança um fragmento de uma outra cadeia que o remete a outra significação” (Ibidem, p. 4). A partir do ponto de vista psicanalítico, a holófrase é um “fenômeno pelo qual, ousado dizer, a criança corta a cadeia da fala da mãe e dá reconhecimento ao intervalo que lhe permite indagar sobre o desejo do Ou/tro” (ibidem, p. 4). É a tentativa da criança desfazer-se para delimitar seu lugar na fala do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que processo de Aquisição da Linguagem e, nesses termos, a constituição subjetiva provém de “experiências concretas com os enunciados/vozes performadas pelos interlocutores infantis. Estes enunciados, estas palavras alheias, dirigidas à criança, são progressivamente assimiladas por eles, tornando-se palavras próprias” (VASCONCELOS, 2017, p. 22).

A análise do material analisado aponta para a importância do dialogismo e do uso de diferentes recursos simbólicos na produção de sentido de holófrases em interação com o adulto. Foi constatado que a multimodalidade auxiliou na interpretação, deixando mais claro a relação entre mãe e criança durante o processo de interação, através de fragmentos holofrásticos. Ainda que apenas um único vídeo/cena dialógica não seja o suficiente para compreender toda a idiosincrasia da criança, através dessa pesquisa, diferentes perspectivas que buscam aprofundar a discussão do fenômeno

estudado (holófrases) pode contribuir para futuros estudos, deixando em aberto outras possíveis interpretações a depender da visão e do lugar de sujeito que se posicione nesta investigação.

Portanto, a relevante análise da aquisição da linguagem, no contexto apresentado, enfatiza a relação entre gesto-fala, que estão sincronizados pelas expressões das crianças apresentadas, tendo em vista que o aspecto mais importante é a interação que há no percurso do desenvolvimento linguístico.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A holófrase como lócus privilegiado para compreender a relação gesto-fala e seu papel na aquisição da linguagem. In: **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**: Curitiba, 2011.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BARROS, Andressa Toscano e Moura C. **Manhês**: qualidade vocal e deslocamentos na dialogia mãe-bebê. Veredas Online – especial – 2012.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**: Pelotas, 2018.

CHOMSKY, Noam. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. **DELTA** vol. 13, special issue: São Paulo, 1997.

FARIA, Núbia Rabelo Bakkern. A difícil aritmética do corpo e da linguagem: reflexões sobre o input e a aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**: Campinas, 2005.

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

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre Aquisição de Linguagem: e seu Dilema (Pecado) Original. In: **Boletim da ABRALIN** 3, 1982.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. **Sobre fragmentos e holófrases**. An. 3 Col. LEPSI IP/FE-USP, 2002.

SCARPA, Ester Mirian. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos** 51(2) – Jul./Dez. 2009.

TOMASELLO, M. **Origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

VASCONCELOS, Angelina Nunes. **Emergência da negação e prosódia**: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa. Campinas: SP, 2017.

CAPÍTULO 5

Aquisição e multimodalidade: relações entre a produção linguística e o gesto de apontar na aquisição do plural nominal

Rosângela Nogarini Hilário¹⁵ (UNIFESP/CAPES)

INTRODUÇÃO

Em estudos anteriores (HILÁRIO, 2013; HILÁRIO e ROMERO, 2013), identificamos na fala da criança brasileira monolíngue uma construção de plural nominal incomum, não observada comumente na produção do adulto. Trata-se do uso do morfema de plural {-s} apenas no substantivo ou no elemento situado mais à direita do sintagma nominal. Estudos sociolinguísticos (SCHERRE, 1988; SCHERRE E NARO, 1998) afirmam que o Português do Brasil (PB) apresenta duas possibilidades de construção de plural nominal: sintagmas formados por $D_{plu} + N_{plu}$ ¹⁶ (*os meninos, as bolas* etc.) e sintagmas formados por $D_{plu} + N_{sing}$ (*os menino, as bola* etc.). Esses estudos mostram que a posição à esquerda (posição de proeminência tópica) favorece mais marcas explícitas de plural do que a posição à direita, tanto para os dados da concordância verbal quanto para os

15 Pós doutora em em Educação e Saúde pela UNIFESP, doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCLAr na área de Aquisição da Linguagem.

16 Nessa pesquisa, *D* refere-se ao determinante, *N* ao nome, *Num* ao numeral, e as abreviações *sing* e *plu* subscritas indicam *singular* e *plural*, respectivamente.

da concordância nominal. Os dados em aquisição, no entanto, nos mostram uma gama de possibilidades bastante ampliada (HILÁRIO, 2103), já que as construções do tipo $D_{\text{sing}} + N_{\text{plu}}$ (o *meninos*, a *bolas* etc.) são muito comuns, além das construções com numerais na posição de determinantes. Nesse caso, numerais como *dois* e *três* aparecem ora com a produção da fricativa e do morfema de plural no nome (*duas bolas*), ora com a fricativa apagada, mantendo-se o morfema de plural no nome (*dua bolas*), ora com a fricativa e o morfema de plural apagados no sintagma (*dua bola*). As explicações para tamanha variação na fala da criança podem se basear em diversos fatores: a dificuldade da criança em produzir a fricativa em *coda* no interior do sintagma, levando ao apagamento tanto do morfema em D quanto do fonema em Num; a saliência fônica do morfema de plural ao final do sintagma, fazendo com que este seja percebido pela criança apenas nessa posição e, portanto, seja também produzido por ela apenas ali; a informação semântica atrelada a N mais do que a D; as ocorrências, na fala do adulto, de sintagmas nominais do tipo $D_{\text{sing}} + N_{\text{plu}}$, sobretudo em nomes de desenhos infantis (*O carros*, *O Power Rangers*, *A Meninas Super Poderosas*) etc. Na verdade, é a combinação desses fatores que pode explicar essa “gramática infantil” que vai desde as primeiras produções da criança até o estabelecimento de um padrão mais próximo do adulto, por volta dos 4 anos de idade. De qualquer forma, essas construções *menos previsíveis* podem ser entendidas como possibilidades de produção por parte da criança brasileira em fase de aquisição. O que nos intriga, no entanto, são os sentidos construídos por essas combinações: é possível dizer que em todas essas possibilidades o sintagma nominal plural, sendo marcado pelo morfema {-s}, indica *mais de um*, como apontam as gramáticas da Língua Portuguesa?

Parece-nos que nesse caso, para além da produção oral, há um fator importante capaz de nos ajudar a cercar a questão

dos sentidos: os gestos que acompanham a produção do criança. Estudos naturalísticos sobre a aquisição do morfema de plural em inglês e português mostraram que as primeiras ocorrências são acompanhadas pelo gesto de apontar (CLARK e NIKITINA, 2009; SIMIONE, 2006, 2007; entre outros). Assinalamos isso quando, em nossas análises (HILÁRIO, 2013), identificamos muitos enunciados com sintagmas nominais plurais sendo produzidos juntamente com gestos de apontar. Porém, naquele momento não foi possível aprofundar essas análises e a questão do relação entre produção oral e produção gestual não foi explorada. Sendo assim, em nenhum momento, nas pesquisas sobre o tema, foi investigado se havia diferentes tipos de apontar, quais eram eles, se os diferentes tipos de apontar acompanhavam diferentes construções de plural e quais significações eram construídas na relação entre produção oral e gestual. Nesse estudo nós retomamos essa discussão, afim de investigar os tipos de apontar que acompanham a produção de sintagmas nominais plurais na fala da criança em fase de aquisição do PB, buscando com isso demonstrar que os sentidos produzidos pelo uso do morfema de plural vão além da já cristalizada ideia de oposição *um vs mais de um*.

Esse estudo se aplica não ao nível da significação lexical (da palavra), mas relacional (do sintagma), inserindo nessa relação outro elemento para além dos estritamente linguísticos (determinante e nome): o gesto.

As reflexões que propomos partem do diálogo entre a obra de Bakhtin e do Círculo e a Teoria das Operações Enunciativas, que dirigiram nosso olhar em pesquisas anteriores (HILÁRIO e ROMERO, 2017), para, com base em McNeil (1985, 2000, 2005), abrangerem a produção gesto-verbal na construção de sentidos para as unidades da língua no discurso. Para desenvolvê-las, expomos primeiramente o que algumas gramáticas trazem sobre o plural nominal, marcado pela adição do morfema *-s* a um ou mais elementos do sintagma,

o que implica também em um dos fenômenos importantes de concordância que distinguem língua padrão e língua não padrão. Em seguida, abordamos as relações entre o gesto de apontar e a produção do plural nominal na aquisição da linguagem, explicitamos nosso corpus e metodologia de pesquisa e, enfim, apresentamos as análises e discutimos os resultados obtidos.

1 ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBREA NOÇÃO DE PLURAL NOMINAL CONSTRUÍDA PELO MORFEMA -S

De modo geral, o plural nominal é concebido nas línguas como um marcador do contraste *um vs mais de um*.

Mattoso Câmara (1975, p. 75) distingue significação e forma, apontando que a distinção de número, conceitualmente, é a oposição entre um único indivíduo e mais de um indivíduo, e morfologicamente, é a ausência de {-s} final no singular e sua presença no plural. Em alguns casos, o plural pode se reportar a um conceito indecomponível, indicando um contínuo de atos (como em *núpcias, funerais*), pode indicar amplitude (*trevas, céus, ares*) ou desprezo (*os platões da antiguidade...*). A oposição *singular vs plural* não se aplica apenas a quantidades descontínuas, vistas como indivíduos e sua soma, mas também aos nomes de massa ou quantidades contínuas, em que falta conceituação de indivíduos (*açúcares* como tipos de açúcar, *farinhas* como diferentes qualidades de farinha). O autor ressalva, ainda, que o substantivo coletivo é uma forma singular que expressa uma significação de plural.

Cintra (2004), retomando Mattoso Câmara, afirma que o *singular*, a rigor, não especifica unicidade, pois é usado como termo genérico, podendo significar “todo e qualquer membro da categoria X” – uso nem sempre considerado nas gramáticas.

O que efetivamente indicaria a referência a um único elemento seria a presença de um numeral (um livro), um artigo definido ou indefinido (o livro, um livro), um pronome demonstrativo (este livro) ou indefinido (qualquer livro). O singular seria, assim, a não-referência a número, enquanto o plural seria a referência a um número indefinido (mais de um).

Os estudos de orientação funcionalista-cognitivista, embora não abordem diretamente a semântica do plural nominal, consideram-no a partir da tipologia constitutiva do substantivo, tido intrinsecamente como contável ou não-contável (CAMACHO e PEZATTI, 1996; CAMACHO *et al.*, 2008). Os substantivos contáveis referem-se a grandezas discretas, descontínuas e suscetíveis de numeração; os substantivos não-contáveis referem-se a grandezas contínuas, não-discretas e, por isso, não suscetíveis de numeração. Segundo os autores, na ausência de um quantificador, é contável o constituinte nuclear de um SN que estiver no plural com a condição de que permita oposição com a forma correspondente no singular.

Em sua *Gramática do Português Brasileiro*, Perini (2010) afirma que a maioria dos nominais podem variar em número, por isso não se pode dizer que um nominal seja singular ou plural. Há, no entanto, algumas exceções, como *férias* e *óculos*¹⁷, que só existem no plural, e *ouro*, que só existe no singular. Para o autor, há uma relação entre o número e a quantidade

de elementos a que se faz referência, sendo que o plural se refere a mais de um elemento e o singular a apenas um.

Se por um lado, conceber o substantivo como uma referência a um ou mais elementos em função do morfema de plural implica em abrir concessões a cada ocorrência que “escapa” a essa definição, por

17 No caso de óculos, embora o nome seja dado como plural, ele compõe tanto sintagmas com determinantes no plural (os meus óculos) quanto no singular (o meu óculos).

outro lado, pensar no determinante (o numeral *um*, o artigo definido ou indefinido, ou o pronome demonstrativo) como o responsável por marcar a referência a um único elemento em um sintagma nominal singular implica em afirmar que o morfema de plural, de certa forma, “anularia” o papel do determinante em sintagmas nominais plurais, sendo o único responsável pela referência a mais de um elemento. No entanto, conceber a interação entre os elementos constituintes do sintagma nominal como a responsável por construir sentidos que não estão contidos em um ou outro elemento, mas na relação entre eles (HILÁRIO e ROMERO, 2017), nos permite observar o papel do morfema de plural na constituição de sintagmas nominais compostos pelas mais diversas combinações (determinantes, numerais e substantivos marcados ou não pelo morfema).

Outra questão importante acerca da marcação nominal de número é a variação nos padrões de concordância/não concordância no SN.

Perini (2010) afirma que a concordância de número no PB pode ser expressa pelo acréscimo do sufixo *-s* (e suas variantes alomórficas) em todos os elementos do sintagma nominal, acompanhando, assim, o número determinado pelo núcleo (*o livro/os livros, aquela menina bonita/aquelas meninas bonitas*), ou apenas no primeiro elemento, quando este é um determinante, um quantificador ou um possessivo (*os livros/os livro, aquelas meninas bonitas/aquelas menina bonita*). Um ponto ressaltado por Perini é que não se trata de linguagem “inculta” ou “regional”, mas do vernáculo comum a todos os brasileiros.

As pesquisas de Scherre (1988, 1996) sobre a concordância nominal de número no PB foram assim sintetizadas por Castilho (2010):

- (1) As classes se distinguem em sua marcação do plural. Marcam mais (i) aquelas que funcionam como Especificadores do sintagma nominal, sobretudo o

artigo, o demonstrativo e os pronomes indefinidos; e (ii) aquelas que distinguem mais salientemente o singular do plural, como em lugar – lugares. Em formas como esta, o plural tem uma sílaba a mais que a do singular. Marcam menos os substantivos no diminutivo (como em aqueles cabelim branquim) e os adjetivos, salvo quando na segunda posição.

(2) A posição da classe no interior do sintagma nominal mostrou ser um fator importante nesta e em outras pesquisas. A classe disposta na primeira posição recebe a marca do plural, como em as menina pequena, o que reforça uma característica geral do PB, a da marcação pré-núcleo. Dito de outro modo, as classes antepostas ao núcleo recebem marcas de pluralidade.

(3) [...] marcas no item anterior levam a marcas no item seguinte, ausência de marca no item anterior leva à ausência de marca no item seguinte. Em *milhares de coisas*, a marcação de milhares levou à marcação de coisas. Inversamente, em *umas porção de coisa*, a ausência de marcação em porção levou à sua ausência em coisa. (CASTILHO, 2010, p. 461)

Parece-nos que a questão do valor do plural na língua e a questão da variação na concordância de plural têm sido tratadas de forma independente, como se as distintas possibilidades de marcação de plural no sintagma nominal não acarretassem mudanças nos sentidos construídos, restringindo essas diferenças apenas ao registro formal ou informal da língua. Afinal, sabemos que nem todos os nomes se comportam da mesma forma quando recebem o morfema de plural. Pluralidade, então, seria o mesmo que quantificação? O plural sempre marcaria o *mais de um*, discretizando o indivíduo pluralizado? E o que dizer dos casos em que o plural é

apenas uma “marca formal”, como em *ciúmes, óculos e férias*? O plural abarcaria tanto um quanto outro valor?

A partir de análises da aquisição do SNP (HILÁRIO e ROMERO, 2017), afirmamos que o plural, ao apreender a classe à qual remete o nome como qualitativamente homogênea, não só não discretiza elementos, como depende do numeral na posição de determinante para fazê-lo. Nesse trabalho, buscamos sustentar essa afirmação a partir da análise de mais um elemento presente nos dados de aquisição: o gesto de apontar.

2 RELAÇÕES ENTRE O GESTO DE APONTAR E A PRODUÇÃO DO PLURAL NOMINAL NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Em suas pesquisas sobre o crescimento da ação referencial na criança, Bruner (2004) afirma que o gesto seria característico de um período pré-linguístico e desapareceria em função da emergência da fala. Mais recentemente, autores da área da Aquisição da Linguagem, influenciados pelos trabalhos de McNeill (1985, 2000, 2005), têm considerado o gesto como co-partícipe, já que ele constitui a matriz da linguagem. Segundo o autor, na introdução ao livro *Language and gesture*, fala e gesto, juntos, apresentam uma versão mais completa do significado do que qualquer outra realizada por conta própria. Vemos essa linha de pensamento explicitada nos trabalhos de Cavalcante e colaboradoras (CAVALCANTE, 1994; CAVALCANTE e BRANDÃO, 2012, entre outros). De forma geral, a literatura em aquisição, no que se diz respeito à atividade referencial, destaca o gesto de apontar como o mais explícito comportamento gestual, utilizado pela criança, para fazer referência a um dado objeto no mundo. “A ocorrência de gestos ao longo da fala implica que durante o

ato de fala dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados” (McNEILL, 1985, p. 11).

Estudos sobre a aquisição da marca de plural ressaltaram a presença dos gestos de apontar juntamente com a produção dos primeiros sintagmas nominais plurais na fala da criança. Citamos, por exemplo, a pesquisa de Clark & Nikitina (2009), que analisou os antecedentes da marca de plural, em inglês, na linguagem da criança. Segundo as autoras, o numeral *two* é, a princípio, o primeiro item usado para marcar pluralidade, assim como quantificadores como *a lot of* e *more*. As primeiras ocorrências do morfema {-s} (de forma convencional ou não) foram observadas entre 1;7 e 2 anos e acompanhavam situações que incluíam a manipulação de objetos e gestos de apontar.

Em pesquisa anterior (HILÁRIO, 2013) sobre as primeiras produções de sintagmas nominais plurais na fala de duas crianças brasileiras, uma criança francesa e uma criança franco-brasileira, observamos que 12,75% desses sintagmas vinham acompanhados por diferentes tipos de apontar. Além disso, como muitos deles se referiam à atividade que se desenrolava no momento da enunciação (jogo, leitura, cozinhar etc.), havia um direcionamento do olhar da criança através de gestos de apontar do interlocutor (mãe). Nossas análises, à época, se restringiram apenas aos enunciados produzidos pela criança, não tendo sido possível fazer afirmações conclusivas a respeito das relações entre o apontar na fala da criança. Tratava-se, portanto, de um tema a ser explorado, já que em nenhum momento foi investigado se havia diferentes tipos de apontar, quais eram eles, se os diferentes tipos de apontar acompanhavam diferentes construções de plural e quais os sentidos construídos pelos diferentes tipos de apontar na relação entre produção oral e gestual.

A fim de responder a essas questões, revisitamos os dados coletados e transcritos, propondo categorias de análise que nos

possibilitassem cruzar os resultados que encontramos sobre a produção de SNP e os gestos de apontar.

3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS, METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* da pesquisa é constituído pelo registro em vídeo de uma criança brasileira monolíngue (M.), filmada em ambiente naturalístico, em situações cotidianas (refeição, brincadeiras, banho etc.) e em interação com os pais e a observadora. A criança foi acompanhada dos 2;00 aos 2;11 anos e todos os enunciados, assim como as produções gestuais e as informações situacionais, foram transcritos no programa CLAN (MACWHINNEY, 2000), seguindo as normas CHAT. Trazemos ainda um dado de G. (3;01), cuja análise corrobora nossas afirmações acerca dos dados de M.

Primeiramente foram analisadas todas as produções de sintagmas nominais plurais que estivessem acompanhadas por gestos de apontar, levando em consideração o ambiente linguístico no qual o morfema de plural estava inserido (presença/ausência de determinantes, ocorrência de numerais na posição de determinante etc.). Em seguida, foi feita uma categorização desses gestos de apontar, sendo observadas três variações. A primeira delas é o apontar único, com o dedo indicador ou com a mão estendida, que se desloca no espaço, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Exemplo 1

M. (2;06.11) está brincando com um jogo de montar, no qual peças soltas podem ser encaixadas para formar um cubo. A criança encaixa quatro peças, montando a base e as laterais do cubo.

M.: (Es)tá faltando **dua(s) peças**. [M. aponta cada um dos espaços vazios do cubo, indicando os lugares onde estão faltando as peças.]



Figura 1

A segunda variação do gesto de apontar é a delimitação em círculo, com o dedo indicador ou com a mão estendida, de uma área contendo objetos ou desenhos múltiplos, como vemos no exemplo 2.

Exemplo 2

M. (2;10.05) e a mãe lêem um livro ilustrado, no qual se vê o desenho de um céu cheio de estrelas e uma lua.

M.: A lua é linda, né? Mãe: Maravilhosa!

M.: O(lha) aqui **a e(s)t(r)elas**. [M. faz um gesto com o dedo indicador, num movimento circular que engloba o desenho como um todo].



Figura 2

A terceira variação do gesto de apontar, semelhante à segunda, é o movimento de mão sobre um conjunto de objetos ou desenhos, sem que uma área específica seja delimitada (exemplos 3 e 4).

Exemplo 3

M. (2;10.05) continua a leitura do livro.

Mãe: o(lha) lá [pausa] a galinha foi faze(r) o pão sozinha [mostra a figura para M.] Mãe: e fez um pão que ficou muito muito gostoso.

M.: e [pausa] e esse? [aponta para uma figura do livro] Mãe: aqui é o trigo .

Mãe: ela (es)tá levando o trigo pra vira(r) pão .

M.: e **esses?** [movimento de mão com o dedo esticado] Mãe: faze(r) a farinha.

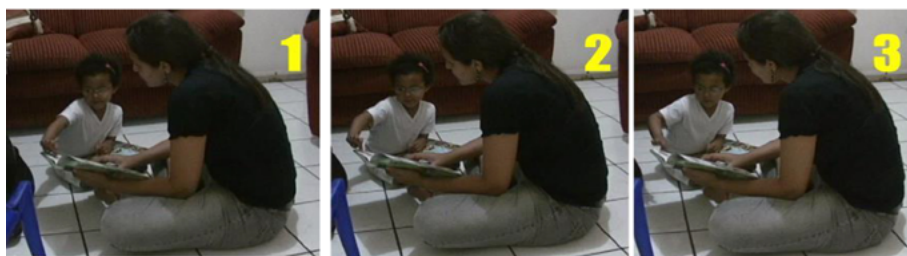


Figura 3

Exemplo 4

G. (3;01.16) brinca com uma coleção de carrinhos. Pai: você sabe o nome de todo mundo aqui?

Pai: vamos ver... vamos ver se o Gustavo sabe.

Pai: fala o nome de um por um. G.: esse não!

Pai: esse você num sabe? G.: não!

Pai: esse é o tanque de guerra! G.: é...

Pai: qual mais você sabe?

G.: o Luigi, o Chick_Hicks, a Flô, o Rei, o McQueen, o Hudson Hornet, é o Ramon, o Sargento, o: Carro do Xerife. [aponta para cada carrinho enquanto nomeia]

Observadora: ae! Pai: muito bem!

G.: eu sabi **todo o nome desse carros!** [movimento de mão passando sobre os carros]



Figura 4

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises indicam a presença de diferentes tipos de apontar que acompanham a produção de sintagmas nominais plurais: gestos de apontar repetidos (*beat gestures*) quando os sintagmas nominais apresentam um numeral na posição de determinante (como em *dua peças*) e gestos de apontar em movimento (delimitando ou não uma área específica) que acompanham sintagmas nominais plurais sem a presença de numerais (como em *a estrelas, e esses, todo o nome desse carros*). No primeiro caso, os gestos repetidos marcam lugares distintos no espaço, trazendo a ideia de elementos individualizados (mais de um); no segundo, o movimento parece delimitar, espacialmente, um conjunto de figuras/objetos imediatamente observados, construindo o sentido de unidade enquanto classe.

A análise das combinações possíveis entre produção oral e gestual apontam para a impossibilidade de se considerar o morfema {-s} como aquele que marca apenas a oposição *um vs mais de um*, o que nos leva a questionar o já cristalizado conceito apresentado pelas gramáticas da Língua Portuguesa.

Ao contrário, o que nos parece é que o morfema de plural evidencia a unidade de uma classe ou a identificação de uma categoria na qual os indivíduos que dela fazem parte não são discretizados. A discretização se daria, então, não pelo morfema de plural em si, mas pela combinação do mesmo com um numeral. Isso é expresso gestualmente pelos diferentes gestos de apontar que acompanham as produções desses sintagmas nominais.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. **Comment les enfants apprennent à parler**. Paris: Retz, 2004.
- CAMACHO, R. G., PEZATTI, E. G. Nomes contáveis e não-contáveis. **Alfa**, São Paulo, 40: 59-74, 1996.
- CAMACHO et al. O substantivo. In: ILARI, R., NEVES, M. H. M. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2008. p. 21-80.
- CAMARA Jr., J. M. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1975. CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. Recife, 1994.
- CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, n. 1, 2012.
- CINTRA, G. A flexão nominal em Mattoso Camara e outras análises. **DELTA**, v. 20, p. 85-104, 2004.
- CLARK, E. V., NIKITINA, T. V. One vs. more than one: antecedents to plural marking in early language acquisition. **Linguistics** 47-1, 2009. p. 103-139.
- HILÁRIO, R. N. **Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.
- HILÁRIO, R. N., ROMERO, M. O uso do plural nominal por crianças monolíngues e bilíngues. In: DEL RÉ, A., PAULA, L., MENDONÇA, M. C. (ORG). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 107-124.

HILÁRIO, R. N., ROMERO, M. A aquisição do plural nominal por uma criança monolíngue do português do Brasil: o papel enunciativo do plural entre língua-linguagem-discurso. In: SILVA, C. L. C., DEL RÉ, A., CAVALCANTE, M. (Org.). **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**. 1ed., Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2017, v. 1, p. 129-148.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk**. 3rd., 2000.

MCNEILL, D. **Gesture and Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MCNEILL, D. **Language and Gesture: Window into Thought and Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. So you think gestures are non verbal? **Psychological Review**, 92, p. 350-371, 1985. PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHERRE, M. **Reanálise da concordância nominal em português**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (org.) **Dialettologia, geolinguística, sociolinguística**. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509523, 1998.

SIMIONI, L. A concordância de número no DP: propostas minimalistas. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. XXXVI, p. 117/12-125, 2007.

Aquisição da concordância nominal de número: um estudo de caso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 539-570, 2006.

CAPÍTULO 6

Aquisição da linguagem: gestualidade em sincronia com o prosódico vocal

Laíse de Lima Nunes¹⁸ (UFPB)

Ully Barbosa Meireles¹⁹ (UFPB)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante²⁰ (UFPB/CNPq)

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem é um estudo que engloba diversos fatores. Nesta pesquisa fundamentamos nossos estudos numa perspectiva multimodal, com as principais contribuições de Cavalcante (1994), Ávila-Nóbrega (2010), Barros (2012), que envolvem a multimodalidade em aquisição da linguagem sob um olhar interacionista. Nesta perspectiva, a aquisição da linguagem é adquirida a partir de uma interação social, na qual o interlocutor principal é a mãe; esta relação é denominada díade. Partimos do pressuposto de que os gestos e a fala são indissociáveis (McNEILL 1985) e que estão numa mesma matriz de produção, a qual são constituídos por um único sistema linguístico, ou seja, há ocorrência de gestos ao longo da fala. Considerando assim a explanação do termo, faz-se o uso do plural – gestos, e não no singular. Devido aos vários movimentos corriqueiros presentes ao longo da fala,

18 Graduada em Psicopedagogia pela UFPB, pesquisadora LAFE.

19 Graduada em Psicopedagogia pela UFPB, pesquisadora LAFE.

20 Profa. Titular da UFPB, Doutora em Linguística.

os gestos não ocupam o lugar da fala, mas estão presentes como participantes desse sistema linguístico. Logo, irá se discutir como as holófrases estão em sincronia com os gestos, especificamente o gesto dêitico. Este conceito foi proposto por Barros (2012), que se refere ao contínuo vocal que engloba: balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado.

Unindo gesto e fala numa mesma matriz, McNeill (1992) apresenta quatro tipologias gestuais: os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. Os gestos icônicos estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos, para mostrar seu tamanho; os gestos metafóricos, por sua vez, são parecidos, em sua superfície, com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de se referirem a expressões abstratas, como por exemplo, exemplificar o tamanho do sol; os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, pode ser representado pelos movimentos de apontar; os gestos ritmados (beats) são nomeados assim, porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala (McNEILL, 1992). Destas tipologias, iremos nos deter ao gesto dêitico.

Um dos elementos que facilitam a interação da díade é a atenção conjunta, Tomasello (2003), denomina como um elemento primordial para um início de uma interação linguística. Além disso, engloba fatores multimodais, como: o olhar, os gestos, as falas adultas, o surgimento dos gestos atrelados à fala.

Este trabalho é um estudo de caso que tem por objetivo compreender como se estrutura a sincronia gestuo-vocal nas interações adulto-criança como espaço de funcionamento multimodal em uma criança típica no processo de aquisição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem especulações desde o século VII A.C de como a criança adquire a linguagem (SCARPA, 2001), o estudo da aquisição da linguagem são de interesse de várias áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a linguística e a fonoaudiologia. Dessa forma, podemos considerarmos a área da aquisição da linguagem como multidisciplinar. Esses estudiosos buscam entender como se dá esse processo - indivíduo não falante para falante de sua língua materna - diversas áreas procuram entender de que forma acontece esse processo instigante e encantador que permite ao homem o desenvolvimento de sua capacidade linguística e comunicativa (LORANDI, CRUZ, SCHERER 2001).

Em nossa pesquisa, seguimos o viés interacionista, destacando as contribuições de Vygotsky (1984), Bruner (1990) e Tomasello (2003), que consideram a aquisição da linguagem um processo que se dá a partir de uma interação social, ou seja, a linguagem é desenvolvida através de trocas sociais entre a criança e o adulto e também concebida como um fenômeno social, tendo o gestoum elemento desse processo, o qual é formado durante essa troca. O ambiente o qual a criança está inserida assume um papel importante para esse processo, visto que a criança usa o seu contexto social para desenvolver a fala. Bruner (1983) acrescenta a importância da interação da criança com o adulto, considerando como locutor principal dessa interação, a mãe, essa interação mãe-bebê é chamada de dupla díade.

Várias discussões e estudos foram elaborados envolvendo a multimodalidade em aquisição da linguagem sob um olhar interacionista (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA NÓBREGA, 2010; CAVALCANTE & BRANDÃO, 2012). Tais investigações em aquisição da linguagem enfocam os aspectos multimodais da língua: gesto, olhar, prosódia e fala em contextos interativos da dupla díade (mãe-

bebê). Os gestos são importantes no processo interativo (Laver in Silva 2011), com isso, percebemos a importância de compreender a relação dos gestos no comportamento comunicativo, ou seja, as variações da fala expressada pelo corpo do indivíduo.

A multimodal na aquisição da linguagem pressupõe que gestos e a fala são indissociáveis (McNEILL 1985) e estão numa mesma matriz de produção, constituídos por um único sistema linguístico, ou seja, há ocorrência de gestos ao longo da fala. Para classificar o prosódico vocal partimos da proposta de Barros (2012), que busca dar conta das produções linguísticas infantis e desenvolve uma proposta de contínuo vocal que engloba balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado. Nesse estudo, iremos dar ênfase no jargão e nas holófrases em sincronia com a tipologia gestual proposta por McNeill e Levy (1982). Além disso, destacamos o gesto dêitico, que são demonstrativos ou direcionais e geralmente produzidos pelo dedo indicador; e os gestos ritmados, aqueles que acompanham a batida da fala.

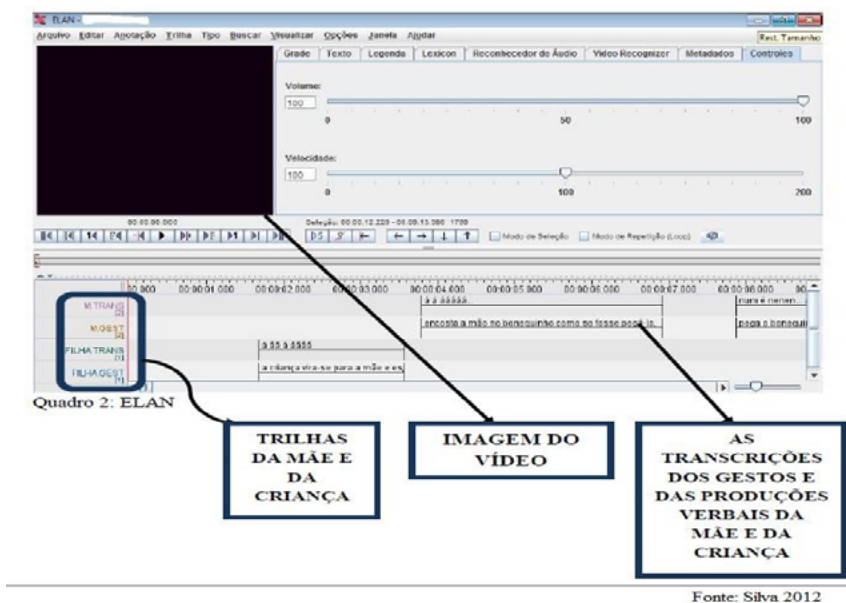
Segundo Cavalcante (2009), a fala é qualquer produto discursivo para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Diante desta perspectiva, Barros (2012) busca compreender a inserção da criança na língua materna para dar conta das produções linguísticas infantis; na verdade, trata-se de uma proposta de contínuo vocal que engloba balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado. Que seriam:

BALBUCIO	JARGÃO	PRIMEIRAS PALAVRAS RECONHECÍVEIS	BLOCOS DE ENUNCIADO
Pode ser canônico, variado ou tardio.	Contorno entonacional que se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas inteligíveis.	Produções infantis contendo enunciados de uma palavra, consideradas reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.	Alternância de produção de holófrases com enunciados completos.

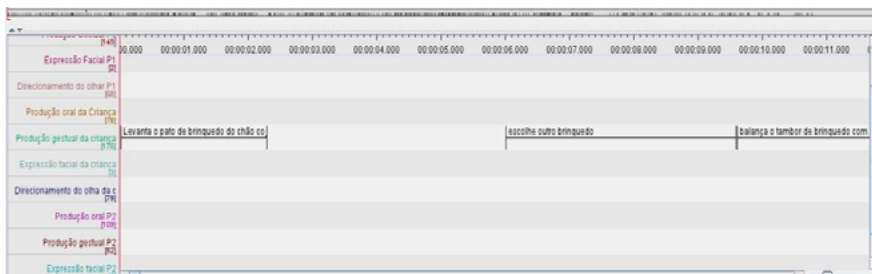
Barros (2012, p. 50)

METODOLOGIA

Na Análise de dados, usamos o software *Eudico Linguistic Annotator*, mais conhecido como ELAN, que é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. O ELAN permite a transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas. A criação dessas trilhas e suas nomeações são determinadas pelo pesquisador/transcritor. Essas trilhas permitem fazer anotações de determinado registro no tempo exato. Abaixo uma imagem geral do ELAN:



As trilhas analisadas são as de expressão facial, direcionamento do olhar, produção oral e produção gestual da criança e da profissional em interação com a criança. Vejamos abaixo a imagem de como aparecem as trilhas no ELAN:



FONTE: Nunes, 2017

Cada trilha tem uma cor diferente. A marcação do tempo fica na parte superior. Nesse exemplo, foram usadas 8 (oito) trilhas, quatro para cada participante do contexto.

N	Texto	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Sentar-se de frente para a criança)	00:00:06.010	00:00:09.690	00:00:03.680
2	(Aproximando os brinquedos)	00:00:12.090	00:00:14.000	00:00:01.910
3	(Aponta com a cabeça para o brinquedo que a criança está segurando)	00:00:19.120	00:00:21.010	00:00:01.890
4	(Pega o brinquedo da criança e mostra como brincar)	00:00:27.100	00:00:30.040	00:00:02.940
5	(Balança o brinquedo com a mão)	00:00:31.000	00:00:33.400	00:00:02.400
6	(Enfrega o brinquedo nas mãos na criança)	00:00:33.400	00:00:36.010	00:00:02.610
7	(Pega o brinquedo das mãos da criança e balança mostrando como brincar)	00:00:47.110	00:00:50.990	00:00:03.880
8	(Estende a mão pedindo o brinquedo)	00:00:56.940	00:01:08.000	00:00:02.060
9	(Chama a criança com a mão)	00:01:09.005	00:01:10.962	00:00:01.957
10	(bate no chão com a mão)	00:01:10.962	00:01:12.000	00:00:01.038
11	(Levanta o pato de brinquedo mostrando a criança)	00:01:24.605	00:01:26.870	00:00:02.265
12	(balança o pato de brinquedo com a mão)	00:01:27.000	00:01:30.010	00:00:03.010

FONTE: Nunes, 2017

Ao lado do vídeo, ficam as grades de transcrições de cada trilha. Na imagem acima, está a grade da produção gestual. Nela podemos ver o que foi transcrito no tempo exato.

Os dados foram extraídos do corpus do laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE). Os dados são longitudinais, os quais a criança é filmada em situação naturalística em interação com a mãe. Foram analisadas 4 sessões da criança entre 6 a 12 meses de idade. Através do ELAN podemos observar o envelope

multimodal proposto por Ávila Nóbrega (2012), uma vez que, o ELAN nos permite mesclar as trilhas possibilitando o pesquisar e observar o gesto corroborando com a fala.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das quatro sessões, selecionamos 2 recortes para exemplificação da sincronia/ construção matriz gesto-fala da criança observada, vejamos:

Recorte 1

Situação: A díade (0:8) está brincando no chão da sala com brinquedos espalhados pelo chão. A mãe pergunta para criança onde está o passarinho, a criança direciona o olhar para mãe, aponta (gesto dêitico) com a mão direita em direção ao pássaro e diz “óoh”. Faz uso da sincronia holófrases-dêitico.



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles	
N				Anotação		Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	Invertendo no chão segurando dois brinquedos, uma em cada mão, batendo um no outro	GESTO RÍTM.				00:00:00.029	00:00:14.868	00:00:14.829
2	(Abaixa-se para pegar o objeto com a mão direita e com o objeto em mãos aponta para mãe)	DÊITICO				00:00:07.969	00:01:07.026	00:00:09.059
3	(Sagura o brinquedo com a mão esquerda e aponta para a pesquisadora)	DÊITICO 'Ohoh'		HOLOFRASE		00:03:03.998	00:03:07.998	00:00:04.000
4	(Enque o braço apontando com o objeto)	DÊITICO 'Uáua uáua'		HOLOFRASE		00:03:38.882	00:03:39.056	00:00:00.176

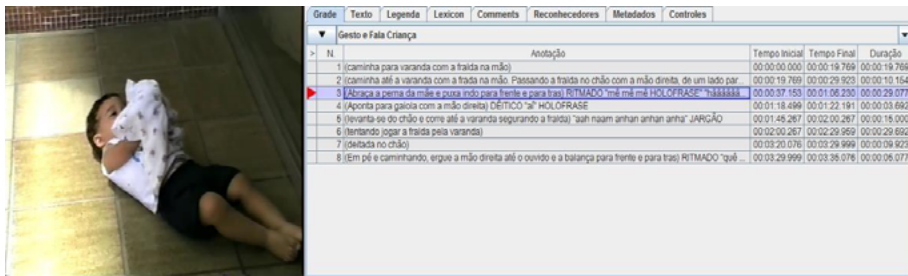
FONTE: Nunes, 2018

Na imagem acima temos, ao lado esquerdo, o momento em que a criança faz uso da sincronia holófrase-dêitico, utilizando-se de um objeto para realizar o gesto. No lado direito, temos a grade de sincronia de toda a sessão do prosódico vocal com as tipologias

gestuais, a parte chamuscada é o momento exato o qual houve a sincronia do recorte.

Recorte 2

Situação (0;10): A díade está na varanda, brincando com uma fralda de tecido. A mãe entrega a fralda para a criança e ela, deitada no chão, balança as perninhas atrelado ao jargão “hããã”, mostrando um recorte entonacional da fala da mãe.



Grado	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼ Gesto e Fala Criança									
N	Anotação						Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[caminha para varanda com a fralda na mão]						00:00:00:000	00:00:18:769	00:00:18:769
2	[caminha até a varanda com a fralda na mão. Passando a fralda no chão com a mão direita, de um lado par						00:00:19:789	00:00:29:923	00:00:10:134
3	[Abraça a perna da mãe e põe o pé para frente e para trás] RITMADO "mãe mãe" HOLÓFRASE "hãããããããã"						00:00:37:153	00:01:06:280	00:00:29:077
4	[Apoia para gaiola com a mão direita] DÊITICO "ã" HOLÓFRASE						00:01:18:499	00:01:22:191	00:00:03:692
5	[levanta-se do chão e corre até a varanda segurando a fralda] "aah naah anhan anhan anha" JARGÃO						00:01:45:267	00:02:00:267	00:00:15:000
6	[retornando jogar a fralda pela varanda]						00:02:00:267	00:02:29:959	00:00:29:692
7	[deitada no chão]						00:02:20:078	00:02:29:999	00:00:09:921
8	[em pé e caminhando, segue a mão direita até o ouvido e a balança para frente e para trás] RITMADO "aã"						00:03:29:999	00:03:35:078	00:00:05:077

FONTE: Meireles, 2018

A partir desta imagem podemos perceber o momento exato em que ocorreu a sincronia gestuo-vocal, o gesto ritmado atrelado ao prosódico vocal infantil do jargão. Observamos também que o aparecimento desta sincronia ocorreu em contextos de atenção conjunta, em que mãe estimula a participação da criança em um contexto de interação, usando um objeto, para estabelecer essa interação entre as duas em um momento lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gesto dêitico e o gesto ritmado tiveram 40% de sincronia com as holófrases. Não houve sincronia das holófrases com nenhum outro gesto das tipologias de McNeill, além de 20% com

a gesticulação – denominados de gestos aleatórios que aparecem no decorrer da fala. Da sincronia dos gestos ritmados, observamos que a maior parte da sincronia gestuo-vocal ocorreu entre os gestos ritmados (67%) e as holófrases (75%), seguido da combinação dos gestos ritmados com a produção vocal do jargão (25%).

Os aparecimentos dessas sincronias ocorreram em contextos de atenção conjunta, em que a mãe estimula a participação da criança em um momento de interação, fazendo uso de um objeto, para estabelecer essa relação entre as duas através de contextos lúdicos.

Concluimos que as produções desses gestos aliados à produção vocal auxiliam na aquisição da linguagem do infante; além de a estimulação nas interações mãe-bebê são de suma importância para a maturação linguística da criança.

REFERÊNCIAS

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

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. **Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco.** Goiânia, v. 24, n. 2, p. 469- 491, jul./dez. 2012.

BARROS, A. T. M. C. **Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado.** 2012, 106 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança.** 1994, 90 p. Dissertação (mestrado em linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CAVALCANTE, M. C. B., **A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem**: observando o diálogo em manhês. In: vi congresso internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. Anais da ABRALIN 40 anos. João Pessoa : Idéia, 2009a. v. 1. p. 2425-2434.

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

McNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?** Psychological Review. Vol 92(3) 350-371, Jul., 1985.

CAPÍTULO 7

Atenção conjunta e os gestos emblemáticos no contexto interativo da mãe com crianças gêmeas

*Danieli Maria da Silva*²¹ (UFPB)

*Laís Cavalcanti de Almeida*²² (UFPB)

*Ediclécia Sousa de Melo*²³ (PROLING/UFPB)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a aquisição da linguagem com bebês gêmeas fraternas (dizigóticos ou bivitelinos) na interação com a mãe, dentro da perspectiva multimodal por meio da atenção conjunta e dos gestos, mais especificamente, dos gestos emblemáticos. Também enfatizamos neste estudo o processo de atenção conjunta (AC). Ao delimitarmos o presente tópico de pesquisa, nos embasamos em alguns estudos e teóricos que lidam com a multimodalidade (MCNEILL, 1985,1992,2000; CAVALCANTE, 2009; 2012; BARROS, 2012).

E, ainda no Brasil, as pesquisas envolvendo gêmeos são recentes, principalmente no contexto de interação da mãe com bebês gêmeos, na perspectiva multimodal abrangendo, gesto, fala, olhar e atenção conjunta, posto que existem poucos estudos na

21 Mestre em Linguística UFPB.

22 Mestre em Linguística UFPB.

23 Mestre em Linguística UFPB.

literatura, sendo assim, esse assunto merece a devida atenção. Na próxima seção abordaremos a aquisição da linguagem envolvendo os bebês gêmeos.

1 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DOS BEBÊS GÊMEOS

Na ótica de Barbetta, Panhoca, Zanolli (2008, p.266), “a linguagem é produto histórico e tem um lugar especial na comunicação coletiva e grupal”. Conforme o que foi dito pelas autoras, compreendemos que a linguagem é uma atividade mental tipicamente humana que consiste em um processo social, pessoal, tendo origem e se concretizando por meio das relações entre os sujeitos organizados socialmente.

Ao longo do tempo diversos pesquisadores vêm se dedicando a estudar a aquisição da linguagem dos gêmeos monozigóticos (MZ), univitelinos ou idênticos. Há alguns casos em que a aquisição da linguagem dos gêmeos é semelhante a de qualquer criança não gemelar, contudo existem algumas ocorrências em que um dos gêmeos pode vir a ter um atraso na aquisição da linguagem oral (BARBETTA, PANHOCA, ZANOLLI, 2008, 2009).

Por sua vez, Bloch (1921) afirma que os gêmeos adquirem a linguagem de modo semelhante. O autor diz que uma de suas irmãs teve filhos gêmeos e, essa, observou que assim que um das crianças falava uma palavra, a outra falava também imediatamente, quase ao mesmo tempo.

Já Day (1932); Stafford, (1987) afirmam que de fato há um atraso no processo de aquisição de linguagem em gêmeos idênticos e indicam que a causa para tal déficit pode ser biológica ou depende da qualidade da interação (BARBETTA, PANHOCA, ZANOLLI, 2008, 2009).

Os aspectos biológicos que correspondem as intercorrências pré, peri e pós natais das crianças que são tidos como fatores de risco para possíveis alterações na aquisição da linguagem e no desenvolvimento de bebês gêmeos são: o peso baixo, a estatura menor do que um bebê típico (os bebês que não são gêmeos têm uma estatura maior em relação aos gêmeos), o índice de Apgar²⁴baixo, a alta taxa de mortalidade perinatal e vários outros aspectos biológicos (BARBETTA, PANHOCA, ZANOLLI, 2008, 2009; STAFFORD, 1987; DAY, 1932). Quanto aos aspectos interacionais, Barbetta, Panhoca, Zanolli (2008, 2009), afirmam que os irmãos gêmeos em sua relação intragemelar compartilham suas experiências de modo íntimo o que pode vir a ocasionar a redução do desenvolvimento da linguagem verbal, assim, diminuindo a motivação para que eles se comuniquem, e isso acaba contribuindo para o surgimento da linguagem secreta dos gêmeos, que é uma comunicação característica dos gêmeos. Na próxima seção trazemos algumas considerações sobre a multimodalidade.

2 A MULTIMODALIDADE NO ÂMBITO AQUISICIONAL

A multimodalidade vem buscando discutir a aquisição da linguagem por meio de elementos como o olhar, o gesto, a postura corporal, a qualidade de voz e a prosódia, logo, isso pode ser visto nas interações mãe-bebê.

²⁴Segundo Oliveira et al (2012), o apgar é uma avaliação clínica do recém-nascido que foi postulada por Virginia Apgar entre 1953 e 1958, essa avaliação é feita no 1º minuto e no 5º minuto de vida da criança. O apgar tem sido útil para identificar se a criança precisa de algum cuidado adicionais, para isso há um escore de 7-10 se a criança estiver dentro desse padrão está normal se o valor for 7< (menor) deve haver mais atenção.

Dentro do âmbito multimodal o gesto e a fala formam um conjunto que não se separa e tem por base que o funcionamento da língua é sempre multimodal (MCNEILL, 1985, 1992, 2000, 2006; CAVALCANTE, 2009, 2012).

Para McNeill (1985, 1992, 2000); Kendon (1982, 2000), o gesto e a fala estão integrados na mesma matriz de produção e significado, ou seja, quando os gestos acontecem no transcórre da fala, isto nos permite inferir que durante o ato de fala duas representações: a imagética e sintática, que são coordenadas. Dessa forma, o gesto e a fala caracterizam um único sistema linguístico (CAVALCANTE, 2012).

Mais adiante em outro estudo McNeill (2000) examinou que o termo “gesto” precisava ser definido no plural, neste caso, **gestos**, pois existem múltiplas dimensões em que é necessário distinguir movimentos que normalmente são chamados de gestos.

McNeill (1985, 1992; 2000) apresenta a classificação dos gestos ao longo de um contínuo: gesticulação, gestos preenchedores, pantomima, emblema, língua de sinais que foram definidos pela primeira vez por Kendon (1982), e passou ser conhecido como contínuo de Kendon. O Contínuo de Kendon (1982) é constituído por quatro relações instituídas entre os gestos e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme o quadro 1:

Quadro 1. Contínuo de Kendon

	Gesticulação	Gestos Preenchedores	Pantomimas	Emblemas	Língua de Sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintético	Global e analítico	Global e analítico	Segmentado e sintético	Segmentado e analítico

Fonte: Traduzido de McNeill (1992;2006).

Cavalcante (2012); Barros (2017) afirmam que ao observarmos os tipos de gestos, que partem do contínuo da esquerda para a direita (Gesticulação, Gestos Preenchedores, Pantomima, Emblemáticos, Língua de Sinais), é possível notar que a presença de fala diminui, já que a presença de propriedades linguísticas aumentam e os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados. É importante salientar que o contínuo de Kendon (1982) foi proposto para as produções gestuais dos adultos. No âmbito da aquisição da linguagem é observado como ocorre a construção dos gestos que abarcam as produções dos gestos e as produções vocais, e também função que eles realizam ao serem produzidos na fase da aquisição da linguagem infantil (MELO, 2017).

De acordo com Cavalcante (2012); Cavalcante e Brandão (2012); Barros (2017), é essencial explicitar os gestos do “contínuo de Kendon” dentro no âmbito aquisição da linguagem:

- A gesticulação é tida como aqueles gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, tem marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um, na concepção de (KENDON, 1982). Já em aquisição, a gesticulação começa desde muito cedo, nos meses iniciais de vida da criança, e também é articulada com a fala, a gesticulação envolve movimento de algumas partes do corpo do bebê, como por exemplo, a cabeça, as mãos e os braços;
- os gestos preenchedores são caracterizados por Mcneill (1992, 2000, 2006) como parte da sentença . O vocábulo 'speech-framed gestures' remete ao gesto que ocupa um lugar na sentença, ou seja, ao gesto que preenche um espaço gramatical sem acompanhar o fluxo de fala, diferente da gesticulação que vem acompanhada pelo fluxo de fala (BARROS, 2017);
- As pantomimas geralmente são simulações de ações realizamos no cotidiano, que surgem com a ausência da fala (KENDON, 1982). No âmbito da multimodalidade em aquisição da linguagem, a pantomima é um gesto concebido dentro de um contexto lúdico, em que a mãe interage com o bebê por meio de brincadeiras e objetos;
- Gestos emblemáticos ou emblemas são determinados culturalmente. Em nossa cultura temos o gesto da mão fechada e polegar levantado significando aprovação. Por sua vez, na multimodalidade em aquisição da linguagem, dentre os inúmeros emblemas um que se sobressai é o ato de apontar, pois a criança utiliza muito o gesto de apontar para um dado objeto. Há também outros gestos

emblemáticos como dar tchau, negativa manual entre outros;

- A língua de sinais é um sistema linguístico típico de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS. Já no que diz respeito à semiótica a língua de sinais é segmentada e analítica (MCNEILL, 2000).

Vimos até aqui alguns gestos que encontramos dentro da multimodalidade na interação mãe-bebê. Na próxima seção exporemos uma breve contextualização da atenção conjunta.

3 A EMERGÊNCIA DA ATENÇÃO CONJUNTA (AC)

É sabido que os bebês são extremamente sociais desde suas primeiras horas de vida, eles passam a observar de forma seletiva e esquemática a imagem da face dos adultos, e a partir dos padrões observados eles vão reproduzir ativamente os gestos: facial e manual dos adultos (CARPENTER ET AL, 1998).

Tomasello (2003) destaca que na fase dos nove meses o bebê inicia um conjunto de novos comportamentos que se assemelham a uma revolução na forma de entender o mundo social do qual faz parte. Ainda dentro do período dos nove aos doze meses, a criança passa a apresentar um novo conjunto de comportamentos que já não são mais diádicos como seus primeiros comportamentos, a partir desse período, o bebê passa a desenvolver comportamentos triádicos que envolvem a coordenação de suas interações com as pessoas e os objetos, cujo resultado é um triângulo referencial, formado por: criança, adulto e objeto, que tanto o adulto quanto a criança dão a devida atenção, e em que ambos vão manifestar um interesse mútuo por um objeto em um determinado período de tempo (CARPENTER ET AL, 1998). Tal envolvimento triádico

que ocorre na interação da criança com o adulto foi denominado de atenção conjunta.

Melo (2015) explana que nas cenas de atenção conjunta foi encontrado o uso do gesto, do olhar e da fala, esses mecanismos multimodais são, a princípio, utilizados pelos adultos e depois pelas crianças, assim que elas adquirem as habilidades para formar e manter a atenção conjunta. Na seção seguinte apresentamos a metodologia que utilizamos.

4 METODOLOGIA

A metodologia que selecionamos e utilizamos para a pesquisa foi a longitudinal realizada por um determinado período de tempo, que consiste em analisar gravações audiovisuais da mãe e com as bebês gêmeas em situação naturalística, no momento de interação entre ambas que em média tem duração de 15 a 20 minutos, podendo ser gravadas semanalmente, quinzenalmente e mensalmente. Em nossa pesquisa gravamos mensalmente. Logo, esta pesquisa está vinculada ao Laboratório da Fala e da Escrita (LAFE)²⁵, que se encontra localizado na Universidade Federal da Paraíba.

Para transcrevermos os nossos dados utilizamos o software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) que foi criado com a finalidade de analisar línguas. Na próxima seção trazemos nossas análises e resultados.

Análises

Vamos expor alguns dados analisados de acordo com a perspectiva multimodal que mencionamos ao longo da nosso aporte teórico.

25 Coordenado pelas professoras Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Dra. Evangelina Maria Brito de Faria

Recorte 1

Cena interativa: Mãe brincando com a criança 1 e Criança 2 na sala. Nesse período C1 e C2 tinham 09 meses e 15 dias.



Figura 1. Cena de atenção conjunta com a mãe e C1

Trilha linguística	Produção	Tempo inicial	Tempo final
Fala da mãe	“ Ou C1 !”	00:00:01	00:00:02
	“Olha!!!”	00:00:02	00:00:03
Gesto da mãe	(Mãe movimenta a bola rosa de um lado para o outro).	00:00:02	00:00:03
Olhar da mãe	* A mãe olha para a criança 1 *	00:00:01	00:00:04
Fala da criança 1	□		
Gesto da criança 1	□		
Olhar da criança 1	* A criança 1 olha para a bola rosa e depois para a mãe. (Atenção de Acompanhamento) *	00:00:01	00:00:04

No que diz respeito ao gesto e a produção vocal da criança, há a ausência dos dois, porém essa ausência é sustentada pelo feedback do parceiro de interação, sendo assim, dentro desse contexto a mãe é quem sustenta por meio da sua fala e do seu gesto (ÁVILA NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015).

Nessa cena identificamos a atenção de acompanhamento. Na atenção de acompanhamento, a criança 1 (C1) seguiu o olhar da mãe que estava mostrando a bola rosa que estava prendendo a atenção da mãe e posteriormente, a criança 1 agrega seu olhar ao da mãe para se certificar que ela está olhando para o mesmo local.

Recorte 2

Cena interativa: Mãe brinca com a criança 2 e com a criança 1. Nessa fase C2 e C1 tinham 09 meses e 15 dias.



Figura 2. Cena de atenção conjunta entre a mãe e C2

Trilha linguística	Produção	Tempo inicial	Tempo final
Fala da mãe	“Toma!!!Segura!!!!”	00:06:52	00:06:53

Gesto da Mãe	(Mãe está movimentando a bola amarela, esta cai a mãe pega com a mão direita e a coloca sob a palma da mão).	00:06:52	00:06:54
Olhar da mãe	* Mãe olha para a bola amarela e para a criança 2. *	00:06:52	00:06:55
Fala da criança 2	?		
Gesto da Criança 2	(Criança 2 estende o braço esquerdo com a mão aberta em direção a bola amarela e em seguida pega-a). (2 emblemas)	00:06:52	00:06:55
Olhar da Criança 2	*Criança 2 olha para a bola amarela e para a mãe. *(Atenção de acompanhamento)	00:06:52	00:06:55

Na cena interativa, temos a mãe, a criança 2 e a bola amarela, no momento de interação, cuja mãe diz para a criança 2: *“Toma, segura!!”*. A mãe dá a bola para a criança 2, já a criança 2 olha para a bola amarela, e posteriormente *“pega”* com a mão a bola e *“olha para a bola amarela e depois para a mãe”*. Dessa forma, a mãe chama a atenção da criança 2 por meio da sua produção vocal, dos gestos e do olhar, diante disso a criança 2 passa a olhar para a bola amarela e utiliza os gestos emblemáticos de *“estender o braço com a mão aberta em direção a bola amarela”* (*“pedir”*) e *“pegar”* a bola.

Encontramos na cena de atenção conjunta da criança 2, além dos gestos emblemáticos, a atenção de acompanhamento em que C2 segue o olhar da mãe para a bola amarela, e depois C2 alterna o olhar entre a bola amarela e a mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação foi possível e observar a matriz multimodal (gesto, fala e atenção conjunta (olhar) no contexto interativo com bebês gêmeas em processo de aquisição da linguagem a partir das análises dos dados.

Mediante tudo o que foi exposto em nossos dados analisados, entendemos que na matriz multimodal o gesto, a fala e também a atenção conjunta, formam um conjunto indissociável (MCNEILL, 1985, 1992, 2000; KENDON, 1982, 2000; CAVALCANTE, 2012), observamos que todos esses elementos multimodais ocorrem na mesma circunstância, portanto, podemos afirmar isso com base nos dados analisados da tríade mãe e bebês gêmeas.

REFERÊNCIAS

ÁVILA NOBREGA, CAVALCANTE, M. C. B. O envelope multimodal em aquisição da linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, M. C. B., FARIA, E. M. B. (Orgs). **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade atenção conjunta e subjetividade**. Editora da UFPB, 2015.

BARBETTA, N. L. PANHOCA, I. ZANOLLI, M. L. Sobre o desenvolvimento da linguagem de gêmeos monozigóticos **Rev CEFAC**, v. 11, Supl2, 154-160, 2009-70.

Gêmeos monozigóticos – revelações do discurso familiar. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2008;13(3):267-71.

BARROS, A. T. M. C. **Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado**. 106f. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, A. T. M. C. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 526-537, julho-dezembro 2017.

BLOCH, O. Les premiers stades du langage de l'enfant The first stages in an Infant's Language. **Journal de psychologie** , 1921.

BRANDÃO, L. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, volume 54 (1), 2012.

CARPENTER, M., NAGELL, K., TOMASELLO. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 1998, 63 (4, No.255).

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações** (Recife),v. 21, p. 153-170, 2009c.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Rev. de Letras – NO. 31 – Vol. (1/2) jan./dez.**, 2012.

DAY, E. J. The development of language in twins. **Child Develop.** 1932; 3:298-316.

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

Language and Gesture: Unity or Duality? In: MCNEIL, D. (ed.), **Language and Gesture**. Cambridge: CUP, p. 47-63, 2000.

MELO, E. S. **Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de down na terapia fonoaudiológica**. Dissertação de mestrado em linguística Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professora e criança em processo de aquisição da linguagem.** Tese de doutorado em linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?. **Psychological Review.** Vol 92(3) 350- 371, Jul., 1985.

Hand and mind: what gestures reveal about thought. Chicago: the university of chicago press, 1992.

Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture.** Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000.

Gesture: a psycholinguistic approach. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics,** 2006.

OLIVEIRA T. G., FREIRE P. V., MOREIRA, F. T., MORAES, J. S., ARRELARO R. C., ROSSI. S., RICARDI, V. A, JULIANO .Y, NOVO, N. F., BERTAGNON J. R. **Escore de Apgar e mortalidade neonatal em um hospital localizado na zona sul do município de São Paulo.** Einstein. 2012;10(1):22-8

STAFFORD, L. Maternal Input to Twin and Singleton Children Implications for Language Acquisition. **Human Communication Research,** v. 13 n. 4, Summer, 1987, p. 429-462.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Coleção Tópicos), 2003.

CAPÍTULO 8

O discurso argumentativo na fala da criança: um estudo de caso

*Ana Luísa Coletti Ricci*²⁶

*Alessandra Del Ré*²⁷

*Alessandra Jacqueline Vieira*²⁸

Este artigo retrata alguns resultados de um trabalho sobre o discurso argumentativo infantil, que se insere em um estudo mais amplo sobre argumentação (parceria entre grupo NALíngua-CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, e o grupo NUPArg-UFPE, coordenado pela Profa. Dra. Selma Leitão) e dá continuidade aos trabalhos de Vieira (2011; 2015) e de Vasconcelos (2017). Trata-se de um estudo de caso de uma menina (S.), brasileira e monolíngua, entre os 2 anos e 10 meses e 3 anos e 8 meses de idade, cujas interações, gravadas em vídeo, fazem parte do banco de dados do grupo NALíngua (DEL RÉ, HILÁRIO, RODRIGUES, 2016). A ideia desse estudo é aplicar a teoria de argumentação de Leitão (2007a, 2007b, 2008, 2011) e as categorias argumentativas descritas por Vieira nos discursos analisados, a fim de comprová-las e desenvolvê-las, havendo a possibilidade de se aprofundar em

26 Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. alcricci@gmail.com.

27 Profa. Dra. do Departamento de Linguística. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. aledelre@fclar.unesp.br.

28 Profa. Dra. do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Instituto de Letras - UFRGS. Alessandra.vieira@ufrgs.br

relação a algumas categorias (VIEIRA, 2011; 2015), a partir das análises dos dados de S.

Para as análises, partimos de uma abordagem dialógico-discursiva (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014 a e b), oriunda das teorias bakhtinianas (BAKHTIN, 2006; 2016; 2013) sobre linguagem, que levam em consideração os movimentos discursivos e os encadeamentos enunciativos ao olhar os dados da criança, tendo como ponto de partida o processo de interação na comunicação entre o eu (falante) e um outro (interlocutor). Nesse sentido, buscaremos compreender de maneira singular o processo de aquisição da linguagem pela criança e seu posicionamento no discurso, no qual ela expressará enunciados constituídos na relação com o outro, em interação dialógica (no sentido bakhtiniano).

Partindo dessa perspectiva teórica, buscaremos verificar as produções argumentativas utilizadas por uma criança (S.), refletindo sobre o funcionamento desse fenômeno na fala dessa criança e os mecanismos linguísticos-discursivos mobilizados por S. ao argumentar. Sendo assim, partindo dos pressupostos de Leitão, segundo os quais a argumentação é uma atividade discursiva que propicia oposição e negociação no discurso, analisaremos os encadeamentos enunciados que contenham as categorias basilares da argumentação: o argumento, o contra-argumento e a resposta. Além disso, fatores sociais, das situações discursivas e os elementos multimodais (compostos de gestos, olhares, movimentos corporais etc.) também serão considerados em nossas análises.

BASE TEÓRICA DOS ESTUDOS

A teoria de base dialógico-discursiva tem como ponto de partida as ideias dos membros Círculo de Bakhtin (2006)²⁹ acerca da língua, que considera que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006, p.179).

Tal teoria, que dialoga com as propostas teóricas sobre argumentação de Leitão (2006, 2007, 2008, 2017) e categorias e elementos argumentativos descritos por Vieira (2011), partem da concepção dialógica de linguagem, segunda a qual todo discurso é uma resposta a outros discursos, sendo assim, uma réplica, estando

29 Não trataremos aqui do debate referente às questões de autoria envolvendo os membros do Círculo de Bakhtin. Trataremos, neste texto, dos nomes dos autores como encontrados nos livros que servem de referência para nosso estudo.

relacionada à toda comunicação verbal, aos outros enunciados, aos já-ditos.

Nesse viés, os estudos bakhtinianos (especialmente retratados por Bakhtin, Voloshinov e Medvedev) tratam a língua como um fenômeno de natureza social, que nasce da interação o eu e o outro (em nosso caso, entre a criança e o outro, que pode ser a mãe, o pai, os avós, a babá etc.), sendo coletiva e não estritamente individual. Nesse sentido, a criança será introduzida na língua de sua comunidade a partir das interações dialógicas das quais participa (com o outro e, também, com os discursos que a circundam), assim adquirindo e compreendendo a língua conforme interage socialmente com outros interactantes. Ao longo desse processo, a partir do uso da língua em contextos sociais distintos, as crianças vão adquirindo a língua de sua comunidade, desenvolvendo a linguagem, explorando, pouco a pouco, os recursos linguísticos-discursivos envolvidos em diferentes gêneros dos discursos, como é o caso da argumentação.

A interação é, portanto, essencial para que a língua(gem) se desenvolva. A necessidade de comunicação e expressão dos seres humanos e o contato em diferentes esferas sociais fazem com que, ao longo de nossa existência, entremos em contato com diferentes tipos de enunciados, em formatos relativamente estáveis, a que chamamos de gêneros discursivos. De acordo com Salazar-Orvig (1999), a criança entra na língua por meio dos gêneros discursivos e, ao longo de sua existência, ela vai adquirindo novas formas de enunciados utilizadas pela sua comunidade de fala. A comunicação, sempre inserida em um contexto discursivo, também envolve o momento histórico-social e cultural dos indivíduos em interação, sendo esses elementos adquiridos pela criança a partir de suas relações sociais e de comunicação.

Pensando que a linguagem só se dá nessa relação entre sujeitos falantes, que pertencem a uma comunidade e, ao mesmo

tempo, repletos de individualidade (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012), inseridos em uma situação de comunicação, não podemos analisar os discursos fora de seu contexto de produção, afinal, é ele o principal determinante (além do interlocutor e sua identidade) das estruturas do enunciado, os elementos linguísticos que o irão compor, o gênero discursivo que adotará etc. Sendo assim, é na interação entre sujeitos que os sentidos serão construídos, na troca de informações sobre os elementos do mundo e da vida dos sujeitos, cuja coletividade e individualidade influenciam na construção dos sentidos e, conseqüentemente, nos enunciados.

Nessa perspectiva, a argumentação, por seu funcionamento dialógico (LEITÃO, 2007), surge dessa relação de interação entre sujeitos e/ou entre discursos, uma vez que ela implica um outro, implícito ou explícito, já que, para que ela surja, é preciso que haja um embate discursivo entre interactantes (LEITÃO, 2006, 2007, 2008, 2017). Para a autora, para que haja um enunciado argumentativo, é necessário que haja uma oposição, um contra-argumento, sempre visando o convencimento do interlocutor, podendo ou não haver a adesão do discurso inicial.

Para Selma Leitão (2006, 2007a, 2007b, 2008, 2011), a argumentação define-se como um elemento do discurso que surge do embate entre perspectivas contrárias, da discordância entre ideias, as quais podem ou não estar explícitas no enunciado. Para ela, a argumentação pode ser tratada como

uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias. A necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder à oposição cria, no discurso, um processo de *negociação* no qual concepções sobre o mundo (conhecimento) são formuladas, revistas, transformadas [...] (LEITÃO, 2007a, p. 75).

É nesse sentido que a autora afirma que

A tese central proposta é que as propriedades semióticas que definem a argumentação lhe conferem um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de construção de conhecimento. Os movimentos discursivos de *justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias* criam, no discurso, um processo de negociação no qual concepções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas (LEITÃO, 2007a, p.82).

De acordo com essa perspectiva, há oposições explícitas, que são, muitas vezes, demonstradas discursivamente por mecanismos linguísticos evidentes, tais como, “não”, “mas”, “por quê?” dentre outros; porém, há oposições implícitas, quando temos, por exemplo, os presumidos (BAKHTIN, 2006), os discursos embutidos de ideologia, de posicionamentos discursivos pré-determinados (como no caso de torcedores de um time, de uma pessoa ligada a um partido político, ou seja, quando temos, de antemão, informações que acreditamos ser contrária à opinião do outro, o que Leitão chama de autoargumentação). A discordância pode se dar, também, por meio de elementos multimodais, como gestos, olhares, movimentos corporais, que denotam uma oposição ao discurso do interlocutor.

Explícitas ou não, o embate entre perspectivas leva o falante a refletir sobre a língua, sobre o contexto e a situação de uso, além das ideias que estão incutidas no argumento, de modo que, para que ele formule seu contra-argumento (ou reformule o seu argumento inicial), buscando convencer o seu interlocutor, é preciso levar em consideração todos esses fatores, buscando, também, antecipar a possível resposta aos seus argumentos (LEITÃO, 2008). Dessa forma,

a argumentação envolve um processo de reflexão e reformulação que requerem do sujeito uma capacidade cognitiva.

Afastando-se das noções que enquadram a argumentação em um modelo dissertativo ou mesmo em um método de ensino-aprendizagem, no qual os alunos nem sempre participam ativamente, Leitão (2007a) desenvolve uma teoria que abarca a participação ativa dos estudantes para a construção de uma argumentação. Para tanto, ela trabalha com a importância do contraponto, da oposição de ideias existentes entre interactantes, que contribuem para a transformação e reflexão dos próprios argumentos (e, conseqüentemente, do conhecimento). Sendo assim, para a autora, a argumentação é uma ferramenta discursiva essencial que pode ser utilizada para auxiliar no processo de aquisição/aprendizagem de conhecimentos e deve ser analisada a partir de três elementos, a saber: o argumento, o contra-argumento e a resposta, que constituem uma unidade de análise efetiva – considerada por ela sob três pontos de vista – discursivo, psicológico e epistêmico (VIEIRA; DEL RÉ, 2019). Além disso, elementos multimodais (VIEIRA, 2015; VASCONCELOS, 2017) também podem estar presentes na argumentação da criança, que domina esse elemento discursivo desde muito pequena, ainda que não disponha de todos os elementos verbais que um adulto dispõe.

Dessa forma, a argumentação é um elemento discursivo, nascido das e nas relações entre os sujeitos, imersos em uma determinada cultura e posicionamentos discursivos oriundos dessas relações, a partir de oposições ao discurso do outro, possibilitando ao falante, a partir de um processo de negociação e defesa de argumentos, a reflexão sobre o discurso do interlocutor e o seu, permitindo a reorganização de seus enunciados, a fim de que ele convença o outro.

OS DADOS E A METODOLOGIA

Sob essa perspectiva, analisamos produções de S., buscando verificar os enunciados argumentativos produzidos, assim como as construções linguístico-discursivas mobilizadas pela criança ao argumentar. As produções analisadas compreendem um período dos 2 anos e dez meses aos 3 anos e 8 meses de idade de S. (2;1-3;8), uma menina brasileira e monolíngue (falante de português), cujos enunciados argumentativos estavam fortemente presentes. É importante salientar que S. é sempre muito estimulada pelos familiares a argumentar, em especial por sua mãe e sua tia (que também é a observadora).

Para pesquisar mais a fundo esses enunciados argumentativos produzidos por S., utilizamos um estudo longitudinal e qualitativo, buscando destacar e analisar todos os enunciados argumentativos da criança que aparecerem em seus discursos ao longo de 1;7 ano, cujas produções, gravadas em vídeo, são transcritas por meio do programa de transcrição de dados de fala, o CLAN, segundo as regras do CHAT (MACWHINNEY, 2000), de modo que os enunciados são sempre detalhados, possibilitando-nos uma análise mais ampla e melhor fundamentada dessas produções.

Partindo do pressuposto de que, para ocorrer uma argumentação, é necessária a existência de uma contraposição de ideias, a análise busca inicialmente identificar ocorrências de embates no *corpus* analisado. Uma vez identificados, tais embates são analisados em relação aos elementos constitutivos específicos da argumentação, conforme apontados e definidos em Leitão (2007a, b): o argumento, o contra-argumento e a resposta. De acordo com a autora, tais elementos definem os constituintes mínimos de uma argumentação estando, portanto, necessariamente presentes num episódio argumentativo, de forma explícita ou implícita (VIEIRA, 2015, 132).

ANÁLISE DOS DADOS

Nesse primeiro episódio, temos os interlocutores retomando uma situação na qual a criança (S), voltando da escola com a observadora (O), foi elogiada por um senhor que também passava pela rua. Ele a chama de “menina bonitinho”, ao que ela retruca. Em casa, a partir do incentivo da mãe (M) e da observadora, que repetem o que foi dito pelo homem, S. replica exatamente o que havia dito para ele.

Episódio 1: A princesa (2;10;9 anos)

[...]

M: você ? Como como o tiozinho falo(u) pra você ?

M: criança como é... menina lindo ?

O: menina bonitinho .

M: menina bonitinho ? [rindo] .

S: bonitinho ? [séria, ligeiramente brava] .

O: O [ri] .

S: não existe bonitinho eu so(u) princesa !

[A criança franze as sobrancelhas, com feições que exprimem estar brava].

[...]

Nesse exemplo, é possível perceber o contra-argumento de S. ao enunciado “menino bonitinho” a partir de duas interpretações. A primeira, por motivos de referência, a criança, sabendo que o adjetivo *bonitinho* é designado para o gênero masculino (no português), nega a informação contida no enunciado, oferecendo um outro ponto de vista: “não existe bonitinho eu so(u) princesa !”. Seu ponto de vista é reforçado pela partícula negativa “não”, que se contrapõe ao enunciado do interlocutor. Dessa forma, podemos inferir que a criança ratifica seu contra-argumentando, refletindo

sobre os movimentos linguísticos de sua língua. Seu enunciado é reforçado pela multimodalidade (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012), que, no caso, está presente em suas feições (sobrancelhas franzidas, feições que exprimem estar brava) e entonação, que aparenta ser de indignação.

Uma segunda interpretação seria a de que S. não fornece um contra-argumento à palavra “bonitinho”, mas, sim, ligado à palavra princesa; nessa linha de raciocínio, ela seria, talvez, mais que apenas “bonitinha”, mas sim uma princesa, envolvendo, conseqüentemente, tudo que implica ser da realeza (bela, elegante, educada etc.). Trata-se de um conjunto de características e não somente uma, que é a beleza. Para fazer tal contra-argumento, a criança mostra que possui um referente de princesa e de tudo que ele representa. É importante mencionar que S. é apaixonada pelas princesas da Disney, que fazem parte de seu cotidiano e conhecimento de mundo e que esse universo está sempre presente em seus discursos. Dessa forma, a criança reage ao argumento do interlocutor, confrontando perspectivas (ser bonita vs. ser princesa/mais do que bonita) segundo o conhecimento semântico dos falantes envolvidos na comunicação, fornecendo um outro ponto de vista sobre esse enunciado: o de que ela não é bonitinha, somente bonitinha, mas uma princesa.

Episódio 2: O fim do banho (2;9;12 anos)

O segundo exemplo traz uma situação na qual a criança acabara de tomar banho e a observadora a chama para se trocar. A menina, não querendo vestir-se, argumenta de uma forma inusitada:

[...]

S: eu vo(u) co(r)ta(r) sua ba(rr)iga ! [rindo]

O: num pode ! (vo)cê que(r) machuca(r) a tetéia ?

S: nãoo !

S: [ininteligível] tiso(u)ra p(r)a machuca(r) a a b(r)uxa !
[...]
S: eu vo(u) da(r) uma tesoura nela pra machuca(r) ela !
O: não não pode Sô ! [...]
S: mas eu vo(u) machuca(r) ela porque ela (es)tá
batendo no carro
pra pra pra pra entra(r) no carro .
[...]

Aqui S. se utiliza o enunciado “eu vou cortar a sua barriga!”, tentando mudar de assunto, pois não queria colocar a roupa. A O. reage, contra-argumentando S., dizendo que a criança não poderia machucá-la, posto que não é correto fazer isso. Importante, nesse ponto, destacar a mudança da entonação da voz da observadora, que demonstra certa tristeza ao enunciar seu contra-argumento, algo que parece mobilizar a mudança de argumento de S. Na sequência, a criança reformula seu argumento inicial, justificando que não iria machucar a sua interlocutora com a tesoura, mas, sim, a bruxa, e ela o faria porque a suposta feiticeira estava batendo no carro para roubá-lo. Essa justificativa é repreendida pela interlocutora, que contra-argumenta dizendo que S. não poderia fazer aquilo.

Nota-se que, no último enunciado a criança repete a palavra “p(a)ra” quatro vezes, aparentemente refletindo sobre seu argumento e a sua elaboração do mesmo, pensando como iria completá-lo a fim de torná-lo aceitável e, acima de tudo, passível de conseguir a adesão de O. Essa passagem nos mostra que há um processo cognitivo de reflexão sobre a linguagem por parte do sujeito falante já desde muito cedo.

O que podemos verificar com esse excerto é que S., buscando sustentar o seu ponto de vista inicial à interlocutora, que se opôs à sua fala, fornece algumas justificativas. É importante ressaltar que os movimentos argumentativos de S., apesar de diferentes dos

utilizados pelos adultos, nos mostram que a argumentação pode ser encontrada na fala da criança desde muito cedo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dessas situações, verificamos que a argumentação é um fenômeno discursivo no qual indivíduos defendem e negociam seus pontos de vista sobre um determinado tema; tais argumentos podem permitir a mudança e a transformação de conhecimento (LEITÃO, 2007a). Isso pode ser verificado nos exemplos analisados de S., nos quais encontramos alguns embates de S. com seus interlocutores (mãe, avós, tia etc.), buscando sempre defender seu ponto de vista sobre uma determinada situação discursiva.

Procuramos observar, a partir do fio condutor proposto pelas categorias de análise, todos os pontos essenciais para tratarmos do fenômeno da argumentação, além de verificarmos os elementos multimodais envolvidos nos episódios argumentativos. Acreditamos que a teoria bakhtiniana, que utilizamos de base em nosso trabalho, nos auxiliou a analisar os dados, principalmente quando retomamos as concepções de língua(gem) e, também, da consideração da importância contextual e interacional da criança com o outro para o seu desenvolvimento linguageiro.

Nesse sentido, enfatizamos, novamente, os aspectos de língua tratados por Bakhtin, que se concretiza no uso concreto de enunciados, constituindo-se e constituindo os sujeitos, modulando-se de acordo com a situação de comunicação (BAKHTIN, 2006). Em outras palavras, a interação social é intrínseca para que, por meio de movimentos dialógicos-discursivos, haja a aquisição e, principalmente, o desenvolvimento da argumentação. Ademais, as produções aqui destacadas nos ajudam a verificar de que modo a argumentação surge no discurso de S., emergindo especialmente

em situações de oposição da criança ao seu interlocutor (no caso, quando ela não deseja fazer algo ou quando ela não concorda com alguma ação ou ideia da mãe, da observadora ou dos avós etc., ou quando quer fazer algo e os interlocutores não permitem etc.) ou quando a criança precisa sustentar seu argumento inicial (que é contra-argumentado pelo adulto), fornecendo algum outro ponto de vista ou uma justificativa.

CONCLUSÃO

Por meio deste estudo de caso, buscamos retomar os conceitos sobre a língua(gem) e analisá-los a partir da perspectiva bakhtiniana, ajudando-nos, além disso, a compreender melhor o campo da Aquisição da Linguagem, especialmente no que se refere ao fenômeno da argumentação. Nessa perspectiva, acreditamos que a interação é muito importante, uma vez que é por meio dela que o falante adentrará na língua e construirá sua visão do mundo. Ainda que fatores psíquicos próprios de cada indivíduo estejam implicados, o falante se constrói fundamentalmente na relação com o outro, reapropriando-se de seus discursos, transformando-os em sua própria voz, reformulando-os etc. É nesse processo dialógico, no qual o homem está sempre envolto a discursos outros, que passamos a conhecer o outro e, por meio dele, a nós mesmos. Isso nos mostra a importância da interação entre o adulto e a criança, por meio da qual também podemos, pela linguagem da criança, compreender melhor o funcionamento da linguagem humana. Além disso, os estudos revelam a intensa atividade sociocognitiva do sujeito falante, que está sempre buscando adequar sua palavra – e adequar-se – ao mundo e vice-versa.

Esse processo de adequação e reformulação discursiva fica ainda mais claro quando flagradas enunciações em que a

criança insere a argumentação, que requer um grande trabalho de reflexão, especialmente por ser caracterizada pela oposição e negociação de ideias entre sujeitos, pois, ao sermos confrontados pelo contra-argumento do outro (ou para contra-argumentar o discurso alheio), é necessário retomar o que foi enunciado, como foi enunciado, quais os argumentos fornecidos, quais os sujeitos envolvidos, quais os elementos linguístico-discursivos podem ser mobilizados etc. (LEITÃO, 2008). Tal movimento discursivo requer um esforço cognitivo e revela, em seu processo de produção da argumentação que a criança não entra na linguagem e a desenvolve de maneira passiva, mas, ao contrário, ela participa ativamente de todo o processo.

Retomando os conceitos mobilizados, partimos da estrutura argumentativa proposta por Selma Leitão (2006, 2007a, 2007b, 2008, 2017), relacionando com os fios condutores de análise criados pelo grupo COLAJE (França) e desenvolvidas por Vieira (2011, 2015), que nos auxiliaram na realização de análise mais detalhada do *corpus*, o que também foi possibilitado pelas transcrições feitas a partir do CLAN-CHAT, da plataforma CHILDES. Além dos elementos linguísticos analisados, buscamos analisar os elementos multimodais envolvidos nos enunciados argumentativos, tais como os gestos, o olhar, o movimento do corpo (como quando a observadora faz voz de triste ou a criança faz cara de brava), na tentativa de refletir sobre os elementos implícitos que podem favorecer ou influenciar um enunciado argumentativo por parte da criança ou do adulto.

Nas produções de S.³⁰, foi possível encontrar o discurso argumentativo em diferentes situações, analisadas a partir das categorias de análise descritas por Leitão (2007a, 2007b, 2008),

30 Devido à natureza do recorte deste artigo, trouxemos apenas dois dados, embasando nossas ideias sobre a argumentação. No entanto, há muitas ocorrências na fala de S., que pretendemos divulgar em trabalhos futuros.

mostrando que, a despeito de a criança não dispor do conhecimento linguístico de um adulto, ela, mesmo ainda muito pequena (desde os dois anos, ainda que os dados aqui analisados sejam dela mais velha, com dois anos e nove/dez meses) já é capaz de utilizar-se de argumentos, de refletir sobre a língua, sobre o contexto em que a utiliza, de contra-argumentar a fala do outro e de adequar a sua fala a suas necessidades de comunicação. Revelar esse fato, dentre muitos outros, é uma das importantes tarefas dos estudos linguísticos em Aquisição da Linguagem e, também, sobre os estudos da Argumentação no Discurso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2006.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.
- CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 55-66, jan./jun. 2012.
- DEL RÉ, Alessandra (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Revista Bakhtiniana: Revistas PUC**, São Paulo, v.7, nº2, p. 57-74, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/10331/9325>. Acesso: julho 2019.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (orgs). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (orgs). **Explorando o Discurso da Criança**. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; RODRIGUES, R. A. O Corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. Volume 13. Rio de Janeiro: **Artefactum**, 2016.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (org.) **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 45-62.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n.3 [54], p. 75-92, set./dez. 2007a.

LEITÃO, S. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462, 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acessado em Junho de 2010.

LEITÃO, S. **Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, São Paulo, v. 20, nº 3, p. 454-462, 2007(b). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2007b.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S; DAMIANOVIC, M. C (org). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (orgs.) **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2008. (Série Trilhas Linguísticas 15). p. 35-65.

MACWHINNEY, B. **THE CHILDES PROJECT: Tools for Analyzing talk**. Volume II: The Database. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

MACEDO, W. K. L. de. **Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem**. I Congresso Nacional de Língua e Representações: Linguagens e Leituras, CONLIRE. UESC, Bahia, 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017.

SALAZAR-ORVIG, A. **Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques**. Paris: Harmattan, 1999.

VASCONCELOS, A. N. de. **Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa**. Dissertação de Doutorado – Pós- Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2017.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a construção da subjetividade**. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2011.

VIEIRA, A. J. **Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso**.

Dissertação de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2015.

VIEIRA, A. J.; DEL RÉ, A. Argumentação, humor e Incongruência na linguagem da criança. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 2, p. 1133-1149, jul. 2019.

CAPÍTULO 9

Bilinguismo escolar em inglês: reflexões e perspectivas da aquisição da linguagem de duas cenas bilíngues em contextos escolares

Fernanda Martins Moreira (UNESP-Araraquara) ³¹

Ananda Brasolotto De Santis (UNESP-Araraquara) ³²

Alessandra Del Ré (UNESP-Araraquara) ³³

INTRODUÇÃO

Apesar da pluralidade linguística do Brasil, existe um senso comum de que vivemos em um país monolíngue, em que todos falam *apenas* o português do Brasil. Concordamos com Oliveira (2008) que essa concepção é produzida ativamente por conhecimentos e desconhecimentos que veiculam ideologias construídas historicamente. Entendemos que os valores de prestígio e desprestígio atribuídos às línguas e, portanto, o entendimento do que é uma comunidade, um indivíduo e um ensino monolíngue ou

31 Aluna do mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, professora de inglês e coordenadora de escola de idiomas.

32 Aluna do mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, Campus de Araraquara, professora de inglês e alemão.

33 Professora do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara.

bilíngue é construído sócio-historicamente, articulando ideologias presentes nos discursos em suas diversas formas.

Em meio a essa pluralidade, voltamos o nosso olhar, neste capítulo, a dois contextos escolares brasileiros similares, mas com diferenças: trata-se do estudo do processo de aquisição/aprendizagem de inglês, uma língua de prestígio social, por quatro crianças, três delas em uma escola bilíngue, e outra em uma escola de inglês.

Os dados dessas crianças serão analisados partindo de uma perspectiva dialógico-discursiva de aquisição de linguagem (Del Ré, de Paula, Mendonça, 2014 a e b), baseada no Círculo de Bakhtin (Bakhtin, Volochinov, 1988, Bakhtin, 2010), a fim de apresentar esses dois contextos escolares, ambos ligados a uma demanda social e linguística, que combinam aquisição/aprendizagem de língua de formas tão singulares. A partir de recortes dessas diferentes interações, pretendemos trazer considerações sobre o processo pelo qual passam essas crianças na relação com o outro.

Para isso, trazemos dados de duas cenas, uma de cada um desses dois contextos escolares: na cena 1, trazemos a menina G., brasileira, que começou a fazer aulas particulares de inglês em uma escola de idiomas em uma pequena cidade do interior de São Paulo aos 15 meses a pedido da mãe. A observadora, as professoras, coordenadoras e funcionários da escola dirigem-se à menina apenas em inglês. Em casa, a família dirige-se a ela em português.

Na cena 2, focalizamos três crianças, A., F. e L., respectivamente, uma menina e dois meninos, que frequentam uma mesma sala de uma escola bilíngue de imersão em português e inglês, desde os 8-13 meses de idade. Como é habitual em escolas bilíngues, há, nessa escola, momentos estabelecidos como aula ou interação em inglês, em que as professoras se dirigem às crianças apenas nessa língua, e momentos em que as professoras se dirigem às crianças em português. Outro procedimento que pode acontecer

nesse ambiente e que está presente na escola em questão, é a adoção de um objeto para identificar o uso de uma ou outra língua, no caso, usa-se uma tiara quando a professora fala português, e o que é escrito pelas professoras na lousa e nas identificações de objetos e espaços por plaquinhas pela escola, é usada a cor laranja para o português e verde para o inglês.

Os dados desses dois contextos são coletados regularmente em vídeo e fazem parte do banco de dados do grupo NaLíngua-CNPq.³⁴ As cenas bilíngues que trazemos neste capítulo apresentam contextos relativamente novos e com demanda crescente no Brasil, que carecem de estudos. Os estudos sobre essas cenas bilíngues são realizados em meio às discussões do Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin), da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, um subgrupo do grupo NaLíngua que tem, como um dos focos de pesquisa em Aquisição da Linguagem, o tema do Bilinguismo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos a linguagem como ideológica e social, construída por meio dos discursos que são ditos e construídos a partir de outros, em uma relação dialógica. Dessa forma, consideramos que a criança adquire a linguagem por meio dessas relações com o outro, com outros discursos e, ao mesmo tempo, ela contribui para a constituição do outro.

A teoria do Círculo de Bakhtin (2010) nos traz que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (p.261), e ainda que “cada enunciado

34 As professoras e os responsáveis pelas crianças foram devidamente avisados sobre as pesquisas e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética local.

é particular e individual, mas em cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (p. 262). Isso significa que falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma esfera de ação. É assim, por meio dos enunciados, sempre inseridos em um ou mais gêneros do discurso, que a linguagem penetra na vida e a vida, na linguagem.

Com essa perspectiva teórica, nos permitimos salientar o que observamos nos dados, que a criança se coloca na sua relação dialógica com o outro desde muito pequena. Entendemos que o que a criança faz não é repetir o que o adulto fala ou faz, embora no início do processo, ainda esteja bastante colada na fala do outro, mas sim, nessa dinâmica dialógica, vai aos poucos se distanciando desse outro, constituindo sua identidade, passando a utilizar e a escolher, entre discursos e ideologias que a permeiam, o que deseja expressar com seus enunciados. Assim, entendemos que cada criança é única e representada pela sua singularidade.

Para nós, fica claro que a singularidade está ligada a uma materialidade expressa, a um posicionamento do sujeito em determinado momento sócio-histórico, ao discurso diretamente inscrito em certo espaço e tempo, por isso irrepetível, único. [...] Digamos, então, que cada “ato singular” - cada manifestação em forma de linguagem, de diálogo, de discurso - é marcado pela subjetividade do locutor, revelando um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição frente a outros discursos. A manifestação da subjetividade se dá, então, na singularidade do ato. (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012, p. 63).

Deve-se dizer que a abordagem dialógico-discursiva que serve de base para o presente estudo busca fazer dialogar alguns

trabalhos de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 1981, 1988, 2010) com outros que se preocuparam de alguma forma com a fala da criança – já que as questões que envolvem tal fala não eram uma preocupação do Círculo – tais como Vygotsky (2005, 2007), Bruner (1975, 1984, 2004), Salazar-Orvig (2010a, 2010b, 1999) e François (1994, 2004, 2006).

Vinculando essa perspectiva com a aquisição de linguagem, estamos de acordo também com François (2006), que ainda aponta a questão de que nem toda criança entra na linguagem do mesmo modo, e ainda argumenta que possam haver crianças que falam pouco, mas manifestam uma forte capacidade de compreensão, portanto a aquisição não é um processo evidente.

A seguir, trazemos algumas reflexões sobre a questão do bilinguismo em meio escolar.

2 BILINGUISTO, ENSINO E SUJEITO BILÍNGUE

Não há um consenso entre pesquisadores sobre o que define um indivíduo bilíngue. Entre diversas definições, há considerações sobre as habilidades linguísticas, o contexto, a idade de contato com a língua, a forma de contato, entre outras características.

[...] Bloomfield [...] define o bilinguismo como o controle nativo de duas línguas; enquanto Weirich afirma que o termo consiste na prática do uso alternado de duas línguas. Além dessas concepções, de acordo com Saunders, o simples fato de dominar duas línguas poderia caracterizar o bilinguismo; enquanto que, para Grosjean, bilíngue é aquele que utiliza duas línguas em diferentes situações do cotidiano, e não apenas possui competência em ambas. Seja como for, conforme aponta Harmer and Blanc, o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve

ser estudado como tal, levando em consideração vários níveis de análise individuais, interpessoais, intergrupais e sociais. (DE PAULA, BULLIO, BUENO, 2014, p. 116).

Marcelino (2009) aponta que mesmo no contexto universitário ou de educação bilíngue em que atua, os participantes não se classificam como bilíngues, tomando como parâmetro uma concepção de que ser um sujeito bilíngue está associado ao controle nativo de duas línguas, como define Bloomfield (1933).

Outro ponto de vista considera o período de aquisição das línguas e distingue a aquisição entre simultânea (aquisição/aprendizagem das duas línguas ao mesmo tempo) ou consecutiva (uma língua após a outra). No entanto, também não há um consenso sobre uma idade limite para uma ou outra aquisição.

Rodrigues (2016) traça um percurso histórico dos estudos sobre bilinguismo destacando as várias etapas conceituais ao longo de sua história, partindo da visão inicial, equivocada, de que saber mais de uma língua causaria problemas à cognição humana, até o status atual, contrário a esse inicial, totalmente favorável levantado pela neurociência.

Segundo Bialystok (2009), um volume crescente de pesquisas tem demonstrado o poder da experiência bilíngue na função e organização cognitiva. Estudos quantitativos sobre o efeito do bilinguismo no funcionamento cognitivo como o acesso ao léxico, controle cognitivo e memória de trabalho fazem parte das investigações.

De acordo com Baker e Jones (1998), apenas recentemente surgiu uma visão não negativa sobre o desenvolvimento social e da personalidade das crianças bilíngues.

[...] Por muitas décadas, o bilinguismo foi associado com (e ainda acusado de ser a causa

de) esquizofrenia, confusão mental, crises de identidades, baixa autoestima e conceito negativo de si mesmo. Problemas tão amplos quanto gagueira e desenvolvimento moral precário eram considerados prováveis consequências de ser bilíngue. (BAKER, JONES, 1998, p. 22, tradução nossa)

Os autores argumentam que os problemas apontados podem não ter sua causa no bilinguismo em si, e podem ocorrer em uma população monolíngue. O sujeito bilíngue se encontra em contextos tão diversos que qualquer generalização seria imprudente, embora ele tenha que lidar, cognitivamente falando, com duas línguas, e é bem pouco provável que essa seja a origem dos problemas levantados.

Já se sabe que as crianças que precisam gerenciar duas línguas podem não se desenvolver no mesmo tempo que a maioria das crianças monolíngues, mas há de se considerar as diferenças individuais e o fato de as pesquisas nessa área também apontarem pontos positivos do cérebro bilíngue, como o desenvolvimento da plasticidade cerebral, das operações mentais etc. Mas será que todas essas vantagens cognitivas não poderiam ser conquistadas no aprendizado da música, ou no desenvolvimento de outras habilidades? Esse seria outro ponto a ser investigado.

De Houwer se dedicou aos estudos sobre o bilinguismo familiar, em que pais falantes de línguas distintas optam por falar com a criança cada um na sua língua materna (LM). Segundo a autora, em seus estudos sobre bilinguismo, há situações em que as crianças são expostas a duas línguas em casa, em idade precoce, e nem por isso se tornam falantes das duas línguas. Ela afirma que a situação socioeconômica da família não interfere neste resultado, mas a fala que os pais dirigem a elas certamente influencia na aquisição da uma segunda língua: “[...] as crianças que crescem com

duas línguas invariavelmente aprendem a falar a língua majoritária. A língua minoritária é aquela que corre o risco de não ser falada.” (DE HOUWER, 2000, p. 419, tradução nossa).³⁵

Já Grosjean (1982, 1984) não estabelece definições fechadas e considera as condições socioculturais em que se dão as interações bilíngues, por essa razão, ainda que sua concepção teórica seja diferente daquela que propomos como análise (dialógico-discursiva) – e porque desconhecemos trabalhos nessa linha – decidimos adotá-lo como referencial.

Em se tratando do bilinguismo em contexto escolar, Megale (2005) apresenta conceitos diferenciados dependendo dos países e contextos em que se encontram, considerando as questões étnicas, dos próprios educadores, legisladores e de fatores sócio-políticos. A variação também é grande, tendo em comum apenas o uso da língua estrangeira (LE), para o ensino das disciplinas. A LE pode ser instrumento do ensino de conteúdo, diferentemente dos institutos de idiomas, onde a língua é o objeto de estudo. Compreende-se ainda que a educação bilíngue, de maneira geral, divide-se em dois domínios: educação bilíngue para o grupo dominante, em que se propõe o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior (como as escolas internacionais) e tem caráter elitista, e educação bilíngue para os grupos minoritários i.e.: os grupos indígenas no Brasil, os imigrantes hispânicos nos Estados Unidos.

35 “[...]Children growing up with two languages invariably learn to speak the majority language. The minority language is the one that is at risk of not being spoken.” (DE HOUWER, 2000, p. 419)

3 BILÍNGUE, MAS EM INGLÊS

Uma observação curiosa em relação à maioria das escolas bilíngues – não internacionais – é que não se trata do ensino de qualquer língua, mas sim do inglês, uma língua de prestígio.

Lacoste (2005) aponta a trajetória da língua inglesa, a imposição de uma língua em detrimento de outra e as relações de poder, nos dias atuais não mais com a necessidade de dominação territorial, econômica e cultural, mas como herança das antigas colônias britânicas e daquele que se tornou uma hiperpotência: os Estados Unidos da América.

[...] Em acréscimo, de algumas décadas para cá, o inglês também se propaga no plano mundial como a língua da União Europeia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais “globalizadas” de sua população. [...] ora, isso se combina como língua de ascensão, de prestígio ou língua da moda, fenômeno que se passa em todos os países que não são oficialmente anglófonos. Poder-se-ia falar em difusão espontânea, reforçada pela intensificação do ensino de inglês, oficial ou privado. (LASCOSTE, 2005, p.8)

Podemos reforçar o prestígio do inglês como LE no ensino brasileiro considerando que é a LE presente no currículo da maioria das escolas do país. Além disso, há milhares de institutos de idiomas privados que promovem o ensino por todo o Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na parte que se refere ao ensino de línguas estrangeiras para o ensino fundamental, orienta que se leve em conta, na hora de escolher qual língua ensinar na escola, os fatores históricos, relativos às comunidades locais e à tradição (BRASIL, 1998). Entretanto, o mesmo texto destaca

a importância da influência do inglês na sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, afirmando que é a língua mais usada no mundo dos negócios e nas universidades em todo o mundo, incentivando o ensino dessa língua.

Outro documento que rege a educação nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), válido e obrigatório para os ensinos Infantil e Fundamental desde o segundo semestre de 2018, traz os parâmetros de base de ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental, com uma base para que os currículos escolares possam ser elaborados (BRASIL, 2016), e faz isso apenas para essa língua, que é a única língua estrangeira de oferta obrigatória em todo o Brasil a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, desde a Reforma do Ensino Médio em 2017 (Lei nº 13.415, de 2017).

Rajagolapan (2005) afirma que “a língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar de poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra” (p.147)

O autor questiona a rejeição sumária do inglês, ou ainda a sua aceitação resignada, e propõe o uso do termo *World English*, uma espécie de hibridismo na língua inglesa, um fenômeno linguístico considerando que há mais usuários do inglês não-nativos do que nativos.

Mas os dados sobre a realidade linguística no mundo de hoje falam por si sós (Rajagolapan, no prelo-2, 3). Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é $\frac{1}{4}$ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo

da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história. [...] (RAJAGOPALAN, 2005, p.149).

O autor ainda argumenta a respeito de como a língua e sua relação de poder no mundo têm despertado em outros povos, falantes de outras línguas, a preocupação com a difusão de suas próprias línguas, por exemplo o movimento da *Franchophonie*, o projeto “pan-hisbanismo” ou ainda o projeto de Lei nº 1676, de 1999, de autoria do então deputado Aldo Rebelo, numa tentativa de proibir o uso dos estrangeirismos, principalmente aqueles provenientes do inglês. Essas iniciativas não conseguem, no entanto, impedir o avanço da língua inglesa.

Consideramos que a constituição do inglês como língua de prestígio se deve aos discursos e às ideologias construídas sócio-historicamente, que elevaram a língua inglesa a tal escalão, sendo buscada por aprendizes e por pais esperançosos de proporcionarem chances de melhores oportunidades para o futuro dos seus filhos, como é o caso das duas escolas que serviram de cenário para as análises que trazemos aqui.

Como dissemos, pretendemos, a seguir, trazer episódios que ilustrem os (dois) diferentes cenários de aquisição/aprendizagem, ressaltando o papel da criança na relação com o adulto, e como o adulto retoma e interpreta o que a criança diz, especialmente no que diz respeito à relação com a língua inglesa no meio em que a criança se insere.

4 CENAS BILÍNGUES

Cena 1: na escola de idiomas

Nesta primeira cena, analisaremos os dados de fala de uma criança que está sendo registrada mensalmente em um instituto de idiomas do interior de São Paulo, desde que tinha 2 anos de idade.

Os institutos de idiomas se caracterizam por oferecer o ensino de uma língua estrangeira ao aprendiz, usando recursos em LE e/ou LM, dependendo da abordagem escolhida pelo instituto. Entretanto, a situação apresentada é bem atípica por disponibilizar possibilidades diferentes de interação, promovendo uma interação espontânea e menos formal e, principalmente, por proporcionar um vínculo afetivo muito próximo entre uma professora e uma aluna nas interações em língua inglesa, dentro do espaço escolar, mas com características que as aproximam de um contexto de convívio familiar.

A menina G., por demanda dos pais, em particular, da mãe, começou aos 15 meses de idade a frequentar regularmente esse instituto para aprender/adquirir a língua inglesa. Desde então, G. tem aulas individuais de uma hora, três vezes por semana. Quando G. começou a frequentar as aulas, ela falava apenas algumas palavras em português e compreendia bem. As interações na escola são todas em inglês, seja com a professora, seja com os funcionários da escola ou outros alunos que estiverem presentes durante o trânsito da criança, buscando maximizar o contato com a LE. Diferentemente das situações de bilinguismo em contexto familiar, citado anteriormente, os pais de G. não falam inglês.

O contexto em que G. está adquirindo/aprendendo a LE revela-se diferente do conhecido habitualmente, a de uma sala de aula que remete a uma situação formal. A interação de G. com sua

professora promove, pelo que se pode observar, um vínculo afetivo muito próximo daquele da esfera familiar, já que ela é aluna única e muito nova. Pela análise do *corpus* pode-se verificar a singularidade do evento, definitivamente bem diferente do gênero aula típico.

A seguir, apresentamos a análise de uma situação registrada em vídeo na qual, a partir dos enunciados, percebemos a internalização do elemento social no discurso, seguido do elemento não-verbal, promovido na interação criança-adulto na celebração de um aniversário. Fazem parte dessa cena, a professora (PROF), a observadora (OBS) e G. No início da gravação, a observadora chama a criança e diz em seu ouvido que hoje é aniversário da professora. G está com 3 anos e 11 meses, G. demonstra que ficou feliz, pula no colo da professora e começa a cantar “Happy Birthday”.

O tema do aniversário da professora aparece em vários momentos dessa gravação. Em um outro momento, G. manifestou o interesse de falar ao telefone com a professora (há telefones nas salas de aula), a professora foi para outra sala e G. ficou com a observadora. Durante a “ligação” G. diz que vai no aniversário da professora, desliga o telefone e vai para a sala ao lado, brincando que estava indo ao aniversário.

Episódio 1

[G. bate na porta da sala]

PROF: who is there?

G: that's me! I'm waiting... [G. entra na sala]

PROF: [ininteligível]

G:[ininteligível]

OBS: happy birthday, miss Mila!

PROF: thank you. [G. corre para professora, dá um abraço e sorri]

OBS: G., you came to say happy birthday to her.

PROF: are you going to sing to me? [PROF a pega no colo e G. começa a cantar]

G: happy birthday to you [cantarola algo incompreensível]

PROF: let's sing together? [G. concorda com a cabeça]

G. e PROF: happy birthday to you, happy birthday to you, happy birthday dear... [G. para antes de dizer *dear*]

G: no...

PROF: dear miss Mila!

G: dear miss Mila!

G. e PROF: happy birthday to you! [finalizam a canção juntas]

G: blow the candle! [fala em tom mais alto, imediatamente ao terminar a canção. PROF finge que está apagando as velas]

G: where is the candle? [faz uma cara de quem quer sabe onde está vela]

PROF: We don't have a candle here?

G: No...

Esse modelo de interação cujo tema é o aniversário já foi experimentado em várias situações desde o ingresso de G. na escola, em inglês, da mesma forma que o experimentou em sua LM. Nos termos de Bruner (1984), trata-se de um formato muito familiar para a criança: percebemos que G. sabe o que se espera quando se canta “parabéns”, ou seja, que haja velas para se soprar. No entanto, percebemos um posicionamento ativo da criança, se colocando como sujeito agente. Ela sabe que não tem velas, mas pede para a professora assoprar a vela “blow the candle”, e após isso, pergunta onde está a vela - “where is the candle?”. É ela quem propõe a brincadeira e traz a realidade, e o adulto responde a essas colocações da criança. No caso, a professora pergunta se não há

velas (imaginárias) ali onde, naquele encadeamento enunciativo, a criança havia dito que havia.

No mesmo dia dessa gravação, a mãe de G., ao buscá-la, pergunta se ela já sabia cantar “parabéns” em inglês, porque no dia anterior havia sido seu aniversário e G. não quis cantar “parabéns para você” em inglês para a mãe. Podemos observar que não se trata de uma questão de G. saber ou não saber, pois, como pudemos observar, ela reconhece e é capaz de produzir enunciados próprios do formato “festa de aniversário”, inclusive cantar parabéns em inglês, e apresenta marcas de divertimento durante essa interação, como o sorriso, o riso e os olhares, mas G. não fez o mesmo com a mãe, que não interage com a criança em inglês.

Destacamos a importância do interlocutor nesse processo de interação, não com respostas/ ações condicionadas, mas sim em uma dinâmica dialógica que se manifesta por meio dos gêneros discursivos (Del Ré, 2006). Por essa razão, para G. não faz sentido cantar “Happy birthday” para a mãe, mas faz sentido para a sua professora, que é com quem ela usa o inglês. A negação de G. também pode ser interpretada como uma forma de se posicionar no diálogo, como sujeito que decide o que quer fazer, como, quando e em que língua.

Cena 2: na escola bilíngue

Nesta segunda cena, trazemos dados de uma escola bilíngue inglês-português, do interior paulista, que são coletados na mesma sala desde 2015. Atualmente, as filmagens são alternadas entre um registro de aula com a sala toda, a cada 15 dias, a fim de termos uma noção mais abrangente do andamento das aulas, e, a cada 15 dias, sessões em que retiramos da sala três crianças (A., nascida em 03/01/2014; F., nascido em 28/02/2014 e L., nascido em 28/10/2013), e elas fazem uma atividade proposta pela professora.

Essas crianças têm sido registradas dessa maneira desde 2016. Esse momento de interação com menos crianças é essencial para que possam ser feitas as transcrições e uma análise minuciosa dos dados.

Há outros trabalhos realizados com esses mesmos dados, com focos diferentes: um apontou para a presença de uma linguagem dirigida à criança (LDC) na escola (DE SANTIS, DEL RÉ, no prelo) e outro observou a produção e a compreensão de inglês por essas mesmas crianças (GONÇALVES, DEL RÉ, 2017).

Nessa escola bilíngue, as mesmas professoras dirigem-se às crianças em português e em inglês, dependendo do momento e da proposta da aula. Existem horários previamente estabelecidos para aulas em inglês e em português durante a semana.

Os dois meninos, L. e F. são brasileiros, filhos de pais brasileiros que falam em português com eles em casa. A. é nascida no Brasil, filha de mãe brasileira e pai francês. Em casa, o pai fala com ela em francês e a mãe, em português.

Ali, naquele espaço, mesmo prevalecendo a ideologia do inglês como língua de prestígio, o português costuma ser a língua que as crianças pequenas mais utilizam para responder às professoras e comunicar-se entre si.

Na situação abaixo, F., que se destaca neste recorte que fizemos, está com dois anos e dois meses. A professora (PROF) lia um livro em inglês para as três crianças. Como de costume, ela apontava para algumas figuras do livro e fazia perguntas.

PROF: what is this?

[PROF aponta para o desenho de um porco no livro]

A: [ininteligível].

PROF: what is this?

F: po(r)co!

PROF: a pig?

F: não, po(r)co.

PROF: [ri].

PROF: it's not a pig?

[F. nega com a cabeça]

PROF: just a porco?

[F. afirma com a cabeça, olhando para outra direção]

PROF: yes, just a porco?

PROF: but... porco in English pig... pig.

Quando a professora pergunta “what is this” apontando para o porco, F. responde em português. A professora, então, sugere uma reformulação da sua resposta em inglês: “a pig?”, ao que ele insiste “não, porco”, o que provoca o riso da professora. Sem entrar na questão da compreensão ou não compreensão por parte da criança dessa palavra, chama-nos a atenção, aqui, as respostas da professora diante do enunciado da criança: seu riso, a quebra de expectativa devido ao fato de a criança não aceitar sua reformulação em língua inglesa, e a inserção, nos enunciados da professora, da palavra em português “porco”, quebrando também sua proposta de falar em inglês.

Entre crianças bilíngues cujos pais falam línguas diferentes, a troca entre as línguas (code-switching) pode ser uma forma de diminuir imposições linguísticas e até mesmo causar o riso, como apontam outros estudos do grupo GEALin (DEL RÉ, DE SANTIS, 2017, BULLIO, 2014). Esse, no entanto, não parece ser o caso deste episódio.

Nos interessa ressaltar, aqui, o encadeamento discursivo entre enunciados de criança e adulto. Após a criança ter dito “porco”, a professora retoma seu enunciado na língua alvo em forma de pergunta, estratégia frequentemente usada por professores de

idiomas: “a pig?”, retomando a palavra da criança. Vemos, então, que a criança aprende com o que é dito ao seu redor, mas também começa a constituir-se como sujeito singular e a constituir parte dos discursos que são ditos pelo outro com quem interage.

Quando F. dá uma resposta inesperada e reforça sua resposta inicial em português, ele também causa uma reação na professora, e ela começa a brincar com ele, usando as palavras “pig” e “porco”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantadas essas discussões e exemplificadas as duas diferentes cenas bilíngues, observamos que, em meio à diversidade de contextos de bi e multilinguismo no Brasil, os contextos escolares aqui trazidos são valorizados, bem como a aquisição/aprendizagem de segunda língua pelas crianças, por tratar-se da língua inglesa, reconhecida, por vários fatores que buscamos justificar aqui, como língua de prestígio social, buscada pelos aprendizes e seus pais para que tenham maiores chances de ascender socialmente e comunicar-se com o mundo. Essa demanda social e linguística parece ter ampliado a demanda de ensino de inglês para crianças pequenas no Brasil.

Nesses diferentes contextos, como não poderia deixar de ser, as relações que se estabelecem com o outro são diferentes. Dentro da escola, geralmente, o gênero predominante é o gênero aula, o ambiente costuma ser mais formal e a interação pode ter formatos um pouco mais previsíveis do que em casa, visto que o professor interage com a criança com o objetivo de ensinar, não apenas de conversar ou brincar, e tem objetivos pontuais de aprendizagem para cumprir com as crianças, com estratégias determinadas para alcançá-los. Tradicionalmente, na escola, o aluno teria pouco espaço para colocar sua voz e guiar a interação com o professor. No entanto,

podemos observar, nas duas cenas selecionadas, que a criança tem um espaço de se colocar como sujeito e direcionar, ao menos, parte da interação a partir de um enunciado inesperado que é dela.

Na escola bilíngue, o ambiente de interação se mostra um pouco mais formal, a professora brinca com o aluno, e encontra meios de cumprir seu objetivo de ensinar o correspondente em inglês a uma palavra em português. Na escola de idiomas, a relação com a única aluna parece ser um pouco mais próxima da relação familiar, aceitam-se as propostas de brincadeira que ela faz e, ao final, a professora também encontra meios de ensinar a criança a cantar a música do “parabéns” completa, em inglês, inclusive com a parte diferente que ela não sabia cantar sozinha.

Pensando em objetivos de ensino/aprendizagem, enquanto no instituto de idiomas o objetivo principal é ensinar a língua inglesa, a escola de ensino infantil bilíngue tem, além desse, vários outros objetivos próprios da Educação Infantil. Essa diferença também contribui para uma diversidade das relações entre os sujeitos nesses dois contextos, que não os fazem melhores ou piores que outros, apenas diferentes.

Ainda são poucos os estudos sobre contextos de bilinguismo escolar como esses, mas felizmente os dados longitudinais que estão sendo coletados nessas duas escolas darão frutos a muitos estudos que poderão contribuir com a área de Aquisição de Linguagem e também com a Fonoaudiologia, Pedagogia, Linguística Aplicada, Psicologia e tantas outras.

REFERÊNCIAS

BAKER, C., JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BIALYSTOK, ELLEN. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. **Bilingualism: Language and Cognition**. 12. 3 - 11. 10.1017/S1366728908003477. (2009). Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477> Acesso em: 06 de julho de 2018.

BRUNER, J. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1984. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=8WNNNoDaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=IGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSlc7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false> Acesso em: 06 de julho de 2018.

Bruner, J. (2004). Life as Narrative. **Social Research**, 71: 3, p. 691-710.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. (Volochinov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt and Company, 1933.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

BULLIO, P.C. **Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue.** Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

DE HOUWER, A. Children’s linguistic environments: a first impression. In M. BEERS, B. VAN DEN BOGAERDE, G. BOL, J. DE JONG & C. ROOIJMANS (Orgs.). **From sound to sentence: Studies on first language acquisition.** Groningen: Centre for Language and Cognition, 2000, p. 57-68.

DE SANTIS, A., DEL RÉ, A. A Linguagem dirigida à criança em uma sala da Educação Infantil bilíngue inglês-português. **Revista Estudos Linguísticos.** No prelo.

DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.** São Paulo: Contexto, 2014 a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **Explorando o discurso da criança.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014 b.

DEL RÉ, DE SANTIS. Algumas reflexões sobre a constituição do discurso humorístico infantil: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira. In: BARBOSA, M. V., MORAES, C. F.,

VIDAL, M. E. B. **Teorias de Linguagem: Pesquisa e Ensino.** São Paulo, Mercado das Letras, 2017.

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 57-74, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

FRANÇOIS, F. **Enfants et récits**. Mises em mots et “reste”. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

FRANÇOIS, F. **Morale et mise en mots**. Paris: L'Harmattan, 1994.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “língua da criança”: algumas considerações sobre a “língua”. Trad. Guacira Marcondes Machado Leite. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da língua**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 183-200.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982, 370p.

GROSJEAN, F. Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. **Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon** (Bulag), 11, 4-25; and **Travaux Neuchâtelois de Linguistique**, (Tranel), 7, 1984, p. 15-42.

GONÇALVES, L. S. **Aquisição/aprendizagem de inglês em uma escola bilíngüe do Estado de São Paulo**: o caso de três crianças brasileiras em uma sala da educação infantil. 2017. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Relatório de Iniciação Científica.

LACOSTE, Y. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Língua – ReVEL**. V. 3, n. 5, 2005.

OLIVEIRA, G. M. Plurilingüismo no Brasil. **Representação da UNESCO no Brasil**. Brasília, julho de 2008. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf. Acesso em: 02 nov. 2018.

DE PAULA, L., BULLIO, P., BUENO, R. G. Bilingüismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo. In: DEL RÉ, DE PAULA,

MENDONÇA (orgs.) **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-157.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX, p.1-22. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

RODRIGUES, L. Percurso histórico dos estudos sobre bilinguismo: de causador de 'confusão mental' a promotor de reserva cognitiva. **Via Litterae**, v. 8, n.1, jan/jun 2016, p. 99-116.

SALAZAR-ORVIG, A. **Les mouvements du discours**. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques, Paris, L'Harmattan, 1999, 294 p.

SALAZAR-ORVIG, A. **Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant** / Salma Nashawati, 2010.

SALAZAR-ORVIG, A. **La communication prélinguistique chez l'enfant trisomique: quelles spécificités** / Lisa Lanfranchi, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005.

CAPÍTULO 10

Língua de herança e bilinguismo: uma perspectiva dialógico-discursiva

*Letícia Thurler de Campos Marques*³⁶ (UNESP-Araraquara)

*Alessandra Del Ré*³⁷ (UNESP-Araraquara)

INTRODUÇÃO

As discussões presentes neste capítulo fazem parte de uma pesquisa de mestrado que se insere numa discussão mais ampla sobre bilinguismo familiar e bilinguismo escolar, presente há alguns anos no grupo GEALin¹ da Unesp – campus Araraquara. Dentre os pesquisadores do grupo, podemos citar Bullio (2014), de Santis (2017), entre outros ainda em andamento.

Dessa forma, objetivamos discutir a questão da hereditariedade linguística presente em um caso de bilinguismo de uma criança de 2 anos, falante de português brasileiro e francês filmada em ambiente familiar na França, durante 10 meses. Buscamos entender como aspectos da língua portuguesa do Brasil (PB) e da cultura brasileira surgem nos diálogos estabelecidos com a família nos momentos cotidianos da criança.

Bakhtin (1997; 2006), apesar de não investigar especificamente a entrada da criança na linguagem, discorre sobre a (re)construção do sujeito no diálogo e no universo histórico, cultural

36 Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin) da Unesp – Araraquara.

37 Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem (GEALin) da Unesp – Araraquara.

e social que o envolve. Nós nos construímos e somos construídos pelo diálogo, nos desenvolvendo e nos constituindo como sujeitos nesse diálogo com o outro a todo instante. A língua é, portanto, social. Ou seja, ao longo do tempo o indivíduo entra em contato com diferentes concepções de mundo que influenciarão e formarão seu próprio entendimento do universo.

A partir dessa ideia, no grupo GEALin propomos um olhar para a aquisição da linguagem sob uma perspectiva dialógico-discursiva:

Entendemos, portanto, que a língua é fundamentalmente dialógica (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992) e o diálogo se instaura como unidade mínima de análise. A língua, nesta perspectiva, não pode ser concebida fora do fluxo da comunicação verbal, como algo acabado. Cada enunciado é tido como um elo nesta cadeia de comunicação verbal ininterrupta (BAKHTIN, 2006), sendo sempre uma resposta aos enunciados que o precedera e a todos que o sucederão (HILARIO, 2012).

Acreditamos que estudar questões de bilinguismo nesse contexto seja essencial para o entendimento da coexistência harmônica de duas línguas em um mesmo cenário. Assim, discutiremos a seguir a relação entre bilinguismo e língua de herança, considerando o sujeito, a língua e a cultura que ela (en)carrega.

1 BILINGUISMO

Os estudos de bilinguismo dentro da aquisição da linguagem se mostram cada vez mais presentes na atualidade. E apesar da pluralidade de significações para o termo, adotaremos aqui a perspectiva que considera o bilinguismo como referente à

coexistência de duas línguas em um mesmo ambiente, sendo bilíngue o indivíduo que as adquire desde a infância.

Por ser uma ocorrência comum nos mais variados cenários de toda a história da humanidade, o conceito de bilinguismo foi abordado de maneiras diferentes, de acordo com as situações de ocorrência. Neste artigo, traremos de maneira sucinta alguns dos autores e propostas selecionadas que julgamos interessantes para a realização da pesquisa: Harmers e Blanc (2000), Houwer (1990) e Grosjean (1982; 1984; 2010). Consideramos relevante ressaltar que esses autores partiram de áreas do conhecimento diferentes e em diferentes momentos, por isso destacam informações diferentes sobre bilinguismo, sem necessariamente excluir ou renovar os pensamentos uns dos outros.

De acordo com os primeiros autores – e em correspondência com os estudos de Bakhtin apresentados –, o fenômeno da linguagem é concebido socialmente e, por isso, cada indivíduo constrói um tipo de relação significativa com as próprias línguas maternas. O sujeito bilíngue possui relações individuais, interpessoais, intergrupais e sociais com falantes de mais de uma língua e, conseqüentemente, com mais de uma visão de mundo.

Julgamos como complementares ao nosso estudo as pesquisas de Houwer (1990), que evidencia as idades em que o bilíngue entra em contato com cada uma das línguas e discorre sobre o desenvolvimento cognitivo para a aquisição, além de citar ambientes culturais e sociais. Dessa forma, a autora interpreta o bilinguismo como um fenômeno da aquisição de duas línguas simultaneamente desde o nascimento, independente do nível de competência. Segundo a autora:

uma criança crescendo com duas línguas desde o nascimento, oferece uma oportunidade única de investigar assuntos teóricos gerais no campo

de aquisição de linguagem. (...) Além disso, a criança bilíngue está sempre no mesmo nível de desenvolvimento sócio cognitivo e, embora, ela possa ser exposta a aspectos diferentes das culturas e, embora os estilos de interação social dos vários falantes que se dirigem à criança podem ser consideravelmente diferentes SE estes falantes pertencem a culturas distintas, as duas principais variáveis são o input que a criança bilíngue recebe nas duas línguas (HOUWER, 1990, tradução própria)³⁸.

As pesquisas da autora nos são caras tendo em vista que o corpus deste trabalho é composto por dados de fala de uma criança exposta tanto ao português brasileiro quanto ao francês desde o nascimento, caracterizando um indivíduo bilíngue clássico aos olhos de Houwer (1990). É possível dizer, portanto, que nessa situação há duas línguas maternas.

A autora também destaca como indiferente o nível de competência entre cada uma das línguas. Isso acontece porque nos estudos mais recentes sobre bilinguismo, percebe-se uma diferença entre a dominância dessas línguas: as duas línguas serão empregadas em situações distintas e com pessoas diferentes, não havendo uma quantidade direta no uso de cada uma. A língua de maior tempo de exposição é a língua dominante, considerando aqui os mais diversos contextos linguísticos em que a criança pode estar inserida.

38 "A child growing up with two languages from birth, on the other hand, offers a unique opportunity for investigating general theoretical issues in the language acquisition field. (...) After all, the bilingual child is always at the same level of socio-cognitive development, and although he may be exposed to aspects of different cultures, and although the social interaction styles of the various speakers addressing the child may differ considerably IF these speakers belong to distinct cultures, the main two variables are the bilingual child's two input languages".

Grosjean (1984) acrescenta que é raro quando o indivíduo domina igualmente as duas línguas:

Um dos maiores mitos em torno do bilinguismo é que o bilíngue domina igualmente (e perfeitamente) as duas línguas. Na verdade, uma pessoa como essa é uma exceção. É bilíngue a pessoa que se serve regularmente de duas línguas no dia-a-dia. A pessoa torna-se bilíngue porque precisa se comunicar com o mundo ao seu redor pelo intermédio de duas línguas [...]. Seu bilinguismo reflete a sua necessidade: será “equilibrado” se a demanda pelas duas línguas for equivalente (o que é raro).

O autor também reflete sobre as motivações da ocorrência de bilinguismo em determinadas famílias e como elas acontecem na prática. Se há uma necessidade de falar mais de uma língua, a criança se manterá bilíngue (DE PAULA, BULLIO, BUENO, 2014). É essa necessidade que criará referências para a escolha das línguas em determinados momentos. Um exemplo de abordagem comum entre famílias bilíngues é chamado “uma pessoa, uma língua”, caracterizado por membros da família diferentes falando línguas diferentes. Esse é o caso de M., que tem o pai francês e a mãe brasileira e conversa com eles nas suas respectivas línguas maternas.

Assim, entendemos que, se por um lado o falante bilíngue tem em seu processo de aquisição a exposição a uma das línguas desde cedo no seio familiar, por outro lado esse mesmo falante lida com a língua majoritária em seu dia-a-dia e em situações cotidianas, fora de casa. Para tanto, Grosjean reflete a constante (re)construção do sujeito nas várias formas de expressão que se constata em cada uma das línguas ao dizer que o bilíngue “se identifica pra mais com aspectos de uma, ora com aspectos de outra, construindo-se enquanto ser humano de maneira singular” (GROSJEAN, 1984). Isso

favorece o desenvolvimento de uma formação de identidade com características particulares, mesclando aspectos socioculturais de ambas as línguas.

2 LÍNGUA DE HERANÇA

Entendemos que ao longo da história as relações complexas entre os seres humanos geraram diferentes relações das línguas com seus falantes e novas perspectivas sobre as particularidades de todos os cenários que envolviam mais de uma língua. Assim, o termo língua de herança surgiu da necessidade do ensino e aprendizagem de uma língua presente no ambiente familiar – por pais, avós, bisavós etc. – dentro de uma comunidade falante de outra língua, com o desejo de manter viva a cultura do primeiro país, como uma das maiores riquezas de expatriados.

Segundo Boruchowski (2014), o desejo dos pais com o ensino e aprendizagem da língua de herança serviria para manter contato com familiares distantes (no país de origem da criança ou da família) e o desejo da aprendizagem da cultura dessa língua, criando um sentimento de pertencimento a outro país também. O conceito se distancia da língua estrangeira visto que não é necessariamente considerada uma vantagem profissional, já que o termo inclui uma ligação afetiva aparentemente muito forte com a língua.

Em reconhecimento da necessidade da manutenção de uma língua e do desejo de aprender, a área de estudos em língua de herança se inicia no Canadá durante os anos 80, com Cummins (1983). Destaca-se que uma criança com pais ou ainda avós, de uma determinada nacionalidade, crescendo no país de nacionalidade diferente – por exemplo a criança francesa de mãe brasileira e pai francês –, é familiarizada com pelo menos duas línguas: a língua

da casa (presente no ambiente familiar) e a língua da sociedade (presente em quase todos os outros ambientes, além da casa).

De acordo com o autor, tornou-se necessário refletir sobre as línguas de herança e adicionar o ensino e aprendizagem no continente europeu entre as décadas de 60 e 80, período em que aproximadamente dois milhões de crianças filhas de imigrantes estudavam em escolas na *European Economic Community* (ECC), segundo dados da *European Commission*, em 1978. Enquanto no continente americano essa prática ainda não é comum, na Europa dos anos 70, esse mesmo órgão escreveu um documento pedindo a integração das crianças nos sistemas educacionais em questão por motivos não só econômicos, mas também pelo fator da identidade de tais crianças:

Não se contesta que a integração bem-sucedida de imigrantes nas escolas dos países de acolhimento requer medidas de educação especial. A grande inovação dos últimos anos é que a outra língua é agora considerada como um componente significativo da personalidade da criança, que é crucial para o seu bem-estar psicológico e facilita a interação em um novo ambiente (*European Commission*, 1978, tradução própria)³⁹.

Consideramos que uma língua de herança é, portanto, “uma língua que circula com restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outras línguas que predominantemente circulam na sociedade” (DESTRO, 2015). O

39 No-one now disputes that the successful integration of immigrants into the host countries' schools requires special education measures. The great innovation of recent years is that the other tongue is now regarded as a significant component of the child's personality, which is crucial to his psychological wellbeing and facilitates interaction into a new environment.

contato do falante com a língua de herança é muito mais restrito devido às menores possibilidades de situações comunicativas no dia-a-dia da criança.

Retomamos o que foi exposto sobre competências e dominâncias do falante bilíngue com Grosjean (1984) no item anterior para argumentar que o contato que o indivíduo tem com cada uma das línguas varia em gênero e, constantemente, frequência ao longo dos anos: a criança que nasce em contato com mais de uma língua geralmente tem maior contato com a língua de herança nos primeiros anos, dentro de casa, mas, a partir do momento em que entra na escola, a língua da sociedade comumente se impõe e domina. Esse é o caso de M., a criança aqui estudada. De acordo com Flores (2001), o grau de exposição à língua da família é ainda mais limitado nesses períodos e as situações de exposição linguística são menos variadas. Percebe-se um *input* à língua de herança bem menor do que se tem na língua da sociedade.

Para a língua de herança tornar-se significativa e ser considerada parte da identidade e, conseqüentemente, determinante da cultura de um falante, é extremamente necessário que exista um espaço de uso e de experimentação dessa língua. Por esse motivo, muitas vezes a família recorre ao processo de aprendizagem formal, buscando centros de cultura e escolas bilíngues especializadas. Para que a criança queira se tornar falante da língua, ela deve ter contato qualitativamente significativo e, principalmente, afetuoso com essa.

Pensando nos diferentes motivos para se comunicar na língua de herança além da afetividade, as autoras Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015) colocam em evidência a necessidade de diferenciar os termos tradição (*heritage*) e herança (*inheritance*) nos estudos da linguagem:

enquanto o primeiro pressupõe uma repetição de práticas sociais que são transmitidas na convivência,

o segundo pressupõe expectativa, vontade e estima. A família alimenta a expectativa de que seus rebentos sejam falantes de sua língua materna, de que tenham vontade de se comunicar nessa língua e que estime sua ascendência cultural, reforçando laços.

Bem como a linguagem, o ser humano se constitui por elementos que, muitas vezes, se mostram em oposição na interação com o outro. Perceber-se enquanto falante de língua de herança implica deslocamentos entre a cultura em que se vive socialmente e a cultura trazida de um determinado familiar, de dentro de casa, e é esse jogo de distanciamentos ora de uma língua-cultura ora de outra que forma sensivelmente a identidade desse falante.

No caso de M., o PB, de origem materna, é entendido como língua de herança, já que a menina e sua família moram na França. Como será mostrado na análise dos dados, percebemos que M. constitui sua linguagem através de diversos elementos da cultura brasileira.

3 METODOLOGIA

Apresentando um estudo de natureza qualitativa do tipo naturalística e longitudinal, o corpus deste trabalho é composto por gravações em vídeo de uma criança M. franco-brasileira. Assim, os dados foram recolhidos durante o período de, aproximadamente, um ano, em diversas situações e contextos do dia-a-dia da criança. O contexto de investigação da pesquisa é o ambiente familiar em uma casa da França com uma família formada pelo pai francês, mãe brasileira e duas filhas nascidas na França, além de uma babá brasileira. A irmã de M. representa um papel importante para M., pois traz muitos elementos da cultura brasileira para o cotidiano da criança, além de várias vezes tomar o papel de modelo para M.

As gravações em vídeo foram realizadas quando M. tinha entre 2;5 anos e 3;2 anos de idade e sua irmã, 8 anos.

Até o quinto mês de gravação, M. tinha contato com a língua francesa majoritariamente através do pai e da irmã ou de pessoas que visitavam a casa; e da língua portuguesa através da mãe, da babá e também da irmã. Em conversa informal com a mãe, também foram citadas ligações para a família brasileira – sobretudo os avós maternos. A partir do sexto mês de gravação, M. começa a frequentar a escola, o que aumenta perceptivelmente seu contato com o francês, além de se iniciar no francês formal.

Os dados pertencem ao banco de dados do grupo NALíngua-CNPQ (Del é et al 2016) e estão transcritos a partir das normas CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), do sistema CLAN (Child Language Analysis), fornecido pela base de dados CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MACWHINNEY, 2000).

Considera-se que cada criança entra na língua de uma maneira diferente e constrói sua identidade de acordo com os mais diversos contextos e relações sociais estabelecidos nas situações naturalísticas observadas. De acordo com Bullio (2014), “[...] a singularidade é caracterizada pelas escolhas dos sujeitos e o que torna este sujeito singular é o outro, na relação com o outro é que podemos verificar a singularidade”. Dessa forma, tendo M. como corpus, descobriu-se nos estudos qualitativos uma melhor forma de observar não só a singularidade da criança, mas também como isso se manifesta na construção da identidade dela com as línguas maternas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Em muitos momentos das gravações, M. demonstra um grande conhecimento de elementos expressivos da cultura brasileira. De acordo com a mãe de M., ela acredita que esse contato com livros, músicas e programas de televisão brasileiros seja importante para a criança formar um vínculo afetivo com a língua, além de ser necessário para a aproximação das filhas com a família materna (tias, primas, avós etc.), residente no Brasil. Esses são os elementos que serão destacados para representar a hereditariedade do português brasileiro para M.

Na primeira sessão de filmagem, M. precisa ficar algum tempo sozinha com a observadora quando a mãe tem que sair de casa para buscar a irmã. Quando a mãe e a irmã voltam, a observadora e M. contam para elas sobre o que viram no quarto:

OBS: conta pra sua mãe o que a gente fez lá no quarto. MÃE: que que você fez com a Alessandra?

OBS: do que que a gente brincou? MÃE: fez o quê?

MÃE: conta pra mamãe MAR.: brincou bem MÃE: brincou bem?

OBS: risos

MÃE: de quê? Você brincou de quê?

MAR.: **Magali**. MÃE: **Magali**. OBS: **Magali**.

OBS: quem mais que a gente encontrou lá? OBS: era a **Magali**.

OBS: a gente tava procurando a **Magali** e o **Cascão**. MÃE: quem mais?

OBS: não era? MAR: hum.

MÃE: quem? OBS: o **Cebola**.

MÃE: o **Cebolinha**. MAR: risos.

A brincadeira de M. com a observadora envolveu os personagens Magali, Cascão e Cebolinha, da Turma da Mônica, famosa história em quadrinhos brasileira, do autor Maurício de Souza. Atualmente esses gibis são bastante difundidos pelo mundo, tendo exemplares famosos em inglês e em espanhol, por exemplo. No entanto, essa movimentação ainda não era presente em massa no ano em que aconteceram as gravações (2009). Sabemos que se M. teve acesso aos personagens e às histórias brasileiras com 2 anos de idade foi porque a mãe – membro da família que é fonte do português brasileiro – apresentou os gibis às crianças. Nessas histórias é representado o dia-a-dia de um grupo de crianças amigas em um bairro brasileiro (imaginário), conferindo questões cotidianas, linguísticas, culturais, sociais e históricas do Brasil aos leitores. Quando M. e sua irmã se familiarizam e se identificam com os personagens, elas se constituem enquanto sujeitos e enxergam de maneira complexa a cultura brasileira.

Além de histórias em quadrinhos, alguns personagens da Turma da Mônica estão materializados em brinquedos, roupas e acessórios das irmãs. Como exemplo, eles são retomados na sexta filmagem, quando M. brinca com a irmã:

MÃE: Estela brinca com ela.

MÃE: dá comidinha pro animalzinho. MAR: a Pucca .

MAR: ai a abelhinha tá aqui.

MAR: **a Magali, a Magali tá com fome .**

MÃE: a Magali também tá com fome? MAR brinca.

MÃE: Marina, olha só. MAR: ficar brincando.

MÃE: quem é esse aqui Marina? MÃE: quem é essa?

MAR: é essa é da Estela? MÃE: risos

MÃE: mas quem é o boneco? MÃE: olha aqui Marina.

MAR.: **a Magali.** MÃE: é a **Magali.**

MÃE: Magali Magali Magali. MÃE: viu?

MAR.: **a Magali junto com a Magali.** MÃE: os dois vão brincar?

MAR.: é.

Como dito anteriormente, M. e sua irmã têm brinquedos, livros, DVDs, roupas e jogos de personagens brasileiros. Na interação exposta, M. reconhece que a boneca Magali está também nas pantufas de sua irmã.

Notamos que nenhuma das crianças citou a boneca Magali em interações com o pai, mesmo que estivessem com a mesma caixa de brinquedos. Assim, é interessante perceber a importância da mãe de M. em introduzir tais personagens nas conversas e brincadeiras com as filhas, retomando e construindo com as filhas um conjunto de elementos que identificam a cultura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos explicitar a presença da cultura brasileira no cotidiano de M., criança bilíngue PB-francês, mostrando de que maneiras a mãe proporciona a aproximação das crianças com o país distante através de elementos representativos da cultura brasileira que aparecem nos momentos de interação naturalmente. Ao apresentar músicas, vídeos, jogos, brincadeiras e livros do país da língua de herança, a criança é exposta a recortes da realidade brasileira, ainda estando na França.

A partir da concepção da sociabilidade da linguagem, entendemos que é através do diálogo com a mãe que M. se relaciona com a língua portuguesa do Brasil e a cultura brasileira por meio da afetividade, sendo a interação o meio de (re)construção do

universo e das concepções de M. tanto como brasileira quanto como francesa, quando ela é exposta às duas línguas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BULLIO, P.C. **Referência e code-switching**: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue. Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.
- BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança**. Miami: Must University, 20--.
- CUMMINS, J. **Heritage language education**. Toronto: The Ontario Government Bookstore, 1983.
- DE PAULA, L.; BULLIO, P. C.; BUENO, R. G. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo In: **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano.1 ed.São Paulo: Contexto, 2014, v.1, p. 113-137.
- GROSJEAN, F. (1982). **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. Le Bilinguisme: Vivre avec deux langues. **Tranel**, vol. 7, Neuchâtel. 1984.
- HILARIO, R., “A marcação do plural na fala da criança pequena”. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. **Na Língua do outro**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.
- HOUWER, A. **The acquisition of two languages from birth**: a case study. Cambridge, CUP, 1990.
- MACWHINNEY, B. **The CHILDES Project**: Tools for analyzing talk, 3rd Edition. Vol. 2: The Database, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

CAPÍTULO 11

Educação bilíngue para alunos surdos: reflexões sobre a concepção educacional do professor da educação infantil

Soraya Gonçalves Celestino da Silva⁴⁰ (UFPB)

INTRODUÇÃO

A escola regular não está organizada e estruturada a fim de proporcionar uma educação aos surdos na sua língua materna e a “inclusão” escolar do surdo não se dá por meio de simples adaptações ou contratações de intérpretes, portanto, uma escola bilíngue seria o local mais apropriado para sua escolarização. E a educação infantil seria o ponto de partida de sua vida escolar, salientamos que, na educação infantil, só a presença do intérprete, não garante a inclusão, pois o aluno ainda não tem suas bases linguísticas construídas.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua que estabelece a inserção do sujeito na sociedade e na cultura. É através da experiência com a Libras, que suas vidas são modificadas, oportunizadas por experiências visuais de mundo e realizam experiências culturais próprias que acontecem no contato com seus pares linguísticos.

40 Mestre em Linguística UFPB.

A política de inclusão e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) asseguram no seu Capítulo V, Artigo 28, Inciso IV, que é dever do estado a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita à língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Salientamos que a legislação assegura a conquista do ensino bilíngue em escolas com alunos surdos, porém, ainda permanece a discussão para a sua real efetivação. Existem inúmeras tentativas de privar esse direito, o qual acaba sendo revogado devido a propostas inadequadas de inclusão desses alunos, tanto na educação infantil quanto no ensino regular. Na perspectiva de romper com a condição de menos-valia dos sujeitos surdos em escolas inclusivas, Strobel e Perlin (2007) propõem ser fundamental trabalhar a partir da Pedagogia Surda⁴¹, de modo a fundamentar o ensino bilíngue em espaços de culturas surdas e na teorização cultural contemporânea sobre a diferença.

É na Educação Infantil que se inicia o desenvolvimento da linguagem natural (Libras) e dos processos de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, bem como o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo desses alunos surdos. Nessa perspectiva, o objetivo do presente artigo é mostrar que a educação bilíngue é um direito da educação dos surdos, principalmente na educação infantil, enfocando as questões curriculares e metodológicas bem como as concepções educacionais do professor nessa fase da educação.

Assim, para esse estudo, foram considerados documentos sobre a educação bilíngue para surdos explicitada nos seguintes textos: Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que Dispõe sobre a

41 Pedagogia surda – constituem-se enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político Skliar (1999).

Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.) e a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Também foram consideradas outras fontes para discutirmos sobre o uso da Libras como primeira língua, e o ensino de português na modalidade escrita como segunda língua para os alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue e por último trazemos uma reflexão sobre a concepção educacional do professor⁴² da educação infantil nesse processo.

1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM ESTE ESTUDO

A proposta bilíngue é considerada uma abordagem educacional que propõe tornar acessível, à criança surda, duas línguas no contexto escolar. Quadros (1997, p.40) afirma que algumas conquistas já foram realizadas para que a proposta bilíngue fosse colocada em prática: o reconhecimento da pessoa surda na condição de cidadã integrante da comunidade surda com direito à aquisição da Libras como primeira língua; o uso da Libras na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo; o ensino da língua oral-auditiva como estratégia de ensino da segunda língua.

A educação depende, essencialmente, da linguagem para oportunizar a construção do conhecimento e o seu processo de aquisição ocorre de forma gradativa, uma vez que se constitui como base simbólica fundamental para o desenvolvimento humano. Os signos são chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” e são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos em diversas situações. Vygotsky (1998) aponta para a centralidade do uso de signos e instrumentos na constituição do sujeito, pois estes

42 Professor – neste estudo adotaremos a palavra professor para referirmo-nos a professor e/ou professora.

são mediadores – auxiliares – da atividade mental superior humana. Na sua forma mais elementar, os signos são uma marca externa, auxiliando o homem em tarefas que exigem memória e atenção.

1.1 Educação bilíngue

Nesta proposta bilíngue, entende-se a língua sinalizada como materna para o sujeito surdo, devido às suas características, por predomínio visual, que compensam eficientemente a falta de comunicação oral, situação imposta pela deficiência auditiva.

A organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5.626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II:

- Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

- Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Esta preocupação quanto a necessidade do ensino da segunda língua, em sua forma escrita, baseia-se na estreita relação existente entre cidadania e competência comunicativa, segundo Karnopp (2005). Os sociolinguistas Rickheit & Strohner (2009) utilizam o termo “competência comunicativa” para demonstrar que o uso de formas linguísticas não convencionais podem ser apropriados para situações específicas em que os participantes se encontrem e para os objetivos negociados através de seu discurso.

A educação bilíngue para estudantes com surdez nas escolas comuns visa garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme os Arts. 15 e 16 da Lei 13.146. Art. 15.

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I – Atividades ou complementação curricular específica na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior. E o Art. 16. A modalidade oral da língua portuguesa, na Educação Básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Ao implantar o bilinguismo, deve-se optar pelo tipo de apresentação que melhor se adapte à sua realidade. De acordo com Guarinello (2007) são eles:

[...] apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). O bilinguismo simultâneo envolve em momentos distintos o ensino da segunda língua concomitante com a primeira, nesse modelo a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes, logo que a surdez tenha sido diagnosticada. A segunda forma de bilinguismo é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamada de modelo sucessivo. Nesse modelo, a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando tiver o domínio da primeira. (GARINELLO, 2007, p. 46-47)

Em programas de educação bilíngue para surdos, há a necessidade de diferentes profissionais (professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras) nos quadros da rede de educação, como indicam Lodi e Lacerda (2009). No entanto, só a formação do professor não é suficiente; é necessário que haja materiais didáticos bilíngues, a experiência visual do aluno, a presença ou ausência do técnico intérprete em língua de sinais e a própria diversidade entre os próprios surdos (surdo implantado com ou sem Libras; surdos filhos de pais ouvintes com domínio da Libras; surdos filhos de pais ouvintes sem o domínio da Libras; surdos filhos de pais surdos com domínio da Libras).

Os objetivos da educação bilíngue-bicultural para Skliar (1995) são: a) Possibilitar um espaço linguístico propício às particularidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças surdas; b) Garantir o progresso sócio-emocional completo das crianças surdas partindo do reconhecimento dos surdos adultos; c) Oportunizar condições de uma criança desenvolver uma teoria de mundo; d) viabilizar a aquisição íntegra acerca do conhecimento curricular e cultural.

Ao falarmos de educação bilíngue no contexto inclusivo, devemos considerar também que a inclusão de profissionais surdos que é muito importante, sendo que essa inclusão acontece em via de mão dupla, como propõe Quadros e Campello:

As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngue complexo. A escola que se propõe a executar a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) vai precisar considerar essa complexidade no seu dia a dia, redesenhando os espaços escolares, inserindo em seu quadro professores bilíngues (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais (QUADROS e CAMPELLO, 2010, p. 43).

O envolvimento e a presença de professores bilíngues são importantes, tanto para os surdos quanto para os ouvintes na educação bilíngue para surdos para que esse contexto escolar seja realmente vivenciado de forma significativa pelos alunos nas duas línguas. Neste contexto, a relação de pertencimentos do aluno surdo se dá na presença do professor surdo. Corrobora Bakhtin, ao afirmar que a relação dialógica entre locutor - interlocutor, no meio social e a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participem em condições de igualdade.

1.2 Professor bilíngue

Discutiremos aqui, então, de forma mais detalhada, sobre o perfil dos profissionais previstos nos documentos analisados, por considerarmos este um aspecto fundamental da proposta. No âmbito da educação de surdos, a educação bilíngue Libras/português ganha força com a regulamentação da Lei de Libras, por meio do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), como já citado anteriormente.

Fernandes (2012, p. 105) indica que o professor bilíngue é o “professor com fluência em Libras e que desenvolverá ensinar o português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua”. A postura do professor bilíngue, o uso de metodologia e recursos visuais que facilitem a compreensão, o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo além de ser de grande importância para o aluno surdo, representam a teoria sendo posta em prática.

Em relação às características de um professor para atuar em escola bilíngue para surdos, Davies (1994, p.111) expõe três perspectivas primordiais: a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se com um adulto bilíngue; b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo; c) o professor

deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atendendo às diferentes funções que cada língua representa para cada criança.

Sem ter como base o conhecimento da língua de sinais, é difícil falar em educação de surdos, essa é uma dificuldade estendida a todos os profissionais que trabalham de modo direto com os surdos. Para que a educação da pessoa surda aconteça de fato, precisamos falar da educação bilíngue em seus aspectos mais relevantes: as dinâmicas em sala de aula devem ser diferenciadas para o aluno surdo, a valorização da Libras, as diferentes metodologias para ensinar uma segunda língua, no nosso caso, a língua portuguesa e a valorização a cultura surda.

1.3 Aquisição da língua de sinais – L1

A Língua Brasileira de Sinais é considerada uma língua viso-espacial, que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. A Libras é considerada uma língua natural, usada pela comunidade surda brasileira. Ela é considerada natural porque, assim como as processadas pelo canal auditivo-oral, surge espontaneamente da interação entre as pessoas. Assim, argumenta Brito (1993) ao reiterar que sua estrutura permite a expressão de qualquer conceito e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa do ser humano.

No Brasil, as pesquisas têm mostrado que, como qualquer outra língua, a Libras possui os níveis fonológicos, morfológicos, sintático, semântico e pragmático e que a língua oficial do país tem pouco ou nenhum efeito sobre a língua de sinais, mesmo existindo variações dialetais em nosso país. É importante ressaltar que a fonologia da Libras se relaciona as unidades espaciais e, portanto, não tem nada a ver com o som ou fonema; essas unidades, de acordo

Quadros e Karnopp (2004), funcionam de forma semelhante aos fonemas das línguas processadas pelo canal auditivo-oral. Reforçam Brito et al (1998) que as duas línguas são muito semelhantes: suas gramáticas são intrinsecamente as mesmas, pois os princípios básicos são respeitados em ambas as línguas.

Para Quadros (2011, p. 26), as crianças surdas apresentam três diferentes contextos de aquisição de linguagem relacionados com o meio em que estão inseridas.

- Em casa, os pais podem ser ouvintes que usam ou não a língua de sinais; ser surdos ou apenas um deles ser surdo; ter família surda ou não; ter relações com outros surdos ou não etc.
- Na escola, que pode oferecer um ambiente linguístico na língua de sinais por meio de surdos adultos, por meio de profissionais fluentes na língua, e até mesmo garantir o contato com pares surdos. Por outro lado, há a possibilidade de a criança entrar na escola e que o único modelo de língua de sinais seja o intérprete, se houver.
- O clínico, na qual a criança pode ter atendimento especializado antes de ingressar ou paralelamente a escola, caso a abordagem seja exclusivamente oral. Há também atendimentos clínicos que apresentam uma abordagem bilíngue, considerando a língua de sinais como primeira língua e o português escrito e/ou oral como segunda língua.

De acordo com os tipos de experiências que a criança foi inserida nesses diferentes contextos, pode haver implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Não podemos deixar de mencionar outro fator primordial para essas implicações que é o tempo no qual foi confirmado o diagnóstico de surdez.

1.4 Aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita – L2

Para ensinar a Língua Portuguesa escrita para o aluno surdo, o professor deve estar ciente que ele não pode ser submetido à mesma metodologia que é utilizada para o aluno ouvinte, simplesmente pelo fato de o surdo não possuir referência sonora para se apoiar durante o aprendizado. Explicando o caráter de apoio, é preciso lembrar que, tratando-se a escrita portuguesa de uma representação da língua sonora, aos surdos fica inviável apoiar-se em sons que não ouvem.

Ao lecionar uma língua para a qual não se possui habilidades natas, o aluno surdo precisa ser estimulado através de recursos que sejam correspondentes a interesses que se adaptem aos incentivos visuais e à cultura surda. Convém dizer que, do ponto de vista da natureza da aprendizagem, não existe diferença entre a alfabetização da criança surda e da ouvinte. O que existe é o desconhecimento de que os processos de ensino são bilaterais no que se refere ao fato de que a ouvinte precisa do referencial sonoro e a surda do visual. A esse respeito, Ribeiro explica que:

[...] a criança ouvinte, quando vai para a escola, já conhece o significado das palavras. Quando ela aprende a ler, sabe o que as palavras significam, pois, o português escrito apresenta características da fala, assim como se fosse um retrato. Quando aprende a ler, a criança ouvinte vê esse retrato e o reconhece. Por outro lado, a criança surda não ouve a fala da família. Então, ela vai para a escola, aprende a ler, mas não consegue entender o que as palavras representam, ela não consegue reconhecer o retrato porque antes não ouviu a palavra associada à ação ou ao objeto. (RIBEIRO, S/D, disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/novoea/revista/?p=67>)

Desse modo, reforça-se que a metodologia a ser aplicada para ensinar a língua portuguesa escrita aos alunos surdos deve ser diferenciada no que compete à utilização de experiências visuais em vez das auditivas.

Considerando essas especificações do aluno surdo, ressaltamos a importância de que o processo de alfabetização e letramento e, conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita difere, em muitos aspectos, do aluno ouvinte, uma vez que, para o surdo, esse processo é metalinguístico por comparação e não auditivo sonoro. Deve-se considerar que a presença do intérprete não garante o sucesso do surdo no processo de alfabetização e letramento, pois somente a tradução da explicação do professor não é suficiente para que o surdo elabore hipóteses sobre a construção da língua portuguesa. Isso implica que há diferença na forma de ensinar a Língua Portuguesa para surdos e para ouvintes.

1.5 Concepção do professor da educação infantil na escola bilíngue

Para o professor atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em escolas bilíngues, a sua formação é de suma importância, para poder favorecer o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Uma vez que o surdo será alfabetizado, primeiro na língua materna, a Libras, e depois na segunda língua, o português, e/ou simultaneamente.

Neste contexto, o processo de alfabetização do aluno surdo vai ser de igual para igual, como o do ouvinte. Segundo Karnopp (2005) "Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se

entender.” A importância da palavra sinalizada e escrita está, então, na possibilidade da comunicação sobre si.

Quando pretendemos garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na Educação Infantil, precisamos pensar nas questões que tratam sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, que estruturam as formas de interação dentro da escola. Essa é uma pedagogia que preza pela interação do indivíduo com o mundo, fortalecendo cada vez mais o papel do professor, que é abrir caminhos para novas maneiras de enxergar as coisas ao redor.

No momento em que sabemos como agir dentro de cada uma dessas questões, estaremos preparados para assegurar, aos pequenos, que eles possam: conviver; brincar; participar; explorar; expressar-se e conhecer-se. Ressaltando que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC para Educação Infantil contempla a criança surda em todos os seus direitos, ao trazer, em sua redação, as seguintes palavras: utilizar diferentes linguagens; ampliar o conhecimento de si e do outro e o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Partindo do respeito em relação à cultura, destacamos a importância de se introduzir, nos contos de fadas, a leitura de algumas histórias da literatura surda, que trazem elementos de identidade surda com a compreensão sobre o Ser surdo e sua cultura diferenciada através de uma comunicação visual de mundo. Nesse sentido, utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Certifica Strobel (2009) ao dizer que “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se tornar acessível e habitável ajustando-as com as suas percepções visuais”.

Alguns materiais têm surgido aproximando a tradução em sinais com as formas escritas. Um exemplo são os livros “Cinderela Surda” (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) – no qual há o registro da

atenção visual dos personagens surdos ao ambiente; por exemplo, quando o relógio marcasse meia-noite, Cinderela deveria voltar para casa. A moça ficou atenta ao relógio da parede. Diz o texto: “De repente, Cinderela olhou para o relógio da parede e viu que já era quase meia noite. Com medo, ela fez o sinal de TCHAU e saiu correndo. O príncipe segurou sua mão e ficou com uma luva, enquanto ela tentava sair correndo” (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003, p. 24). Já a “Rapunzel Surda” tematiza a aquisição da linguagem e a sua variação linguística nas línguas de sinais (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003). Esses livros registram histórias dos clássicos da literatura a partir de uma cultura visual em que ocorre uma aproximação com as histórias de vida e as identidades surdas.

O professor poderá fazer uso de vários recursos para explorar e realizar a contação e releitura do clássico “A Rapunzel surda” que traz elementos da identidade e cultura surda. Algumas sugestões que podem ser usadas: caracterizar-se de “Bruxa” – para contar a história para a turma, nas duas línguas, utilizando recursos visuais como gravuras, maquete, enfim, todo material possível para ficar ainda mais rica a encenação, fato que auxilia, também, a compreensão e a ampliação do vocabulário da Libras. O aluno surdo se identifica com os personagens e os alunos ouvintes destacaram a importância das mãos para as pessoas surdas.

A experiência de viver em contato com duas ou mais línguas pode possibilitar o movimento das pessoas em universos linguísticos diferentes. Não convencionamos a literatura surda como algo localizado, fechado, demarcado. Tratamos no sentido que Heidegger imprimiu aos locais da cultura quando considera que “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 2005, p. 19). Além disso, essa constante transgressão de fronteiras pode lhes permitir “a coragem necessária para se incorporar intencionalmente à criação cultural,

conscientes dos riscos e armadilhas que sabidamente cercam todas as expansões ilimitadas (BHABHA, 2005, p. 20)”.

CONCLUSÃO

Percebe-se, pelo estudo bibliográfico apresentado, que o ensino bilíngue é o método que mais se aproxima do respeito ao sujeito surdo em sua identidade e cultura. Assim, a preocupação, que é inerente a esta proposta, visa, trazer ao sujeito surdo, a condição de se incluir na sociedade de forma efetiva e completa, reconhecendo suas diferenças e capacidades. Além disso, dentre as propostas para o ensino de surdos, esta é a que mais aparece, hoje, nos documentos oficiais brasileiros, sendo recomendada como modelo para as escolas inclusivas.

Existe, pois, uma necessidade real de reestruturação da educação do surdo, pois é na educação bilíngue que se asseguram as condições necessárias a uma educação de qualidade: para que o surdo possa se constituir como sujeito, há a necessidade da presença de seus pares linguísticos no seu processo de aquisição de língua e de conhecimento. Portanto, para que a educação bilíngue se torne efetiva, é necessário que aconteça, na educação infantil, a iniciação das crianças surdas na Libras.

Logo, conhecendo melhor essa proposta, poder-se-á implantar escolas bilíngues e/ou salas bilíngues através das políticas públicas que estão atentas à condição bilíngue implicada na surdez, em todo o território brasileiro. Através de investimentos nas formações de professores bilíngues e na inserção de professores surdos em salas bilíngues desde a Educação Infantil, será possível proporcionar, de fato, a construção da identidade do sujeito surdo através da sua interação na cultura.

REFERÊNCIA

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila; Eliana L. Reis; Gláucia Gonçalvez. 3. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BRASIL. **Decreto de Lei 5262/05**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.
- BRASIL. **Lei n. 10.146, de 6 de junho de 2015**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 set. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2018.
- DAVIES, S. Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In: AHLGREN, I. & HYL TENSTAM, K. **Bilingualism in Deaf Education**. Hamburg, Sinum Press, 1994.
- FERNANDES, S. **Educação de surdos**. (Série Inclusão Escolar). Curitiba: Editora IBPEX, 2012. FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita do sujeito surdo**. 2ª ed. – São Paulo: Plexus, 2007.
- HEssel, C., ROSA, F., KARNOPP, L. B. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

KARNOPP, L. B. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: __. **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Linguística aplicada à língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS, R. M; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

RIBEIRO, S. **Escrita de Sinais – Por que não?** (S/D) Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=67>. Acesso em: 20 ago. 2018.

RICKHEIT, G.; STROHNER, R. (Eds.). **Handbook of communication competence**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

SILVEIRA, C. H.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003

SKLIAR, C. B. **Educação e exclusão: Abordagem sócio antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

STRÖBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: Representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 12

O que pode a psicanálise dizer da linguagem da criança surda?⁴³

Edigleisson Alcântara ⁴⁴ (UFPE)

Ana Amorim Pereira ⁴⁵ (FAFIRE)

Maria Júlia Roma Virões ⁴⁶ (FAFIRE)

INTRODUÇÃO

Graças ao seu reconhecimento legal e à instrumentalização desse reconhecimento através das políticas públicas de inclusão social e de acessibilidade, atualmente a Libras tem tido cada vez

43 Este trabalho é fruto da pesquisa de Iniciação Científica intitulada Formação para a clínica psicanalítica em Língua Brasileira de Sinais: a escuta, o silêncio, a resistência, desenvolvida junto ao Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica (NUPIC), da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Agradecemos imensamente a generosidade e o carinho das amigas Dra. Marianne Cavalcante (UFPB) e Dra. Angelina Vasconcelos (UFAL), além da contribuição do querido amigo Eriglauber Oliveira, durante a confecção do pôster decorrente deste artigo. Agradecemos, ainda, a avaliação tão entusiasmada e cuidadosa da amiga Dra. Alessandra Vieira (UFRGS), durante a apresentação do trabalho no evento. Também gostaríamos de deixar registrada a nossa gratidão ao professor Me. Eduardo Fonseca, coordenador do NUPIC, e à Etiene Alves, secretária do Núcleo, por sua paciência e disponibilidade conosco ao longo de todo o processo de pesquisa.

44 Mestre em Psicologia Cognitiva (UFPE). Intérprete de Libras (SEDUC/PE). Discente da Licenciatura em Letras-Libras (UFPE). Contato: edigleissonalcantara@gmail.com.

45 Estudante de Psicologia (FAFIRE). Pesquisadora do NUPIC. Contato: anaamorimpereira@hotmail.com

46 Estudante de Psicologia (FAFIRE). Pesquisadora do NUPIC. Contato: maaju.roma@gmail.com.

mais penetração nos espaços por onde circulam os surdos. E, diga-se de passagem, seja qual for o espaço e seja qual for a natureza desse espaço. Como, por exemplo, a família, a escola, o trabalho, as redes sociais etc.

Entretanto, apesar de todo o avanço na área da saúde mental pouco se discute sobre o tratamento psicoterapêutico realizado em língua de sinais. Curiosamente, discute-se ainda menos quando esse tratamento é regido pela psicanálise. Por sua vez, isso – que se pode qualificar como *omissão* – atinge o seu grau máximo quando quem demanda o atendimento é a criança surda, por meio de seus responsáveis.

Conforme a psicanálise, se a estrutura do inconsciente se associa à estrutura da linguagem, supõe-se, com essa omissão, que a grande maioria dos psicólogos clínicos, de base psicanalítica, e dos psicanalistas, voluntária ou involuntariamente, desconhece o fato de que a língua de sinais possui uma estrutura linguística e que, portanto, sustenta o inconsciente.

Faz-se necessário uma afirmação desse tipo dada a escassez de materiais teórico-metodológicos que sirvam de base para as intervenções em consultório. O que leva a questionar se os psicólogos clínicos e os psicanalistas realmente consideram a língua de sinais como capaz de inserir o surdo no universo simbólico.

Nesse sentido, com o presente trabalho, buscou-se analisar como o psicólogo clínico, de base psicanalítica, e o psicanalista concebem o atendimento da criança surda, respeitando a modalidade visual-espacial da língua com que ela se exprime, ou seja, respeitando a língua de sinais.

A partir da análise, pretendeu-se demonstrar como a psicanálise compreende a entrada da criança surda na linguagem. Para tanto, foram examinados os resultados de uma pesquisa de PIBIC, desenvolvida durante o ano de 2018. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, com profissionais

que atendem surdos na cidade do Recife. Os dados receberam tratamento qualitativo e foram analisados a partir das contribuições da análise de discurso de linha francesa e da psicanálise freud-lacaniana, relativamente a elementos envolvidos, ao mesmo tempo, com a linguagem e com os processos de subjetivação. Os resultados indicaram que tanto crianças surdas quanto ouvintes se inserem na linguagem através do entrelaçamento de três dimensões presentes nas trocas discursivas que elas estabelecem com o adulto: o silêncio, a escuta e a resistência.

No mais, deve ser dito que o trabalho se organiza em três partes, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*. A primeira delas são os *Métodos*, em que será descrito o passo a passo da pesquisa. A segunda, os *Resultados*, em que será apresentado o produto das entrevistas. E a terceira, a *Discussão*, em que serão articulados os resultados das entrevistas ao material teórico.

1 MÉTODOS

Em função da natureza clínica dos fenômenos estudados, para a confecção deste trabalho, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, de abordagem psicanalítica. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é uma investigação que compreende os fenômenos a partir da percepção dos sujeitos envolvidos. Para isso, são considerados os discursos de quem participa e de quem conduz a pesquisa.

No que concerne à pesquisa qualitativa *empiricologia clínica*, precisamente, trata-se de um processo em que os fenômenos são interpretados e analisados com base em um referencial teórico específico (PINTO, 2004). Buscam-se, assim, conexões no discurso dos seus participantes, de modo a confirmar ou refutar hipóteses que terão repercussões diretas e indiretas para quem estiver se

beneficiando do tratamento psicoterapêutico. Conforme Barbelli (2009), a psicanálise pode servir como um dos referenciais para esse tipo de pesquisa.

Bem como argumenta Neto (2006), a associação entre a psicanálise e a pesquisa é tão natural quanto a relação entre a psicanálise e a clínica. Dessa forma, quando se pratica a psicanálise, faz-se pesquisa. Neto (2006), inclusive, aponta para três modalidades de pesquisa psicanalítica: clínica, epistemológica e investigativa. Para os propósitos deste trabalho, desenvolveu-se a modalidade investigativa. Isto é, uma pesquisa teórico-metodológica visando o crescimento e o aperfeiçoamento da disciplina psicanalítica, dando suporte à clínica e, ao mesmo tempo, extraindo dela o seu embasamento.

A fim de manter a congruência com a psicanálise e não perder de vista que o material coletado junto aos participantes implica uma dimensão linguística, os dados foram analisados por meio da articulação entre a análise do discurso, de linha francesa pecheutiana, e a teoria psicanalítica, herdeira de Freud e de Lacan (TEIXEIRA, 2000; MARIANI, 2012). Tal decisão é suportada, por um lado, pela afinidade entre os dois campos e, por outro lado, pela necessidade de identificar os sentidos que os psicólogos atribuem ao trabalho clínico com crianças surdas, de modo a subsidiar o mapeamento das ideologias que condicionam a concepção de sujeito subjacente ao discurso deles.

Do ponto de vista prático, para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que, segundo Matos, Batista e Nascimento (2017), são caracterizadas pela combinação de perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado expressar suas opiniões sem se prender às perspectivas suscitadas pelo pesquisador. Ao mesmo tempo, permitindo ao pesquisador um contato mais profundo com os ideais dos participantes.

A propósito dos dados, após a aprovação do projeto junto ao CONEP (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 90789518.6.0000.5586), partiu-se para a coleta, que foi iniciada em julho e finalizada em agosto de 2018. Primeiro, adquiriu-se, junto ao Conselho Regional de Psicologia (CRP/02), uma lista com os profissionais habilitados na Libras. Segundo, constatou-se esses profissionais individualmente. Terceiro, identificou-se: a) quais deles atendiam surdos em consultório, na região do Recife; b) quais utilizavam a Libras; e c) quais eram da abordagem psicanalítica.

Na lista em questão, a princípio havia 16 profissionais. Com eles, por sua vez, conseguiu-se contato com mais 4. O que significa que a população total da pesquisa fechou com 20 profissionais. Todos eram psicólogos; nem um era psicanalista. Da população total, foi feito o contato com todos os 20 psicólogos e psicólogas. Entretanto, no interior desse grupo, somente 4 profissionais eram de base psicanalítica. E, destes, apenas 3 concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Após o contato formal, as entrevistas foram sendo agendadas de acordo com a disponibilidade de cada profissional. O material foi coletado por meio de gravação de áudio. As entrevistas e, conseqüentemente, as gravações tiveram duração média de cinquenta minutos. Por fim, foram realizadas as transcrições das entrevistas e as retextualizações⁴⁷ dessas transcrições, para que o seu conteúdo fosse analisado e articulado à luz dos objetivos da

47 O estudo da retextualização comumente tem envolvido as modalidades oral e escrita da linguagem humana. Para que se compreenda a retextualização, em linhas gerais, cabe dizer, com base em Marcuschi (2011), que se trata de um modelo diferente da transcrição, pois na retextualização há a transposição da fala para a escrita, desprezando as características da transcrição. Esta última busca conservar todos os fenômenos associados à fala, como, por exemplo, os truncamentos, as hesitações, as pausas, as sobreposições etc.

pesquisa, como será demonstrado nas seções *Resultados* e *Discussão*, adiante.

2 RESULTADOS

A partir das entrevistas com os psicólogos clínicos, depreendeu-se das suas falas que, assim como ocorre com a criança ouvinte, a inserção da criança surda na sociedade e na cultura é orientada por três elementos articuladores da linguagem e do psiquismo: o silêncio, a escuta e a resistência. Portanto, serão apresentados abaixo os posicionamentos dos profissionais a respeito desses três elementos. Vale dizer que, com o intuito de manter o sigilo, todos os participantes da pesquisa serão identificados pela inicial “Psi”, mais um número, de 1 a 3. Assim: Psi-1; Psi-2; Psi-3.

2.1 Escuta

O elemento escuta, na entrevista de Psi-1, foi diluído ao longo da sua fala, estando associado a temas diversos. Contudo, no tocante à ideia de escuta aplicada à clínica com surdos, Psi-1 demonstra conhecimento da língua de sinais, assinalando a necessidade de se respeitar a modalidade de linguagem que melhor atenda às demandas dos surdos, dizendo o seguinte: “Minha escuta, quando eu tô com eles [os surdos], é aqui [aponta para o espaço neutro em frente ao rosto]: é a escuta gestual-visual”.

Para Psi-2, por sua vez, a escuta está relacionada à aquisição da linguagem, como possibilidade de entender que o processo de escutar está desvinculado da audição. Nas suas palavras: “Hoje eu compreendo que, quando a gente fala ‘escuta’, por atuar na clínica com o surdo, eu não percebo escuta no sentido auditivo, e, sim, aquilo que ele traz pra mim”. E, além disso, em se tratando de surdos, que a escuta pode ser compreendida de uma maneira

mais ampla: “Então, minha escuta é conseguir acessar aquilo que ele tá trazendo; aquilo que emerge. Então, a minha escuta é visual”.

Com Psi-3, a escuta é indissociável da língua. Então, ele diz: “Veja, eu não via diferença na forma de tratar. Porque a demanda do cliente é uma demanda igual a de qualquer outro. A única diferença é que ele é surdo. E que ele não conseguia falar ou expressar aquilo através da fala. Mas ele se comunicava comigo através da língua *dele*. Que, pra ele, é a Libras”.

2.2 Silêncio

Psi-1 comenta que há muitos estranhamentos quando se pensa a clínica com surdos. Sobretudo, quando se pensa a dimensão do silêncio. Então, narrando como fazia para explicar aos leigos o seu trabalho, Psi-1 diz: “Não tinha silêncio. Silêncio é pra quem não entende a língua. Mas pra quem entende, tem até ato-falho! É língua como qualquer outra língua”.

Além do estranhamento, Psi-1 diz que, na clínica com crianças, o silêncio evoca nos pais, que não aderem à língua de sinais, o sentimento de exclusão, conforme se pode constatar na sua fala: “Pois é. Mas tem o desafio do silêncio. Elas [pessoas da família] ficam lá fora e não escutam nada. Aí, o menino ri. Aí, fica: ‘ele o quê?’; ‘por que ele riu?’. Ele gritou: ‘foi o quê?’. Ele chorou: ‘chorou por quê?’”.

Já Psi-2 faz uma associação entre retardo mental e aquisição da linguagem que remete ao silêncio. Essa associação surge quando lança questões sobre possíveis comprometimentos à esfera cognitiva dos surdos. Tais comprometimentos, segundo sua fala, seriam provocados pelo longo período de silenciamento comunicativo que a chegada tardia da língua (de sinais) acarreta. De acordo com Psi-2: “Então, ainda tem essa questão de que há uma dificuldade de avaliação, mesmo: se há um retardo mental ou se é por que

na aquisição da linguagem não houve aquisição (...) Em uma das pesquisas, eu vi que uma autora, ela falava disso, né? De que, em grande parte, eles [autores que se dedicam aos estudos sobre pessoas surdas] falam que o surdo, ele tem um retardo mental. Mas será que é retardo mental? E que ela falava também que esse retardo mental se daria pela aquisição da linguagem ser tardia, né? Geralmente eles [os surdos] já eram adolescentes ou adultos quando eles começavam a aprender a língua. Por não aprender a língua, acabava que os processos cognitivos eram comprometidos”.

Da sua parte, Psi-3 é bastante claro ao afirmar que existem *formas de silêncio*. Isto é, há silêncios do inconsciente e há silêncios da língua e do discurso: “Porque se a gente parte pra entender o silêncio na clínica, o silêncio é uma fala. Não é? Uma forma de se comunicar. Então, fazer a interpretação do silêncio na clínica é a nossa função, também. Mas não quer dizer que o surdo esteja em silêncio, por ele não falar a nossa língua. Não é? Ele tem, sim, os seus silêncios, como todos nós temos (...) Que são os silêncios de reflexão. Não é? De compreensão, daquilo que tá sendo posto, daquilo que tá sendo comunicado. Das intervenções que a gente faz na clínica, mesmo. Então, a resposta vem a partir da nossa intervenção e não em relação à língua ou à ausência da palavra falada”.

2.3 Resistência

Psi-1 dá margem para discutir a resistência ao pontuar as desvantagens, para a relação pais-criança, de a família ignorar a importância do acesso precoce da criança surda à língua de sinais. Quais sejam: por um lado, a desvantagem da lentidão com que o tratamento psicoterapêutico avança, em função de ter que “ensinar” a língua para a criança, segundo comenta – “O que é que corre o risco? Como muitas vezes acontece. De eu ensinar os sinais. Atender criança? Quando eu atendia criança surda, eu falo o sinal. E ele

pergunta 'o que é?'. E eu digo a tradução, significa, o significado é esse" –; e, por outro lado, a desvantagem de a família se distanciar da criança ao forçá-la a oralizar – “Geralmente, a criança que chega pra gente, ela tá ainda no processo de tentativa de oralização. Mas é incrível!”.

Psi-2 aponta para a dificuldade que a falta de funcionalidade de um dos órgãos de sentido gera para a relação pais-criança, ressaltando a limitação dos pais de lidarem com uma modalidade de linguagem distinta. Verifica-se isso na sua fala: “A gente não sabe, realmente, quais as interferências, né?, na constituição desse sujeito, pela falta desse sentido. Justamente na nossa perspectiva psicanalítica, dessa compreensão que a gente tem: da relação mãe-bebê, do *holding*, da ferida narcísica – que tem na mãe e acaba que pode transferir pra esse filho. (...) Porque, falando de uma pessoa com deficiência, né? Que ainda existe muito essa cultura de uma pessoa incapaz, uma pessoa incompleta, que tá revelando meu defeito. A mãe pensa muito nisso, né? Talvez não elaborou esse processo do luto do filho ideal. E, aí, acaba que transfere”.

Na sua fala, Psi-2 aponta, ainda, para o fato de que há uma contrapartida da resistência. Isto é, no processo de aquisição da linguagem de uma criança surda, surge uma dupla resistência: dos pais, mas também da própria criança. E isso fica nítido quando Psi-2 fala que a surdez cria um entrave, dando a entender que esse entrave seria uma imposição da criança: “A gente vê que há, realmente, possamos dizer, uma formação diferenciada. Porque acaba que por ele [o surdo] não ter um dos sentidos, *ele acaba meio que criando um certo entrave nessa relação*. Porque às vezes os pais não sabem como se relacionar com essa criança e acaba que ele perde muito. Até mesmo do afeto, mesmo, da comunicação. Aí, vem essa questão da linguagem, como constituição do sujeito, como inserção na sociedade”.

Com grande franqueza, Psi-3 dá um exemplo de um surdo que não teve acesso precoce à Libras: “Foi um trabalho que eu poderia dizer que não tive muito sucesso porque existia uma resistência muito grande. Não é? Tanto dele [o surdo], em relação à língua. Não é? Que ele não aceitava... e de como fazer isso de forma diferente. Quer dizer, ele não sabia Libras. Sabia muito pouco – mesmo. E se comunicava em português com muita dificuldade”.

Ademais, Psi-3 traz um dado que se acrescenta aos que trouxeram Psi-1 e Psi-2. Para Psi-3, não estar inserido na comunidade surda é, também, um fator de resistência. Essa resistência é sensível da parte da família – que não socializa a criança em língua de sinais –; da parte do surdo – que, ao crescer identificado com a cultura ouvinte, rejeitará os sinais –; e da parte dos profissionais de psicologia – que, ignorando, voluntária ou involuntariamente, as propriedades linguísticas, discursivas e subjetivantes da língua de sinais, promovem um esvaziamento do processo psicoterapêutico.

Na próxima seção, *Discussão*, os dados apresentados até aqui serão analisados à luz das articulações entre a psicanálise freud-lacaniana e a análise de discurso pecheutiana. O intuito é elucidar os sentidos teóricos e ideológicos do discurso dos participantes. Com isso, entender como a aquisição da linguagem de crianças surdas é pensada no contexto da clínica psicanalítica, enquanto promotora da constituição do sujeito.

3 DISCUSSÃO

De antemão, deve-se observar que, embora trabalhando sob o paradigma psicanalítico, todos os participantes parecem ignorar as contribuições de Freud e de Lacan acerca da linguagem, e de como linguistas e psicanalistas contemporâneos se valem das obras dos dois autores para abordar o tema da “aquisição da linguagem”.

Afirma-se isso, pois nas suas falas, apesar de aproximarem as ideias de sujeito e de linguagem, os participantes deixam transparecer que estabelecem uma relação de semelhança (confusão) entre *aquisição da linguagem, aprendizagem da linguagem e constituição subjetiva* – que são, na realidade, três processos distintos.

Uma das principais autoras, representantes da interlocução da linguística com a psicanálise, é Cláudia De Lemos. Ela esclarece as diferenças entre os três processos aludidos, argumentando que o que se chama de aquisição da linguagem deveria ser chamado de *processo de subjetivação*, através da incorporação da criança pela língua (DE LEMOS, 2001; 2002).

Tudo começa quando, na função de agente materno⁴⁸, o adulto interpreta as ações do bebê, atribuindo-lhes sentidos, por meio dos significantes. Então, o puro *organismo vivo* passa à condição de *corpo infantil*, contido pelas marcas de sua filiação ao desejo do Outro – essas marcas são um nome e uma história.

Portanto, no fim das contas, não haveria nada para ser adquirido. Afinal, a “aquisição da linguagem”, na verdade, seria, como se disse, um processo de subjetivação, configurado pelas mudanças de posição da criança no interior de uma estrutura cujos polos são a língua, o outro e a própria criança, concebida como corpo simbolizado, absorvido pelas palavras (DE LEMOS, 2001).

Dessa forma, para De Lemos (2002), a constituição do sujeito na língua(gem) é fruto das diferentes posições assumidas pela criança no interior da uma estrutura linguístico-discursiva, que a permite significar para além daquilo que a significou. Tal operação se realiza através de três processos dialógicos: a *especularidade*, em que a criança, por espelhamento, repete pedaços do enunciado do adulto, marcando, com isso, que subjetivamente está alienada àquilo que

48 Seja esta função desempenhada por um homem, seja esta função desempenhada por uma mulher. E mais: independente deste homem e desta mulher serem os genitores.

o Outro diz que ela é; a *complementaridade*, em que os enunciados da criança e do adulto se integram, compondo uma sentença e fazendo a criança perceber, inconscientemente, que há uma falta no Outro, relativizando a alienação e diminuindo o domínio do Outro sobre a existência dela; e a *reciprocidade*, processo em que a criança toma a iniciativa da interação e provoca a fala do adulto, revelando a separação do seu psiquismo do discurso do Outro, e também a sua capacidade de falante, como sujeito constituído.

Além das imprecisões envolvendo a concepção de aquisição da linguagem e de constituição do sujeito em psicanálise, a fala dos entrevistados mostra imprecisões envolvendo a concepção de *aprendizagem da linguagem*.

No momento em que faz menção à eventualidade de retardo mental nas crianças surdas, devido à chegada tardia da língua de sinais, Psi-2 coloca em pauta o debate em torno do período crítico. Pauta reforçada por Psi-3, ao falar da dificuldade no atendimento de um dos clientes surdos, que não havia sido exposto à Libras desde cedo e que, então, rejeitava a língua de sinais. Por seu turno, as considerações de Psi-2 e Psi-3 se expandem na fala de Psi-1, que, em sua tentativa de “ensinar” a língua de sinais às crianças surdas, desvela a identidade que os três profissionais constroem entre aquisição e aprendizagem da linguagem.

O debate sobre período crítico se associa ao debate sobre aprendizagem da linguagem, porque em ambos é estipulado que haveria uma idade determinada para o desenvolvimento de certas competências linguísticas.

De acordo com Carneiro (2010) e Lima Júnior (2013), a concepção de período crítico para a aquisição da linguagem surge com Chomsky, que, amparado pelos achados da biologia, vai defender duas noções complementares para explicar a emergência e o funcionamento da linguagem nos humanos: primeira, a linguagem é

uma faculdade inata ao sujeito e, segunda, ela irrompe e se consolida em um período de tempo fixo.

Em outras palavras, o ser humano nasce com a capacidade natural de falar, mas, se não recebe a estimulação necessária num período de tempo pré-definido, isto é, numa “idade certa”, pode sofrer comprometimentos de várias ordens: comunicativa, cognitiva, social etc. Ou seja, nunca terá condições de desenvolver plenamente seus potenciais individuais.

Todavia, a partir da visão sistêmica da língua, legada por Saussure (1916) a Lacan (1957), compreende-se que a estrutura na qual a criança será incluída é constituída por uma rede de significantes que a *captura*. Estando incluída ou sendo capturada, nessa estrutura, os avanços da criança na língua(gem) deixam de dizerem respeito à superação de estágios (cronologia, faixa etária) para dizerem respeito a uma organização dinâmica, como foi esclarecido há pouco, durante a explicação sobre os processos dialógicos.

Por conseguinte, se não há aquisição; se o que há é a inserção da criança numa estrutura que desencadeia um processo de subjetivação, logicamente é impossível falar em capacidade inata e em período crítico, associando-os à aprendizagem. Como diz De Lemos (1992), a aprendizagem está ligada à educação formal, ao estudo da gramática de uma língua, num contexto em que a criança já foi previamente submetida ao regime de uma língua materna, com a qual se constituiu enquanto sujeito.

A propósito, na fala de todos os entrevistados nota-se que o conceito de língua materna é idêntico ao conceito de língua de sinais, que, por sua vez, é aceita como a língua “natural” dos surdos. E isso é corroborado pelas colocações dos entrevistados quanto à existência de prejuízos para o surdo que “aprende” ou “adquire” a língua de sinais tardiamente. Logo, para os entrevistados, a língua de sinais seria a única capaz de promover uma mudança subjetiva

na criança surda. E, sendo as crianças surdas *brasileiras*, a língua de sinais em que se deposita tanta expectativa é a Língua Brasileira de Sinais – a Libras.

Entretanto, segundo Alcântara (2016), a língua de sinais é apenas uma figuração da língua materna. Assim como são todas as demais línguas, nas suas diversas modalidades. Dessa forma, atribuir exclusividade à Libras é agir de maneira excludente.

Baseado em dados do IPHAN⁴⁹, o autor alertará, em outra oportunidade (ALCÂNTARA, 2018), que no Brasil há mais ou menos 210 línguas faladas em todo território nacional. Incluem-se aí, por exemplo, as línguas de sinais das tribos indígenas maranhense, urubus-kaapor, e sul-mato-grossense, terena (VILHALVA, 2009). Porém, como aconteceu com o português, ao ter o seu estatuto linguístico reconhecido por lei (BRASIL, 2002), a Libras também se tornou uma língua de prestígio. Decorrente desse prestígio, tem surgido a exaltação da Libras como língua-padrão dos surdos brasileiros. E a certos modos de a sinalizar e a registrar por meio da *escrita de sinais*⁵⁰, tem se estabelecido uma norma-padrão.

Com esse raciocínio, chega-se à conclusão de que a Libras não é a única língua garantidora da constituição psíquica da criança surda. Primeiro, porque ela *não é única*, em meio às línguas de sinais faladas no Brasil – o que implica em ter de respeitar as variações inter e intralinguísticas das línguas de modalidade visual-espacial praticadas no país. E, segundo, porque o nível de discussão se

49 Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

50 A escrita de sinais é um sistema de escrita que respeita a estrutura gramatical das línguas de sinais. Esse tipo de escrita foi desenvolvido para registrar, por meio de grafemas, os movimentos das mãos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação mobilizados pelo sujeito no ato de sinalizar, e que, juntos, compõem os parâmetros fonológicos da maioria das línguas de modalidade visual-espacial (SILVA et al, 2018).

mantém no plano da língua nacional, e a língua nacional não é igual à língua materna.

Em linhas gerais, Alcântara (2018) dirá que existem quatro grandes diferenças entre a língua nacional e a língua materna. A primeira diferença é que a língua nacional é executada no *espaço público*; a língua materna, no *espaço íntimo*, dentro de uma família. A segunda diferença é que, em virtude de ser coletiva, a língua nacional é *normativa*; por ser privada, a língua materna é *afetiva*. A terceira diferença é que, sendo pública e normativa, a língua nacional obrigatoriamente é *objetiva*; sendo privada e afetiva, a língua materna é *subjetiva*. A quarta diferença, enfim, é que a língua nacional se perpetua no tempo, pois *o seu tempo é diacrônico*, histórico, registro da sobrevivência de uma sociedade; já a língua materna é apagada no tempo, pois *o seu tempo é sincrônico*, narrativo, limitado pela sobrevida do discurso de uma família.

Frente às suas características particulares, relativamente à língua nacional, a língua materna, conforme Pereira-de-Castro (2011), imprime três marcas no psiquismo do bebê. Quais sejam: uma marca *inaugural*, pois a língua materna instaura o próprio psiquismo, sendo o primeiro leito no qual se assentarão a língua nacional e todas as outras línguas; uma marca *irrepetível*, pois a mudança de ser falado para a de ser falante não tornará a acontecer jamais; e uma marca *inesquecível*, pois, embora seja apagada das narrativas, que são construídas sobre o bebê e com o bebê, dentro de um núcleo familiar, ela é inapagável do inconsciente, onde fica para sempre alojada, através de uma memória afetivo-discursiva.

Por tudo o que foi discutido até aqui, acredita-se que esteja claro que a língua materna é um elemento representativo da intervenção do Outro. Nesse sentido, ela não pode ser concebida como uma propriedade natural da espécie humana. O que significa dizer que ela é *imposta*, tanto ao bebê surdo quanto ao bebê ouvinte.

Como lembra Alcântara (2014), sendo um elemento imposto, nenhuma língua será natural, pois, por partir do Outro para a criança, toda língua a princípio será sempre estrangeira. Então, durante a sua constituição subjetiva, a criança deverá elaborar o seu estranhamento ao contato com a língua, transformando o estranhamento em uma experiência de familiaridade, para só assim vir a chamar essa língua de materna.

Desfeitas as imprecisões e inconsistências conceituais, reportadas nas falas dos participantes, chega-se ao caráter ideológico que as subjaz. De acordo com Leandro-Ferreira (2003), a ideologia é uma forma de representação imaginária da realidade, compartilhada por uma comunidade como fruto do trabalho simbólico da história sobre a língua e da língua sobre a história. Esse trabalho, por sua vez, cria os discursos, que atuam regulando os comportamentos e os pensamentos dos membros da referida comunidade.

Atravessando o discurso dos participantes acerca dos benefícios que a criança surda pode extrair da psicanálise, a ideologia se revela de duas maneiras: primeira, *atrelada à subjetividade*, na medida em que indica que a criança surda seria inferior à criança ouvinte, devido às referências dos participantes ao retardo e aos vários prejuízos cognitivo-relacionais; e, segunda, *atrelada à sociedade*, imputando à criança surda, em contexto clínico, o lugar de excluída e de carente de acessibilidade.

O condicionamento ideológico dos participantes se revela, também, no modo como eles atribuem valor à surdez. Enquanto Psi-1 e Psi-2 enfatizam *a deficiência de funcionamento do ouvido*, Psi-3 enfatiza *a suficiência da Libras*, colocando-a em pé de igualdade com qualquer outra língua. Quer dizer, os dois primeiros participantes encaram o atendimento das crianças surdas sob a vigência da negatividade que a surdez implica, no sentido de pretensa subtração da autonomia do sujeito. Já o terceiro participante encara o atendimento da criança surda sem polaridades (negativo x positivo).

Para Psi-3, o atendimento das crianças surdas é sustentado pelos efeitos simbólicos de uma língua na qual o inconsciente se estrutura e se exprime de maneira tão rica e tão complexa como em todas as línguas orais-auditivas, ou seja, numa língua cuja modalidade é visual-espacial (QUADROS, 2006).

Em relação às formas específicas de os surdos se identificarem com o Outro e de se conectarem com o entorno, graças às diferenças de modalidade de linguagem entre eles e os ouvintes, os participantes sugerem que essas diferenças se convertem em fator interveniente para a sua escuta clínica.

Desse modo, os entrevistados falam sobre uma “escuta visual”, ao mesmo tempo em que propõem uma escuta desvinculada da audição. Ora, nesse seu discurso ambíguo, a mensagem implícita que eles passam é: basta substituir um órgão de sentido – ouvido (audição) – por outro – olho (visão) – para solucionar a problemática da escuta clínica em Libras. No entanto, eles se distanciam do que é a escuta, segundo os princípios psicanalíticos. Para Clerc (2007) e Andrade Júnior (2015), escutar não coincide com ouvir ou enxergar, mas tem a ver com a simbolização da transferência. Em outras palavras, tem a ver com a empatia do analista para com a palavra do sujeito.

Inclusive, sequer do ponto de vista da linguística a ideia de enxergar e ouvir, como canais comunicativos estanques, se sustenta, pois, de acordo com Almeida e Cavalcante (2017), a língua é uma instância multimodal, composta por gesto e por voz. E, convergindo com o conceito de multimodalidade da língua, para Alcântara (2018), o que ocorre é que, no caso dos surdos, há um aproveitamento maior do *potencial gestual* da língua, ao passo que, no caso dos ouvintes, há um aproveitamento maior do seu *potencial vocal*. Porém, em um ou em outro caso, os recursos linguísticos de outra modalidade não serão minimizados ou preteridos. Diferente disso, os recursos da

modalidade oposta à da comunidade do sujeito atuarão de maneira coextensiva na construção da significação.

Reunidos todos os pontos que ora vieram sendo analisados e discutidos, agora é legítimo ampliar as perspectivas e ressignificar o modo pelo o qual o silêncio, a escuta e a resistência são interpretados. E, então, responder a questão do que pode a psicanálise dizer sobre a linguagem da criança surda – questão, aliás, que dá título a este trabalho.

Durante o processo em que uma criança – seja ela surda, seja ela ouvinte – se torna um sujeito constituído, o silêncio, a escuta e a resistência atuam de maneira complementar, formando uma sequência permeável que definiria a relação dessa criança com a linguagem e com a língua, em suas dimensões materna, estrangeira e nacional.

Parafraseando Cavalcante (2005), inicialmente o silêncio corresponde às pausas na fala materna, oral ou sinalizada, que permitem ao bebê surdo preencher turnos de fala, valendo-se dessa oportunidade para passar da dependência da condição de falado à independência da condição de falante. Ao mesmo tempo, as pausas pressupõem uma escuta, na qual o adulto, consoante Lacan (1949), por espelhamento, atribui ao bebê a posição de interlocutor, de sujeito já constituído e responsivo.

Nesse sentido, a escuta se desvincula da ideia de som para se arcular à ideia de identificação. Essa identificação pode ser condicionada pela resistência da língua: ideológica, pelo lado do adulto, para quem imaginária e historicamente a língua de sinais torna estranho (FREUD, 1919) o corpo da criança, que era seu familiar; e dialógica, pelo lado da criança, que resiste a se deixar capturar pela língua oral, devido à modalidade visual-espacial da língua de sinais assegurar o seu pleno desenvolvimento linguístico, social, cultural e subjetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da problematização em que se buscava descobrir o porquê de a psicanálise ser omissa quanto ao papel da linguagem na constituição subjetiva da criança surda. Sobretudo, quando se lembra que a mesma psicanálise defende que o sujeito é constituído pela linguagem.

Notou-se que a omissão da psicanálise, acerca da situação das crianças surdas, se refletiu numa escassez de publicações e de recursos teórico-metodológicos que versassem sobre a maneira pela qual o inconsciente se estrutura em língua de sinais.

Diante da carência das publicações e dos recursos teórico-metodológicos, que dariam ao psicólogo e ao psicanalista condições de oferecer um atendimento sintonizado às demandas das crianças surdas, supôs-se que a carência seria consequência de um descrédito dirigido ao estatuto linguístico da modalidade visual-espacial da língua de sinais. O descrédito, por sua vez, redundaria no pré-conceito sobre a eficácia clínica da Libras. Pré-conceito que, assim, levaria ao afastamento e/ou à rejeição dos estudos dedicados ao exame linguístico da Libras.

Como ficou registrado, a partir do discurso dos psicólogos entrevistados, a suposição inicial foi confirmada e concretizada no fato de que os profissionais não demonstravam ter consciência – e, menos ainda, consciência crítica – do alcance clínico da Libras. Todavia, o fazer clínico do profissional que se ocupa do atendimento de crianças surdas, orientado pela psicanálise, não pode, nunca, desprezar a centralidade da língua e da linguagem no desenrolar dos fenômenos inconscientes. Principalmente, ao se pensar que essa língua evoca questões inusitadas, por se realizar numa modalidade – visual-espacial – que retira o profissional da sua zona de conforto, mantida pela modalidade oral-auditiva da língua com que ele se comunica no dia-a-dia.

Sendo assim, contanto que a Libras seja minuciosamente estudada, nem os psicólogos, nem os psicanalistas serão capazes de oferecer um atendimento proficiente e digno às crianças surdas e suas famílias.

O recomendável seria que o estudo se desse: primeiro, dentro do aporte linguístico, pois os profissionais *têm de* se apropriar não somente do léxico, mas, acima de tudo, se apropriar de como a língua funciona para além da sua mecânica, isto é, em seus níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, narrativo e discursivo; e, segundo, dentro de um contexto cultural, levando em consideração a coexistência de diferentes formas de sinalizar a mesma língua e/ou de sinalizar com línguas diferentes.

Embora tanto cuidado pareça exagero, basta lembrar que, sendo a constituição subjetiva dependente da língua – independentemente de qual língua for –, sem o conhecimento amplo e aprofundado da Libras, os profissionais serão incapazes de acompanhar os movimentos do inconsciente, em toda a sua exuberância, através da língua de sinais. Quer dizer, eles não terão o discernimento para entender as formações do inconsciente, senão dentro de um enquadre sonoro. Com efeito, eles nunca conseguirão, de fato, interpretar sonhos, chistes, atos falhos, lapsos e sintomas, porque estes se apresentarão numa estrutura cujos significantes lhes serão, sempre, alheios.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Edigleisson. Pela via do manhês: decifrar a língua, constituir-se sujeito. In: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25., 2014, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2014. p. 1-12. 1 CD-ROM.

ALCÂNTARA, Edigleisson. Na palma da língua: o manhês na aquisição da linguagem do bebê surdo. In: SOUZA, Ana Paula

Ramos de; ZIMMERMANN, Vera Blondina. **Inserção de crianças e adolescentes na cultura: caminhos possíveis.** São Paulo: Instituto Langage, 2016. p. 165-190.

ALCÂNTARA, Edigleisson. Inconsciente e língua de sinais: uma perspectiva laciana. **Lumen.** Recife, v. 27, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2018.

ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica.** Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 526-537, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26403/16548>. Acesso em: 19 jan. 2018.

ANDRADE JÚNIOR, Altamirando Matos de. Escuta e enquadre analítico. **Psicanálise.** Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 201-210, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://sbpdepa.org.br/site/wp-content/uploads/2017/03/Escuta-e-enquadre-anal%C3%ADtico.pdf>. Acesso em 22 de abr. 2017.

BARBELLI, Izabel. Epistemologia da psicanálise: a metapsicologia. In: SEMINÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 5., 2009, São Carlos, São Paulo. **Anais...** São Carlos, São Paulo: UFSCar, 2009. p. 16-23. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/Izabel-Barbelli-Epistemologia-da-psican%C3%A1lise-a-metapsicologia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada.** Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, ago./set. 2017. Disponível em: <http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/768/666>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 set. 2017.

CARNEIRO, Paulina Lira. A hipótese inatista de aquisição da linguagem em perspectiva: aspectos realçados e encobertos. **DCLV.** João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 57-68, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/4759/4669>. Acesso em 12 nov. 2018.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Pausas no manhês: lugar de subjetivação. In: SALES, Léa (Org.). **Pra que essa boca tão grande?:** questões acerca da oralidade. Salvador: Ágalma, 2005. p. 31-46. (De calças curtas, v. 6)

CLERC, Dominique. A escuta da palavra. **Ide:** psicanálise e cultura. São Paulo, v. 30, n. 44, p. 60-78, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v30n44/v30n44a11.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, v. 22, p. 149-152, jan./jun. 1992.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações:** estudos e pesquisas em psicologia. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 53-72, jul./dez. 2000.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, v. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Artmed, Bookman, 2009. p. 408.

FREUD, Sigmund (1919). O 'estranho'. In: _____. **Uma neurose infantil e outros trabalhos(1917-1918).** Rio de Janeiro: Imago,

2006. p. 233-273. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVII)

LACAN, Jacques (1949). O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 96-103. (Campo freudiano no Brasil)

LACAN, Jacques (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 496-533. (Campo freudiano no Brasil)

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon**. Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 4 out. 2013.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Vitória, v. 7, n. 9, p. 225-239, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4757/4459>. Acesso em: 11 jul. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. reimp. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

MARIANI, Bethania. Análise do discurso e psicanálise. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise (Orgs.). **Discurso e...: ideologia, inconsciente, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo)sexualidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2012. 232 p.

NETO, Alfredo. A Pesquisa psicanalítica. **Jornal de Psicanálise**. São Paulo, v. 39, n. 70, p. 279-288, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a18.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PEREIRA-DE-CASTRO, Maria Fausta. A língua materna e depois. **Didáskomai**. Montevideo, n.2, p. 63-76, 2011.

PINTO, Elizabeth. A pesquisa qualitativa em psicologia clínica. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 15, n. 1/2, p. 71-80, jun. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42261/45934>. Acesso em: 10 nov. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/801/816>. Acesso em: 5 mai. 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916). **Curso de linguística geral**. 28. ed. 4. reimp. São Paulo: Cultrix, 2017. 312 p.

SILVA, Alan David Sousa et. al. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Petrópolis, n. 23, p. 1-30, mai. 2018. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>> Acesso em: set. 2018.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise do Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 210 p.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas do Mato Grosso do Sul**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Avilhalva-2009/Shirley.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

CAPÍTULO 13

Reflexão sobre as posições de terapeuta frente às dificuldades em leitura e escrita na clínica fonoaudiológica

Ana Paula Marcelino Ramos⁵¹

(Prefeitura Municipal de Americana)

Irani Rodrigues Maldonade⁵² (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

A Clínica Fonoaudiológica Tradicional adota uma concepção reducionista de linguagem, pois a vê como sinônimo de comunicação, desconsiderando a subjetividade e o sujeito como aquele que é constituído na e pela linguagem. Tradicionalmente, a prática clínica apoia-se na aplicação de testes, protocolos, treinos, mensurando a linguagem, assumindo a língua como objeto que pode ser parcelado, ordenado e passível de ser aprendido (DE LEMOS, 2006, p. 21). O que se pode ver é na Fonoaudiologia Tradicional o sujeito é visto como *aprendiz* e o outro (terapeuta) como aquele que *detém o saber sobre a língua(gem)*.

51 Fonoaudióloga da Prefeitura Municipal de Americana.

52 Pós-doutora em Linguística no Departamento de Linguística do IEL/Unicamp, docente do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da FCM/UNICAMP.

Com a necessidade de traçar outros caminhos que respondessem às questões presentes na clínica e buscar uma perspectiva teórica que abrangesse o sujeito, a língua e o outro, a investigadora (também fonoaudióloga) aproximou-se da teorização interacionista e da Clínica de Linguagem. A aproximação ao Interacionismo De Lemos se dá pelo fato da teorização colocar em xeque a percepção e o conhecimento da criança sobre a língua (FONGARO, 2009,

p. 23), bem como questionar a noção de desenvolvimento linguístico que fosse constituído por etapas hierárquicas e gradativas.

Na teorização Interacionista, os conceitos de língua, sujeito e outro são fundamentais para compreensão do processo de aquisição de linguagem. Considera-se que, inicialmente, o sujeito é capturado pela língua(gem), ou seja, pelo funcionamento linguístico. Diferencia-se de abordagens que apostam no aprendizado das unidades da língua uma após a outra de acordo com a ordem de dificuldade dada pela descrição linguística. Logo, o outro (o terapeuta) é o interlocutor privilegiado, pois é sede do funcionamento linguístico-discursivo, responsável também por interpretar a fala, leitura e escrita da criança.

Na teorização Interacionista, a unidade de análise é o diálogo e não apenas o recorte da fala, leitura e escrita da criança, uma vez que se busca analisar a relação entre a fala do outro (interlocutor) e a fala da criança (DE LEMOS, 2008, p. 3). Para além do diálogo como unidade de análise, o “erro” é visto como um indício importante da relação da criança com a língua(gem), seja sinalizando o funcionamento da língua no sujeito, seja revelando um distanciamento em relação à fala do outro e a sua própria fala, deixando em evidência a língua enquanto funcionamento (FERREIRA, 2011).

A Clínica de Linguagem preocupa-se com a patologia e produções sintomáticas da fala e escrita dos sujeitos, considerados

a partir do Interacionismo. Diante da busca de um compromisso com a linguagem e com o sujeito procura-se, neste artigo, o apoio na Clínica de Linguagem para refletir sobre os erros provenientes dos deslizes dos falantes/escreventes/leitores (que pode acontecer com qualquer sujeito) e os quadros sintomáticos (patológicos), bem como a relação fala do outro (terapeuta) com as mudanças da fala, leitura e escrita das crianças. (LIER-DE VITTO; ANDRADE, 2008, p. 71). Esse breve retorno ao interacionismo contribuirá para análise de dados, uma vez que será destacada a posição assumida pela fonoaudióloga frente à fala/leitura/escrita das crianças participantes desta pesquisa.

1 FONOAUDIOLOGIA TRADICIONAL

O termo Fonoaudiologia Tradicional é aqui definido como uma clínica que se constituiu iluminada pelo discurso médico-pedagógico centrada nos valores praticados nos primórdios da construção do campo fonoaudiológico.

Sob a luz do discurso médico, a Fonoaudiologia Tradicional vem se dedicando a desenvolver técnicas e seu diagnóstico se reduz a descrição das doenças, a qual é favorecida por uma aproximação da Linguística (a das formas) e/ou da Psicologia (a do Desenvolvimento), principalmente.

A medicina comparece na Fonoaudiologia especialmente ao fazer diagnósticos, nomeando sintomas e a doença. Neste sentido, Freire (2002, p. 4) destaca que o sintoma é acompanhado de uma diversidade de “entidades nosológicas”, enquanto a “doença nomeia algo que escapa” à Clínica Tradicional “por não se submeter aos critérios formais da clínica médica”. Então, para encaixar o conjunto de sintomas em uma “entidade nosológica”, a fonoaudiologia busca atribuir uma causa orgânica à alteração de linguagem.

A Fonoaudiologia ampara dentro desta perspectiva tradicional, a linguagem como objeto, que pode ser visto parceladamente ou como uma série ordenada (de estruturas mais simples para as mais complexas), ou seja, apoiada à noção de desenvolvimento. Este é definido como um processo de aprendizagem (DE LEMOS, 2006, p. 21).

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004, p. 96/7) a aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, o fonológico, o semântico e o gramatical, sustentando a ideia de desenvolvimento de linguagem dividido em duas fases: (1) a fase pré-linguística – caracterizada por vocalização de “fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11-12 meses”; e a (2) fase linguística – caracterizada por emissões e compreensão de palavras isoladas pela criança.

Tradicionalmente, as dificuldades de leitura e escrita são encaradas como distúrbios de linguagem, no qual prevalece uma visão organicista. Munhoz et al. (2007) verificou em seus estudos que a produção científica fonoaudiológica sobre leitura e escrita demonstra que os fatores etiológicos, sintomatológicos, bem como as soluções práticas são centrados nas dificuldades cognitivas, alterações maturacionais do sistema nervoso central, dificuldades da percepção visoespaciais e auditivas.

Schirmer et al. (2004) afirmam que a leitura ocorre em duas etapas. Na primeira etapa, realiza-se a análise visual, através do processamento viso-perceptivo do estímulo gráfico; e na segunda etapa, ocorre o processamento linguístico da leitura, onde, através da via não-lexical, é feita a conversão grafema-fonema e, pela via lexical, é feita a leitura global da palavra com acesso ao significado.

Nesta mesma direção, Teixeira (2005) destacou que a aprendizagem do ato de ler e escrever, no campo da história da fonoaudiologia, determinou-se em uma sequência de pré-requisitos básicos, que passam pela habilidade de identificar e discriminar

letras e sons, associar letras aos sons correspondentes, além de integridade das competências de memória, raciocínio, coordenação visual e motora.

O que se pode observar é que na Fonoaudiologia Tradicional as manifestações de leitura e escrita não convencionais são sinais de dificuldades intrínsecas aos sujeitos, apontando para o comprometimento das habilidades linguístico-cognitivas (como por exemplo, as dificuldades de memória de curta duração, dificuldade em recuperar representação fonéticas/fonológicas, dificuldade em identificar palavras faladas na presença de ruídos, dificuldade em manter informações na memória, bem como atraso no desenvolvimento fonológico, atraso no desenvolvimento da sintaxe, dificuldade no processamento de sentenças complexas e redução na capacidade de seguir comandos orais) e do raciocínio lógico-matemático (CAPELLINI, 2004; ZORZI, 2004).

Dessa maneira, as dificuldades e alterações de linguagem seriam atribuídas ao próprio sujeito. Outra tendência da Fonoaudiologia Tradicional é acreditar que o processo de leitura e escrita acontece de forma linear, gradual e hierárquica.

Logo, os planejamentos terapêuticos na Fonoaudiologia Tradicional, costumam se valer de programas pré-determinados, que consideram a linguagem como um conjunto de estruturas passíveis de hierarquização (a mais fácil para a mais difícil), dividindo-as em categorias ou habilidades (identificação e discriminação letras e sons, associação de letras aos sons correspondentes, dentre outros), quantificando os erros/acertos para mudar ou passar para o próximo nível do programa escolhido.

Resumidamente, na Fonoaudiologia Tradicional, a linguagem é reduzida a instrumento de representação e função; o sujeito é o que aprende a língua e a domina; enquanto que o terapeuta é aquele que a ensina.

Já na teorização Interacionista e na Clínica de Linguagem concebe-se que o sujeito é capturado pelo funcionamento da língua(gem). Dessa forma, o sujeito não aprende a língua(gem) e o outro não o ensina, mas o interpreta.

Uma vez que as práticas que regem a Clínica Tradicional não respondem aos questionamentos ou inquietações que emanam da clínica, recorre-se a uma aproximação à Clínica de Linguagem e à teorização Interacionista formulada por De Lemos (2002) e colaboradoras.

As inquietações que emergem da prática clínica fonoaudiológica referem-se ao papel do fonoaudiólogo, que tem que lidar com a heterogeneidade e imprevisibilidade da fala, leitura e escrita. Como se sabe, a mesma criança pode apresentar tanto expressões corretas como incorretas na mesma sessão, ou até mesmo em um único enunciado.

Neste sentido, refletir sobre o papel e a posição do fonoaudiólogo diante dos quadros sintomáticos de linguagem, é o que permite o seu deslocamento (pelo menos teoricamente) da Fonoaudiologia Tradicional (perspectiva apoiado no paradigma médico-pedagógico) para a Clínica de Linguagem (perspectiva apoiada na abordagem interacionista).

2 DA FONOAUDIOLOGIA TRADICIONAL PARA A CLÍNICA DE LINGUAGEM

Na perspectiva Interacionista, a aquisição de linguagem é considerada como um processo de subjetivação, em que o sujeito (a criança) se desloca em uma estrutura que comparece o outro, a língua e sua própria fala. Dessa maneira, a criança é sempre capturada pelo funcionamento linguístico (DE LEMOS, 2002, p. 55).

Considerando que a criança é capturada pela língua(gem), é impossível afirmar que a língua seja apresentada à criança em graus de complexidade crescente, pois desde sempre a criança está exposta ao “total da língua” (ARAÚJO, 2002, p.33).

O fato de a língua ser anterior ao sujeito impossibilita sua “aprendizagem” em “uma série ordenada de apreensões parciais”. Essas “noções de aprendizagem da língua(gem) implicam uma noção de desenvolvimento”, as quais são contrárias à noção de captura (DE LEMOS, 2002, P. 55).

No Interacionismo, o outro é visto como sede do funcionamento linguístico, o qual é intérprete da fala/leitura/escrita da criança. Destaca-se, por esta teorização a relação da criança com a fala do outro, com a língua e com a sua própria fala, sendo necessário incluir o diálogo como unidade de análise, já que na fala da criança comparece fragmentos da fala do outro e na fala do outro comparece fragmentos da fala da criança, ou seja, a fala da criança e do outro (terapeuta) se afetam mutuamente.

Outro elemento importante é a forma de se conceber o erro. Ele é “indício de mudança” da criança na estrutura da língua(gem), pois marca a saída da alienação à fala do outro (DE LEMOS, 2002, p. 49), evidenciando a relação da criança com a língua. No entanto, a criança não reconhece a diferença entre a sua fala e a fala do outro, quando está presa ao movimento da língua (DE LEMOS, 2002, p. 55/6). E por último, o que se tem é a relação da criança com sua própria fala. Nessa posição subjetiva, a criança consegue escutar sua fala e modificá-la, passando de interpretada para intérprete da sua fala. Vale lembrar que as posições não são fixas e nem progressivas. Logo, a criança desloca-se dentro dessa estrutura linguística.

Tendo em mente as concepções de língua(gem), sujeito e outro dadas pelo Interacionismo, é oportuno discutir (brevemente) as patologia de linguagem. Para tanto, a Clínica de Linguagem

ganha espaço, pois tem buscado reconhecer as especificidades das produções sintomáticas de linguagem.

As concepções de sintoma e erro que estão presentes na Clínica de Linguagem se diferenciam das concepções adotadas pela vertente Tradicional da Fonoaudiologia.

Na Clínica Tradicional, ao se conceber a linguagem enquanto objeto de conhecimento, o erro e o sintoma ganham praticamente o mesmo status. Em outras palavras, quando a criança apresenta um erro que não condiz com o esperado para sua idade e escolaridade, esse erro ganha contorno de sintoma e por seguinte vira sinal patológico. O que se observa é que a escrita, leitura e fala das crianças são descritas através da gramática, impossibilitando diferenciar erro de sintoma. E para explicar o erro, a Clínica Tradicional, recorre aos aspectos cognitivos, sociais e orgânicos (FONGARO, 2009).

Para teorização Interacionista, o erro marca o funcionamento da língua no sujeito, pois revela um distanciamento em relação à fala do outro e a sua própria fala, deixando em evidência a língua enquanto funcionamento (FERREIRA, 2011).

O fonoaudiólogo ao avaliar uma criança que chega à clínica, com uma queixa de fala/leitura/escrita, deve decidir se há um quadro sintomático ou se os erros são relativos à aquisição. Essa decisão não é tão simples e vai depender da posição teórica assumida pela terapeuta: ao lado da gramática descritiva, contabilizando o erro e seguindo o que esperado para idade e escolaridade; ou deixar de lado os aparatos descritivos da língua por si só e verificar se aquele suposto “erro” é um sintoma ou não. O sintoma é caracterizado pela fixação da criança numa mesma posição, o que de certa forma, pode ser visualizado, na cristalização do erro, aprisionando-as.

Em outras palavras, o sintoma é aquilo que provoca “efeito de patologia na escuta dos falantes (e, muitas vezes, na do próprio

sujeito) e essa escuta afeta aquele que fala” (LIER-DE VITTO, 2006, p. 185).

Para além do “efeito de patologia”, essas crianças que são encaminhadas para avaliação fonoaudiológica sofrem, ora por verificar, pelo discurso do outro (pais, professores, pediatras, neurologista) que não aprendem a ler e escrever direito, ora por se sentirem excluídos do rol de atividades da escola (atividade de cópia, realização de leitura em voz alta, realização de provas e avaliações), e nesse sofrimento estão envolvidos os pais (que buscam explicações ou causas para as dificuldades que a criança enfrenta no processo de aquisição de leitura e escrita) e os professores, que em uma sala com várias crianças em processo singular, se afligem com aqueles que apresentam erros, aparentemente permanentes e fixos. Então, fica evidente que da “noção de sintoma participam tanto o ouvinte” (professor, pais, colegas de turma), “que não deixa passar uma diferença, quanto o falante” (escrevente, leitor) “que não pode passar a outra coisa” (LIER-DE VITTO, 2006, p. 185). Logo, entende-se que ao colocar a criança em terapia fonoaudiológica, longe de reforçar os rótulos e/ou resolver os problemas que são da escola, significa oferecer uma tentativa de a criança sair do lugar que se encontra.

A fonoaudióloga, numa tentativa de afastar-se da perspectiva da Fonoaudiologia Tradicional e vincular-se à Clínica de Linguagem se viu na obrigação de repensar sobre o objeto da clínica – a fala, leitura e escrita patológica e assim questionar-se sobre o que são os sintomas que fazem uma demanda patológica para a fonoaudiologia.

Diante dessa nova forma de encarar o sintoma, a fonoaudióloga passou a dar maior importância para a escuta da queixa dos pais, professores e das próprias crianças que chegavam à clínica fonoaudiológica. Uma escuta guiada pela teoria, mas também uma escuta particular para a fala, ambas marcadas e determinadas pela interpretação.

Spina-Carvalho (2003) afirma que o termo interpretação circula nos trabalhos e no fazer clínico do fonoaudiólogo antes mesmo de ser definido e teorizado. Não é raro escutar que temos que interpretar e dar sentido ao que a criança fala. Mas, não existe uma receita pronta ou estratégia certa para isso. A autora ressalta que tem que se ter cautela ao abordar a interpretação desta forma, pois ao dar nosso sentido à fala, leitura e escrita podemos encobrir o texto da criança e isso certamente não é o papel do terapeuta.

Araújo (2002) analisa em sua tese alguns trechos (segmentos) de terapia, discutindo o fazer fonoaudiológico com materiais clínicos. Para a autora, comparece na clínica fonoaudiológica tradicional, duas tendências: a pedagógica (ações corretivas) e a tradução compreensiva (atribuição de sentido). Nessa mesma direção, esse artigo apontará a posição assumida pela fonoaudióloga durante a terapia.

3 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES E/OU DA METODOLOGIA

Esse estudo é um recorte do projeto de mestrado do Programa de Pós Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/UNICAMP, cujos dados foram colhidos na Clínica de Fonoaudiologia da Prefeitura Municipal de Americana. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCM-UNICAMP (parecer nº 1.661.170) e os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As crianças serão referidas pelas iniciais de seus nomes.

Os pressupostos metodológicos adotados foram os mesmos da teorização interacionista, delineando um caráter qualitativo à pesquisa, cujas sessões foram filmadas e transcritas pela pesquisadora e também fonoaudióloga.

Para este trabalho, foram selecionados recortes da transcrição do atendimento realizado em grupo, que participaram: VH (menino, 9 anos), E (menino, 8 anos) e NE (menino, 8 anos), enfatizando-se os momentos em que as crianças estavam conversando com a terapeuta (AP).

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os segmentos apresentados a seguir referem-se à conversas entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora (e também fonoaudióloga).

a. Episódio 1

O segmento 1 foi extraído da sessão do grupo 2, realizada no dia 12/9/16, na qual estavam presentes os participantes NE, VH e E e o participantes conversavam sobre o livro Peixe Pixote.

11A - AP: vê coisas que tem dentro da água mesmo. Vê peixes, peixinhos, peixões. Quemais?

11B - NE: Baú?

11C - AP: Baú fica dentro da água, tava no lugar errado?

11D - NE: mas os antigos, antigos... não era piratas?

11E - AP: Ah tá. Mas, os piratas são de outra história. Nessa história não tem pirata não. Nem baú. Tinha peixes, peixinhos, peixões, plantas, sapatos velhos, brinquedos de crianças.

11F - VH: Não tinha nenhum pirata

11G - E: a gente não viu nenhum baú, não é?

No diálogo acima, observa-se que as crianças foram questionadas sobre o que havia dentro do lago (11A), sendo que NE respondeu com entonação ascendente, típico de pergunta se havia baú (11B). Em seguida AP fez outra pergunta (11C) provavelmente para deixar claro que não tinha baú no lago. NE parece ter se voltado a outras histórias lidas ou escutadas sobre baús e piratas (11D). Na fala subsequente, AP confirmou que os baús e piratas referiam-se a outras histórias. Observa-se ainda que VH e E aderem à posição assumida pela fonoaudióloga no diálogo, barrando a narrativa de NE, concordando que nessa história não havia piratas (11F) e baús (11G). A posição ocupada pela terapeuta, barrando o sentido de NE fez com que ele se calasse. A terapeuta não deixou espaço para que a criança falasse. O efeito produzido foi na direção contrária ao esperado: a criança calou-se.

b. Episódio 2

O segmento abaixo aponta para a preocupação da terapeuta (AP) com a correção da escrita de I. Araújo (2002) destaca que as estratégias adotadas na Fonoaudiologia Tradicional são amparadas pelo “imaginário da existência de um padrão de desenvolvimento a ser seguido como norte para o encaminhamento das “ações” terapêuticas”, que lhe confere contornos de uma clínica pedagógica, acreditando que “há uma linha única e uniforme de “desenvolvimento” da linguagem a ser perseguida”. Nesse sentido, a fonoaudióloga vinculada a Fonoaudiologia Tradicional comparece como aquela que corrige, dá o modelo, mostra o certo, atribui sentido para ensinar o sujeito aprendiz.

O segmento 2 refere-se a um trecho do momento em que AP realizava a correção do texto escrito por I, na sessão do grupo realizada no dia 29/8/16, na qual estava presente o participante I.

17A - AP: Agora a gente vai conversar um pouquinho sobre a diferença do f e o v.

17B - AP: Coloca a mão na sua garganta.

Faz ffff!

17C - I: fffffff

17D - AP: Faz vvvvvv

17E - I: vvvvvv

17F - AP: Qual a diferença de um e de outro?

17G - I: que o fff tem o som mais agudo e o vvv tem o som mais grave.

17H - AP: Tá. Você fala que o vvv é mais grave porque é mais forte?

17I - I: é.

17J - AP: o que acontece na garganta quando eu faço o vvvv?

17K - I: treme

17L - AP: Treme um pouco. Então a gente acabou de descobrir a diferença dos dois. Do f e do v.

17M - AP: todas as vezes que você tiver em dúvida tem que ver se treme ou não. Se tremer é com v, senão tremer é com f

No diálogo acima, nos enunciados 17A, 17B, 17D, 17F, 17H, 17 J e 17L a fonoaudióloga estava ensinando a diferença entre o /f/ e /v/ para I. Com essa atitude pedagógica o que se parece supor é que a presença do sintoma está relacionada a uma dificuldade na percepção dos sons da fala. Por isso há aposta de que ao “perceber” a forma correta, a criança deixaria de errar (Araújo, 2002, p. 101) já que o terapeuta se concentra em ensinar I a controlar sua escrita baseando-se na percepção do som. Como afirma Araújo essa crença em que basta a criança “perceber” para “deixar de errar” é paradoxal, porque:

(...) a criança estar inserida numa comunidade em que, a todo tempo, é exposta ao padrão correto de fala. Assim, se a presença do sintoma pudesse ser reduzida a um problema de percepção, por que razão, então, acreditar que a “fala corretora do terapeuta” pudesse provocar mudanças que não aconteceram fora da situação de terapia? (ARAÚJO, 2002, p. 101)

Realmente, seria ilusão acreditar que bastasse a criança perceber as diferenças entre os sons e estar exposta a fala correta que os problemas de fala, leitura e escrita se resolveriam. Mas quando as crianças são ensinadas a ouvir essas diferenças, elas podem produzir efeito de mudanças no que escreveram. Ao mesmo tempo não basta que a criança perceba a diferença entre os sons, uma vez que isso não garante acerto no texto dela. Isso pode ajudar a argumentar que a suposição de que escritas sintomáticas não podem “ser relacionadas à ordem de um saber consciente” (ARAÚJO, 2002, p. 101). De fato, “saber” como escrever corretamente ou “ter consciência do “erro” em nada favorece a dissolução do sintoma. Diante disso, não há mesmo como tratar o sintoma de forma direta, como entidade em si mesma” (ARAÚJO, 2002, p. 101).

c. Episódio 3

No Segmento 3, NE estava lendo seu texto e AP solicitou que a criança voltasse a ler novamente parte da sua história, na sessão do grupo 2 realizada no dia 10/10/1, na qual estavam presentes os participantes NE, VH e E.

21A - AP: Não tá escrito tatu ai não. Lê de novo... e o

21B - NE: Tutu (risos)

Ressalto que o episódio acima, a solicitação da terapeuta para “falar de novo” e ler de novo, foi uma tentativa de levar a criança

a posicionar-se diante do seu texto, ou seja, de “colocar a criança frente ao seu dizer, na posição de quem se escuta”. Ou ainda, na leitura do seu próprio texto, colocar a criança diante de sua própria escrita, abrindo a possibilidade para que enxergue o que escreveu; e isso na opinião de Araújo (2002, p. 98) “não constitui um problema em si”. O que poderia constituir um problema seria a insistência do fonoaudiólogo na solicitação de repetição e reformulação na expectativa de que “o padrão de referência” fosse alcançado pela criança. Pois, a crença que subjaz essa insistência pela repetição, é que a criança poderia e deveria “regular e aprender a controlar sua própria fala” (ARAÚJO, 2002, p. 98).

d. Episódio 4

O fragmento abaixo é um recorte da leitura do livro *Quem tem medo de lobo*, em que AP ocupa-se em corrigir a criança, fornecendo-lhe modelo de leitura. O trecho é da sessão do grupo 2, realizada no dia 30/01/17, na qual estavam presentes os participantes VH e NE.

- 28A - E: Era o lobo! Dente de vorá
- 28B - AP: Fora
- 28C- E: Boca toda per
- 28D- AP: Aberta
- 28E - E: Aberta. Devia ser a hora do lanche. E o lanche era eu, na cer-ta!

Os enunciados 28B e 28D demonstraram mais uma vez a correção da terapeuta diante da leitura das palavras /vora/ e /per/, presentes no enunciado 28A e 28 C, respectivamente. Essa correção gerou efeito na fala da criança, a mesma trouxe em sua fala subsequente à palavra corrigida.

Nesse segmento destacado foi possível verificar que E modificou sua fala, após a terapeuta fazer correções indireta da leitura realizadas pelos participantes. Nestes momentos, não se pode afirmar que a criança estava atenta à fala do outro. O que se vê são crianças que estão na posição de dependência da fala do outro devido à repetição da fala da terapeuta em suas falas subsequentes.

e. Episódio 5

No último trecho apresentado aqui, a terapeuta (AP) lê o texto escrito por VH na sessão anterior, baseado no livro *Pote de melado*. O fragmento é da sessão do grupo 2, realizada no dia 05/12/16, na qual estavam presentes os participantes VH e E.

32A - AP: a vovó setava

32B - VH: Ela não estava sentada!

32C - AP: Não né. Então, o que a vovó estava fazendo?

32D - VH: A vovó estava chegando

32E - AP: Hãn? Mas aqui você escreveu que ela estava ceganto!

32F - VH: Não, ela não tá cega não!

No trecho 5, é possível ver o quanto VH foi tocado pelo estranhamento que teve na leitura que a fonoaudióloga fez do seu texto de modo que: quando a terapeuta leu *a vovó setava* (em 32A), VH referiu em seguida que não era o que tinha escrito no seu texto (32B). Esse estranhamento permitiu que VH reformulasse o que havia escrito, reescrevendo o *setava* por *estava* (32D). Na continuidade do diálogo, nota-se que a terapeuta estranhou a palavra *ceganto* (em 32E), já que VH argumentou que queria ter escrito *chegando* (em 32D). Ressalto que a correção realizada pela

criança aconteceu a partir da fala da terapeuta, não foi sua escrita que o tocou, mas foi sim a leitura feita pela terapeuta que permitiu que ele retomasse sua escrita para modificá-la. O segmento mostra que VH pode ter sido afetado pelas suas próprias falas ao tê-la na voz do outro, a modificando e colocando-se numa aparente posição de escuta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre a posição da terapeuta durante o processo terapêutico fonoaudiológico. A análise foi realizada com base nos pressupostos teóricos do Interacionismo e da Clínica de Linguagem.

Duas práticas se mostraram como as mais recorrentes: (1) a tendência de encobrir a fala da criança com a fala da terapeuta, barrando o fluxo narrativo da criança, fazendo a mesma calar-se, ou seja, impondo um sentido ou direção ao diálogo; (2) a tendência de corrigir, ensinando a falar, ler e escrever “corretamente”. Essas duas práticas demonstraram um vínculo à Fonoaudiologia Tradicional. Observou-se que, estando nesta posição, a terapeuta parece não se deixar afetar pelo diálogo. O que se pode notar é a relação da fonoaudióloga com um ideal de fala/leitura/escrita.

No primeiro episódio foi visto que a fonoaudióloga posicionou-se como aquela que quer deter o controle sobre a fala/leitura/escrita das crianças, de forma que a terapeuta ocupou quase todo o espaço no diálogo, dando pouco ou até nenhum espaço para a criança manifestar sentidos diferentes em sua fala, fosse esta sintomática ou não.

Já no segundo episódio foi possível observar que a terapeuta ocupou-se em corrigir os erros, agindo muitas vezes como professora (pedagoga) ou ainda, apostando nas capacidades perceptuais das crianças em relacionar fonema-grafema.

No segmento 3, a terapeuta corrigiu de forma indireta a fala/leitura da criança, solicitando a repetição da sua fala por meio de perguntas, as crianças retomavam o que haviam falado. O que faz acreditar que, aparentemente, a criança abria escuta para o que havia dito e reformulava seu dizer.

No episódio 4, a terapeuta corrigiu a criança, fornecendo o “modelo correto de fala”. Nessa situação foi observada a circulação do fragmento corrigido (supostamente correto, do ponto de vista da língua padrão) retornando na fala da criança, colocando em relevo a posição de dependência da fala da criança em relação à fala do terapeuta.

Cabe ressaltar, entretanto, que o fragmento “correto” recolocado da fala da terapeuta na da criança pode indicar não só sua posição no processo de aquisição da linguagem (a primeira posição de acordo com a proposta De Lemos, 2002), mas também significa a possibilidade de ela poder, a partir disso, circular no diálogo: acrescentando elementos, experimentando novas posições na cadeia linguística, produzindo outros significados/textos. Isso mostra que repetição vai para além da incorporação. Conforme, aponta Aspilicueta (2012, p. 115) o que é repetido do texto [da fala] do outro vem com diferenças, pois pode passar pela interpretação do sujeito.

Por fim, no segmento 5, pôde-se perceber a relação da fala da criança com a fala da terapeuta. Nessa ocasião a fonoaudióloga repetia a leitura/fala da criança com o erro, produzindo, aparentemente, efeito de estranhamento, fazendo com que ela (a criança) retomasse seu dizer.

Colocar em questão a posição do terapeuta, ou seja, a posição que assumi diante dos erros de fala/leitura/escrita das crianças foi primordial para a fonoaudióloga se deslocar, pelo menos de forma incipiente, da Fonoaudiologia Tradicional para a Clínica de Linguagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. M. **O fonoaudiólogo frente à fala sintomática de crianças: uma posição terapêutica?** 123f. 2002. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ASPILICUETA, P. **Movimento da subjetivação da criança na escrita de texto: entre o texto do outro e o texto próprio.** 138f. 2014. Tese (Doutorado em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2014.

CAPELLINI, S. A. Distúrbios de Aprendizagem versus Dislexia. In: FERREIRA, L. P., Befi-Lopes, DM, Limongi, SCO (org). **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2004, p. 862-76

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, vol. 42, p. 4-69, 2002.

DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; Arantes, L. **Aquisição, patologias e clínica da linguagem.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p.21-30.

DE LEMOS, C. T. G. Entre o falante ideal e o sujeito falante: por onde se move a pesquisa linguística e/ou por aonde circula o linguista. **Revista Conexão Letras,** Rio Grande do Sul, v. 3, n. 3. Maio 2008.

FERREIRA, H. M. A relação entre criança/língua/escrita: uma leitura numa perspectiva interacionista. **Revista Alpha,** UNIPAM, Patos de Minas, v. 12, 145-164, nov. 2011.

FONGARO, A. E. M. **Manifestações sintomáticas na escrita e a clínica de linguagem.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC, São Paulo, 2009.

FREIRE, R. M. A. A fundação da clínica fonoaudiológica. In: **IX CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA**, 2002. Guarapari – ES

LIER-DE VITTO, M. F. Patologia da linguagem: sobre as “vicissitudes das falas sintomáticas”. **Aquisição, patologias e clínica da linguagem.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 182-200

LIER-DE VITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 13. n. 24, p. 54-71, jun. 2008.

MUNHOZ C. M. A.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P.; GIROTO, C. R. M.; GUARINELLO A. C. Análise da produção científica nacional fonoaudiológica acerca da linguagem escrita. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 19, n. 3, p. 249-258, Sept. 2007

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria.** Rio de Janeiro, v. 80, n.2 (supl); 2004.

SPINA-CARVALHO, D. C. **Clínica de linguagem:** algumas considerações sobre interpretação. 92f. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC, São Paulo, 2003.

TEIXEIRA, A. C. B. **Leitura e Escrita em Fonoaudiologia:** A transição de Paradigmas. 118f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CAPÍTULO 14

Intervenções da terapeuta e suas contribuições para o processo de generalização de fonemas

Karina Garcia Lopes Pereira (UNICAMP)⁵³

Irani Rodrigues Maldonade (UNICAMP)⁵⁴

INTRODUÇÃO

A alteração na pronúncia da fala recebe vários nomes no campo da Fonoaudiologia, como *dislalia*, *distúrbio articulatorio funcional*, *desvio fonológico*, entre outros. Eles indicam, de modo geral, que a aquisição fonológica não se deu espontaneamente no período esperado pelas crianças. Estes casos são corriqueiros na clínica fonoaudiológica e escondem em sua aparente simplicidade questões como a dificuldade de esclarecer o porquê de sucessos e insucessos no tratamento, como afirma Benine (2006). Para o sucesso do tratamento, espera-se que as crianças sejam capazes de realizar, de forma coordenada, os movimentos articulatorios que levam à produção dos fonemas desejados nos mais variados contextos, combinando-os com outros fonemas, a fim de produzir

53 Fonoaudióloga Residente. Programa de Residência Multiprofissional em Saúde: Área de Concentração da Saúde da Criança e do Adolescente, FCM/UNICAMP. E-mail: karinagarciafono@gmail.com.

54 Docente em Fonoaudiologia, Faculdade de Ciências Médicas, FCM/Unicamp. E-mail: irani@fcm.unicamp.br.

adequadamente todas as palavras da língua. Na literatura, isso é descrito como sendo “o processo de generalização”. Ele prevê que a criança aplique seus conhecimentos a novas palavras, segundo ZORZI (2002). Entretanto, algumas crianças apresentam dificuldades nesse processo, também denominado de sistematização ou automatização. Ou seja, os fonemas nas palavras trabalhadas durante o atendimento fonoaudiológico (palavras-alvo), com ajuda do fonoaudiólogo, emergem adequadamente na fala das crianças, porém quando ditos fora da situação terapêutica, em outros discursos dos quais elas participam, mantêm-se com alterações fonêmicas, levando-se em conta a fonologia do português adulto.

Segundo MAGNUSSON (1990), há crianças com desvios fonológicos que parecem ter acesso a representações fonológicas normais, pois têm consciência da sua fonologia desviante.

A consciência da falha leva-as a fazerem tentativas de transmitir o sentido correto das palavras, o que não significa, necessariamente, que elas tenham considerado a estrutura linguística, ou realizado manipulações conscientes das formas linguísticas para transmitir o seu significado.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo refletir sobre a dificuldade de generalização de fonemas trabalhados em terapia fonoaudiológica de 4 crianças (João, Kaio, Paulo e Ana) de 6 a 10 anos submetidas ao atendimento no Ambulatório de Fala/Linguagem do CEPRE/UNICAMP, e analisar as intervenções da terapeuta na fala destes pacientes. Além disso, buscou-se observar se a criança que apresenta dificuldade de generalização dos fonemas trabalhados em terapia fonoaudiológica, também apresenta grande dificuldade de reconhecer os erros na sua própria fala.

MÉTODOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o nº CAAE: 555041616.4.0000.5404 e ocorreu no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Os quatro sujeitos deste estudo (3 do gênero masculino e 1 do gênero feminino) foram atendidos em sessões de 30 minutos, uma vez por semana, no Ambulatório (54208) do CEPRE na área de Fala/Linguagem pela fonoaudióloga residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da UNICAMP. Todos os pais/responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As sessões de terapia fonoaudiológica dos pacientes foram filmadas por 5 meses consecutivos, com início em setembro de 2016.

Os dados foram analisados a partir das transcrições de trechos das filmagens das sessões de terapia fonoaudiológica e de acordo com a proposta interacionista de aquisição de linguagem desenvolvida por De Lemos (desde 1982) e colaboradores, que toma o erro como as marcas do sujeito em seu processo de aquisição de linguagem, ou seja, como pontos de subjetivação, de modo a relacionar-se diferentemente com: o discurso do outro, a língua e seu próprio discurso. Os trechos foram selecionados com base na relevância para o desenvolvimento do tema, assim como foram criadas unidades de análises (categorias) com base nos tipos dos trechos mais frequentemente encontrados.

RESULTADOS

Foram obtidas ao todo 14 semanas de gravação, pois houve feriados e recesso de natal e ano novo durante este período. Os

pacientes Kaio e Ana foram os que faltaram menos, participando de 12 sessões de terapia, em seguida, João que esteve presente em 9 terapias e por fim, Paulo que esteve presente em apenas 7 sessões de terapia.

Os dados de intervenções da terapeuta obtidos nas filmagens foram divididos em duas grandes categorias: de treino articulatório e fala espontânea. Os dados de fala espontânea foram subdivididos em quatro tipos: 1) quando há correção indireta da fala do paciente por parte da terapeuta; 2) quando não há correção da fala, mesmo quando o paciente apresenta alterações fonêmicas; 3) quando não há correção da fala do paciente, mas na fala da terapeuta a palavra dita incorretamente pela criança é produzida corretamente; 4) quando o treino articulatório ocorre a partir de uma fala espontânea.

As porcentagens dos tipos de intervenções fonoaudiológicas para cada criança estão representadas nos gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Intervenções fonoaudiológicas nas falas de Ana

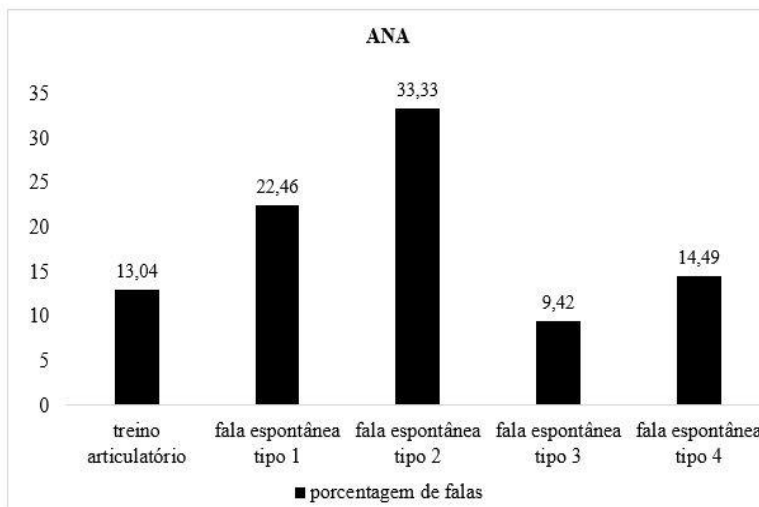


Gráfico 2 - Intervenções fonoaudiológicas nas falas de Paulo

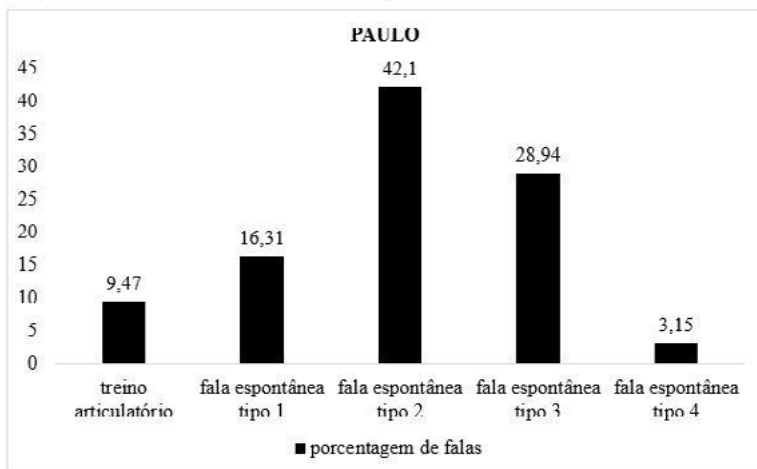


Gráfico 3 - Intervenções fonoaudiológicas nas falas de João

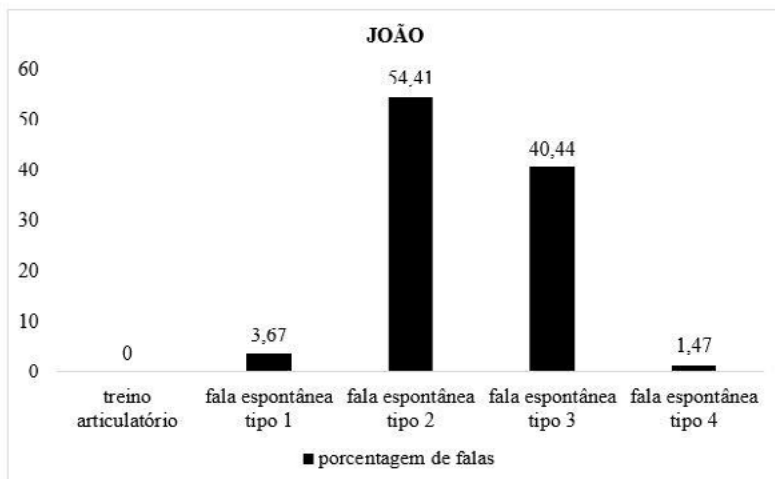
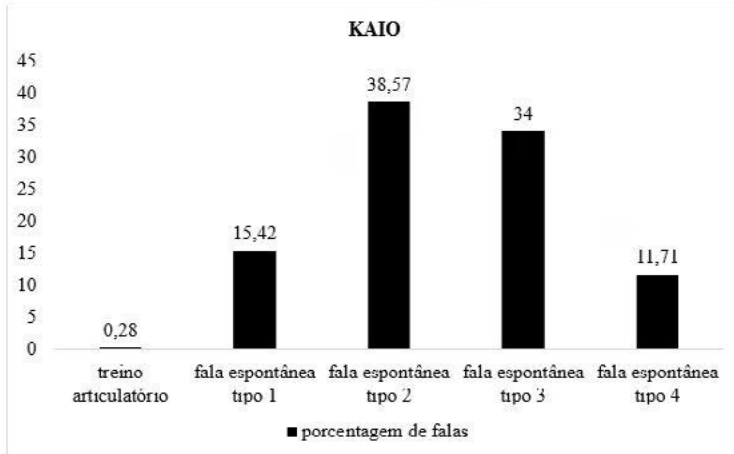


Gráfico 4 - Intervenções fonoaudiológicas nas falas de *Kaio*.

Para exemplificar alguns trechos de falas analisados, torna-se antes necessário a apresentação da tabela abaixo, incluindo alguns símbolos fonéticos, que fazem parte da fonética articulatória da língua portuguesa, segundo Cristófaru e Yehia, 2009:

Tabela 1 – Relação: símbolo fonético x descrição do som consonantal

Símbolo	Descrição do som consonantal
/r/	Tepe alveolar vozeado. Exemplos: <u>yassou[r]a</u> , <u>a[r]a[r]a</u> , <u>p[r]ova</u> , <u>p[r]íncipe</u> .
/r̄/	Retroflexa alveolar vozeada. Exemplos: <u>ma[r̄]</u> , <u>ca[r̄]ga</u> , <u>ca[r̄]ta</u> , <u>go[r̄]do</u> .
/R/	Fricativa glotal desvozeada. Exemplos: <u>[R]ato</u> , <u>ca[R]o</u> , <u>[R]io</u> , <u>[R]ua</u> .
/ʃ/	Fricativa alvéolo palatal desvozeada. Exemplos: <u>[ʃ]icara</u> , <u>[ʃ]atiado</u> , <u>fa[ʃ]ina</u> , <u>[ʃ]ama</u> .
/ʒ/	Fricativa alvéolo palatal vozeada. Exemplos: <u>[ʒ]iz</u> , <u>[ʒ]ogo</u> , <u>a[ʒ]ir</u> , <u>[ʒ]antar</u> .
/j/	Glide que tem as propriedades do som vocálico [i]. Exemplos: <u>mi[j]o</u> , <u>o[j]o</u> , <u>ga[j]o</u> , <u>ma[j]a</u> .
/w/	Glide que tem as propriedades do som vocálico [u]. Exemplos: <u>g[w]araná</u> , <u>ig[w]ana</u> , <u>líng[w]a</u> , <u>averig[w]ar</u> .
/dʒ/	Africada alvéolo palatal vozeada. Exemplos: <u>[dʒ]ia</u> , <u>[dʒ]ica</u> , <u>[dʒ]igrafo</u> .
/ʎ/	Lateral palatal vozeada. Exemplos: <u>mi[ʎ]o</u> , <u>o[ʎ]o</u> , <u>ga[ʎ]o</u> , <u>ma[ʎ]a</u> .

É também importante informar que, neste trabalho, quando é utilizado as “aspas” em alguma letra, como “r” por exemplo, significa que a terapeuta ou a criança disse o nome da letra: “erre”. Além disso, quando algum fonema é triplicado, como “fff”, significa que a terapeuta ou a criança exagerou a produção de tal fonema.

A partir da leitura dos prontuários dos pacientes, foi possível verificar que no início das gravações das sessões fonoaudiológicas, a paciente Ana tinha as seguintes alterações fonêmicas: distorção do /l/ e omissão do /r/, /ʁ/ e /R/. O paciente Paulo enfrentava dificuldades para generalizar os fonemas /ʃ/ e /ʒ/, pois os trocava por /s/ e /z/ respectivamente, e realizava distorção ou omissão do fonema /r/. O paciente João tinha dificuldade de distinção de fonemas surdos e sonoros e trocava /b/ por /p/, /d/ por /t/ e /v/ por /f/ em sua fala, bem como omitia o /r/ em encontro consonantal. E por fim, a fala do paciente Kaio mostrava um quadro fonético-fonológico muito instável, com trocas assistemáticas dos seguintes fonemas:

/k/ por /t/, /dʒ/ por /d/, /v/ por /d/, /ʒ/ por /z/, /r/ por /l/, /r/ por /λ/, /r/ por /j/, /λ/ por /j/, /ʁ/ por

/j/, /l/ por /j/, além da omissão assistemática dos fonemas: /n/, /l/, /ʁ/, e /s/.

Com a análise das gravações das sessões de atendimento fonoaudiológico, foi possível observar que o tipo de fala privilegiada encontrado em todos os pacientes foi o de *fala espontânea tipo 2*; o que indica que há um grande número de falas em que não ocorreram intervenções por parte da terapeuta.

Nas falas da paciente Ana, verificou-se maior número de *treino articulatório* e de *fala espontânea tipo 1*, se comparada aos outros pacientes. Durante as terapias estavam sendo priorizadas as intervenções para os fonemas: /r/ em início de sílaba e sílaba complexa, /ʁ/ e

/R/. Ana teve um bom desempenho ao longo dos atendimentos, tendo mais dificuldade de generalizar o fonema /r/ em início de sílaba e sílaba complexa.

O paciente Kaio é o que teve mais alterações de fonemas na fala, apresentando um quadro fonético-fonológico muito instável durante a coleta de dados. Observou-se que a terapeuta trabalhava diversos fonemas durante as sessões de terapia. Porém, o paciente ainda não se encontrava na posição de escuta para sua própria fala, pois produzia tais fonemas apenas quando solicitado e logo após a correção, produzia de maneira incorreta novamente e de maneiras diferentes. Isto demonstra grande dificuldade por parte deste sujeito para a “escuta” dos erros em sua própria fala.

Nas sessões de terapia do paciente João, um fato que chama atenção, é que de 9 sessões, em 5 são encontradas apenas *falas espontâneas do tipo 2*. Uma hipótese levantada para isso pode estar relacionada à dificuldade de percepção acústica por parte da terapeuta do ensurdecimento dos fonemas na fala do paciente, uma vez que João realizava emissão oral com intensidade fraca. Durante as outras 4 sessões, a terapeuta realizou intervenções principalmente na sonoridade dos fonemas. João, produzia assistematicamente os fonemas surdos e sonoros, mas assim como Kaio, também apresentava dificuldades com a escuta para sua própria fala.

E por fim, o paciente Paulo, obteve um percentual maior de *falas de treino articulatório* (9,47%), se comparado aos pacientes João e Kaio. Apesar de ter um grande percentual de *falas espontâneas do tipo 2* (42,10%), elas ocorreram ao longo das sessões, sendo encontradas em apenas uma sessão de modo único. A terapeuta realizou intervenções principalmente nos fonemas /r/, /l/, mas também interviu nos fonemas: /ʃ/, /ʒ/, /j/ e /w/. Sendo que, o fonema que o paciente teve maior dificuldade de produzir, até mesmo quando solicitado, foi o /r/.

Após a finalização da coleta de dados, verificou-se pelos prontuários que, Ana recebeu alta assistida dos atendimentos neste ambulatório, devido sua boa evolução e ainda dificuldade de produção do fonema /r/. Paulo foi encaminhado para outro ambulatório do CEPRE (o de Leitura e Escrita), devido suas dificuldades de identificar letras e sílabas. Porém, devido ao reforço escolar que estava sendo realizado no mesmo horário, Paulo não conseguiu permanecer em atendimento no CEPRE, tendo sido orientado a procurar atendimento no SUS. O paciente João recebeu alta, pois foi observada boa evolução, tendo sido encaminhado para o Ambulatório de voz, visto que manteve durante as sessões de atendimento baixa qualidade vocal. João também estava sendo atendido pelo Programa de Psicologia do Desenvolvimento do CEPRE e teve dificuldades financeiras para permanecer nos dois atendimentos, que ocorriam em dias diferentes da semana. Dessa forma, a mãe de João optou, inicialmente, em levá-lo apenas ao Programa de Psicologia do Desenvolvimento. Pouco tempo depois, devido à impossibilidade de levá-lo ao atendimento por complicações de saúde, a mãe acabou também solicitando o desligamento da criança do referido programa. Kaio, por sua vez, precisou ser desligado dos atendimentos do ambulatório de fala por quantidade de faltas, pois seu avô que o levava à terapia foi hospitalizado, dificultando o comparecimento aos atendimentos.

Seguem, abaixo, exemplos de cada tipo das falas analisadas:

a) Exemplo de *treino articulatorio* na fala de Ana (A= Ana / F= Fonoaudióloga): F: Onde que tá o som A.? Que a gente tá treinando.

A: Aqui.

F: Que som que é esse? Na frente, atrás, como que ele é?

A: Na **fente**.

F: Na frente, né? A-frrri-ca. A: **A-fRi-ca**.

F: Vamos lá.

A: **Paeece** que tem um é um “r” aqui também, né? Só que não tem é um “i”.

F: Tem um “r” ai sim, ó. Entre o “f” e o “i” tem um “r”. E é esse “r” que dá a tremida aqui na frente.

A: **A-fi-cRa**.

F: A-frrri-ca. Aqui ó rrrri rrrri a-frrri-ca.

A: É peyto do ca.

F: Isso, peyto do ca.

A: **Poque** quando a Zente tá **temendo** aí e depois a Zente fala ca. F: Isso mesmo! Só tem que pensaτ que a tremida é na frente ó: rrrri. A: rrrri.

F: Aqui na frente, né? Muito bem. É... que mais? Que aí a Zente conhece.

b) Exemplo de fala espontânea tipo (1) na fala de Paulo (P= Paulo / F= Fonoaudióloga):

P: É um animal? F: Não.

P: É uma **futa**? F: Não. Ó frrruta. P: **Fluta**. É um...

F: Não é um animal e nem uma fruta.

c) Exemplo de *fala espontânea* tipo (2) na fala de João (J= João / F= Fonoaudióloga):

J: A as palavras você tem... que... tipo **teifar totas** assim.

F: Uhum... de cabeça pra baixo. J: É.

F: Onde que você Zá Zogou esse Zogo? J: Ah... farias **fesses**.

F: É? Aqui mesmo, ou na sua escola? J: Aqui **memu**.

F: Aqui?

J: Aí vai **pa** lá...

F: Aham, importante. Quer embarhar um pouquinho? J: Não.

d) Exemplo de *fala espontânea* tipo (3) na fala de João (J= João / F= Fonoaudióloga):

F: Com quem que ele tava?

J: Tfo ver tfo ver... com **outo** cafoRo.

F: Hum... com outro cafoRo. Era amigo dele? J: Sim.

F: Até que... O que será que pode ter acontecido? J: Tfo ver... saíram **pa** passear?

F: Saíram pra passear. Terminou a salsija e eles foram passear, né? Então depois os dois foram passear. No passeio... feja o olho aí, vamo ver o que que mais que vai sair?

e) Exemplo de *fala espontânea* tipo (4) na fala de Kaio (K= Kaio / F= Fonoaudióloga):

K: O que isso?

F: Esse? É o negócio pro tempo passar. K: Mas e aí, aí acaba o **pempo**.

F: O tempo.

K: É.

F: Como que é essa palavra? K: **Quempo**.

F: Tem-po.

K: **Quemco**.

F: Olha a língua onde vai: tem-po. K: Tem.

F: Aqui ó: te te te.

K: Po.

F: Atrás do dentinho.

K: te, **que**.

F: Tempo.

K: **Que**, tem-po.

F: Isso!

3 DISCUSSÃO

Foi possível observar que há um grande número de faltas nas terapias por parte dos pacientes. Alguns estudos, como o de MELO et al., 2011, chegam a comparar o tempo médio para a alta fonoaudiológica entre modelos de terapia para desvios fonológicos. Os pacientes do presente estudo ultrapassaram este tempo médio, uma vez que resistem ao processo de generalização, o que implica na impossibilidade de receberem alta.

Segundo Marques et al. (2010), a adesão à terapia está associada ao correto diagnóstico e seleção do tratamento, sendo necessária para melhorar a saúde, uma vez que há relação direta entre comportamento de adesão e aprimoramento dos resultados em saúde. A adesão, segundo a Organização Mundial da Saúde é um fenômeno multidimensional determinado pela interação de cinco dimensões: fatores relacionados ao paciente, fatores relacionados à doença, fatores relacionados ao tratamento, fatores socioeconômicos e sistema e equipe de saúde. (PARO, et al.; 2013).

De acordo com os resultados obtidos, é possível observar que a paciente Ana, uma das quais menos faltou, teve uma melhor evolução no caso, tendo uma melhor percepção dos erros em sua fala e sendo a única que generalizou fonemas (/R/ e /r/) na fala. Isto sugere que a boa adesão ao tratamento colaborou para os resultados terapêuticos.

Outro fator que pode influenciar o processo de generalização de fonemas na fala, segundo alguns autores é a gravidade do desvio fonológico. Pesquisas como a de Dias et al. (2009) mostram que o resultado de que crianças com maior gravidade de desvio fonológico são os que apresentam, de modo geral, piores resultados nas habilidades de consciência fonológica e menos consciência dos seus desvios de fala, que são considerados como importantes fatores para a automatização de fonemas, segundo estudiosos da fonoaudiologia tradicional e fonologia clínica. Porém, observou-se no presente estudo que Kaio (paciente que possuía maior quantidade de alterações em sua fala) teve a mesma dificuldade em generalizar os fonemas que Paulo e João. O que indica que a dificuldade de generalização está muito mais relacionada à posição que o sujeito ocupa no diálogo, pois, estes três sujeitos realizam pouco monitoramento de suas próprias falas durante a terapia, diferentemente de Ana.

Benine (2006) duvida de que a fala é dependente da percepção, discordando de Winnitz (1997, p.145) quando ele afirma “que a aprendizagem da articulação (primeiro passo na linguagem) pode ser dividida em quatro fases: discriminação (percepção-seleção/comparação), prática de produção (exercício), generalização (aplicação/fixação de regras) e retenção (memória)”. Ressalta a autora, que a suposta aprendizagem aplicar-se-ia às crianças que têm capacidades perceptuais e que, ante ao objeto-linguagem, podem dissecá-lo. Entretanto, de acordo com os resultados aqui apresentados, a dificuldade de generalização parece estar ligada à escuta que a criança tem da sua própria fala, e isso está relacionado à posição dela enquanto falante.

Na proposta interacionista desenvolvida por De Lemos (2002), segundo Maldonade (2014), o processo de aquisição da linguagem é um processo de mudanças linguísticas, relacionadas à fala do outro, à língua e à fala da própria criança; o que se configurou

como sendo a proposta das três posições do sujeito durante o processo de aquisição da linguagem. Na *primeira posição*, verifica-se a fala da criança submetida à fala do outro. Na *segunda posição*, nota-se a fala da criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro, como que nela “explode”. Nessa posição é a fala da própria criança que se oferece para a sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro, como acontece em larga escala na primeira posição. E por fim, seria na *terceira posição* que a criança, enquanto sujeito falante, se dividiria entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala (MALDONADE, 2014, p. 669).

É possível também observar a partir dos resultados, que a paciente (Ana) que teve maiores correções de sua fala (seja por fala espontânea ou treino articulatório), obteve melhor evolução, quando comparada aos outros sujeitos da pesquisa. O posicionamento da terapeuta em solicitar a correção da fala pela criança influencia na capacidade desta em retomar e reformular sua fala, colocando a criança numa posição no diálogo, que a permite reconhecer a diferença entre a sua fala e a do outro. Ao contrário disso, quando a terapeuta não realiza intervenção na fala da criança, como é observado em cinco sessões (no total de nove) do paciente João, certamente, a retomada e reformulações da fala da criança, bem como reconhecimento do que tem de diferente em sua fala e na fala do outro, ficam prejudicadas.

CONCLUSÃO

De acordo com o estudo foi possível concluir que a dificuldade de generalização está relacionada com a posição que o sujeito ocupa no diálogo. Segundo De Lemos (2002), seria na terceira posição que a criança, enquanto sujeito falante, se dividiria

entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro. Conforme se viu, os sujeitos deste estudo tiveram dificuldade em aí se situar, uma vez que as retomadas e reformulações não ocorrem sem o auxílio da terapeuta. Foi possível também observar que a paciente que teve melhor evolução (Ana) foi também a que teve maiores correções de sua fala, seja em fala espontânea ou treino articulatório. Como se viu, o posicionamento da terapeuta em solicitar a correção da fala pela criança influenciou na sua capacidade de retomadas e reformulação da fala, colocando-a numa posição no diálogo que a permitiu reconhecer a diferença em sua fala e a do outro. Por outro lado, se a terapeuta não solicita a correção da fala da criança (como foi observado em cinco sessões de nove no total do paciente João), a retomada e reformulações da fala, bem como o reconhecimento da diferença entre a fala da criança e a fala do outro, ficam prejudicados.

REFERÊNCIAS

BENINE, R. Dislalia e desvios fonológicos evolutivos: caminhos do fonoaudiólogo na abordagem das “alterações de pronúncia na fala”. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem/** orgs. Maria Francisca Lier- De Vitto; Lúcia Arantes – São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. 446 p.

CRISTÓFARO, T. S.; YEHIA, H. C. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://fonologia.org>. ISBN 978-85- 7758-135-1.

DIAS, R. F.; MOTA, H. B.; MEZZOMO, C. L. A consciência fonológica e a consciência do próprio desvio de fala nas diferentes gravidades do desvio fonológico. **Rev. CEFAC**.11(4):561-570; 2009.

LEMOS, de M. T. **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

MAGNUSSON, E. Consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos. In: Yavas M, organizador. **Desvios fonológicos em crianças**: teoria, pesquisa e tratamento. Porto Alegre: Mercado Aberto; 1990. p.109-48.

MALDONADE, I. R. Instâncias da língua na fala da criança. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 43 (2): p. 666-678, maio-ago. 2014.

MARQUES, S. J. R.; FRICHE, A. A. L.; MOTTA, A.R. Adesão à terapia em motricidade orofacial no ambulatório de Fonoaudiologia do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais. **Rev Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 15(1): p.54-62; 2010.

MELO, R. M.; WIETHAN, F. M.; MOTA, H. B. Tempo médio para a alta fonoaudiológica a partir de três modelos com base fonológica. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2011.

PARO, C. A.; VIANNA, N. G.; LIMA, M. C. M. P. Investigando a adesão ao tratamento fonoaudiológico no contexto da atenção básica. **Rev. CEFAC**.15(5): p. 1316-1324, 2013.

ZORZI, J. L. A terapia articulatória e a “automatização” de novos fonemas. **Rev. CEFAC**, 2002.

CAPÍTULO 15

Gesto apontar e a fala em uma criança recém implantada

Iaís Cavalcanti de Almeida⁵⁵ (PROLING/UFPB)

Daniele Maria da Silva⁵⁶ (UFPB)

Paula Michely Soares da Silva⁵⁷ (UFPB/CAPES)

INTRODUÇÃO

É interessante como o ser humano desde o nascimento aprende a se relacionar com os outros através da linguagem, utilizando-se de várias facetas: vocal, gestual, direcionamento de olhar, postura corporal ou expressões faciais. É nesse contexto que adotamos a linguagem numa proposta interacionista multimodal, em que tomamos como base para a análise a interação mãe- bebê como o berço da multimodalidade, pois acreditamos que é nesse contexto que a criança tem seu primeiro contato com a linguagem, a qual se consolida nessas várias facetas mencionadas acima.

O processo de aquisição de linguagem ainda tem muito a contribuir com a ciência, e é por isso que novas pesquisas, nesse campo, estão surgindo. Dessa forma, esse trabalho vem para

55 Mestre em Linguística UFPB.

56 Mestre em Linguística UFPB.

57 Professora de Língua Portuguesa e Linguística, com Estágio Pós-doutoral concluído na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP/U.PORTO) e com Estágio Pós-doutoral em desenvolvimento, no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB).

ampliar ainda mais esse campo trazendo uma análise da linguagem por meio de uma criança que nasceu surda, mas passou por uma cirurgia de implante coclear, e após a ativação do dispositivo pode escutar.

Partindo da perspectiva de gestos e fala como uma forma indissolúvel dentro das construções, iremos compreender a relação entre a emergência dos gestos e das holófrases para o processo de aquisição da linguagem, relacionando o tipo de gestual de apontar, que emergem na primeira infância com os fragmentos enunciativos do bebê, e consolidar a perspectiva do gesto como co-partícipe na matriz da linguagem. Os gestos, por sua vez, são de extrema importância para a construção do sujeito, sendo ele ouvinte ou não, e estão presentes nas nossas interações, não sendo diferente nos princípios da construção da fala infantil.

Quando falamos em interação nos referimos a importância do outro para a apropriação da linguagem, pois a relação mãe-bebê é essencial para o desenvolvimento do infante. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o gesto de apontar dentro da perspectiva multimodal em uma criança recém implantada. E como hipótese, esperamos encontrar os elementos multimodais entrelaçados corroborando com a definição de gesto e fala como uma única matriz de significação.

1 MULTIMODALIDADE EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Quando os humanos conversam uns com os outros utilizam vários canais de interação, por diversas modalidades: linguagem oral, linguagem escrita, gestos, olhar, expressão facial, imagem, entoação. É a isso que denomina a palavra multimodalidade, esse uso multimodal da língua (CAVALCANTE, 1994, 1999), (ÁVILA-

NÓBREGA, 2010), (SOARES, 2014). Kress & Van Leeuwen (1996) corrobora com isso quando diz que a Multimodalidade é aquela cujo significado se realiza por mais de um código semiótico.

Neste artigo, iremos evidenciar o gesto de apontar como elemento da multimodalidade e participante eficiente na interação. Dando um significado para gesto, McNeill (2000) afirma ser este um termo que necessita explanação, uma vez que não temos **gesto** no singular, mas **gestos**. Ele assegura que prefere o termo no plural, pois há diversos momentos em que precisamos distinguir movimentos consecutivos nomeados de gestos.

Surge, então, nos estudos de aquisição da linguagem, o termo *hologestos* para o estudo dos primeiros gestos de um bebê produzidos em situações interativas com a mãe. Segundo Cavalcante (2009), o autor McNeill proporciona um contínuo para vários movimentos chamados de gestos, elaborado por Kendon (1982) conhecido como o “*Contínuo de Kendon*”. Os gestos que formam este contínuo são: a gesticulação; a pantomima; os emblemas e a(s) língua(s) de sinais. Kendon (1982) organiza seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4).

Para esclarecer a fala ou a produção verbal, Soares (2014) utiliza da palavra *holófrase*, na qual declara que seriam os primeiros enunciados ou termos, que demonstram entrada da criança na língua materna. Neste sentido, entendemos por *fala* toda forma de produção discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.

Voltando para McNeill (1982) é interessante lembrar que o autor não utiliza apenas o contínuo de Kendon para definir gestos, também expõe uma nomenclatura própria: gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados. Os gestos icônicos são aqueles

que apresentam uma certa relação com a imagem concreta, tido como um símbolo referencial. Os metafóricos não estão limitados apenas ao concreto, eles podem apresentar conteúdos abstratos, o significado abstrato de um gesto metafórico é apresentado como se tivesse forma ou ocupasse um espaço. Os dêiticos é o gesto que identifica um objeto ou pessoa, o mais conhecido é o apontar. E o Ritmado é assim chamado, pois o usuário do gesto evidencia de forma que tenha ritmo, servindo de marcador da fala. É relevante destacar que todos os gestos mencionados podem aparecer mesclados a outros gestos (McNEILL, 1982).

Soares (2014) organiza uma tipologia prosódica, considerando quatro momentos do funcionamento da fala na trajetória linguística infantil. São elas: balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado. A referida autora considera o balbucio como sendo a produção vocal mais inicial da trajetória linguística infantil. Desse modo, caracteriza-o como o som que se aproxima da fala, surge por volta dos três ou quatro meses de idade e permanece até por volta dos nove a doze meses do bebê (SOARES, 2014). O Jargão é bem semelhante ao balbucio, o que vai diferenciá-los é a entonação. No balbucio tem-se sílabas “soltas”, já no jargão existe um contínuo sonoro.

Scarpa (2009) define holófrases, como o momento em que a criança começa a articular enunciados que caracterizam a sua língua materna. Já os blocos de enunciados são entendidos como o momento da aquisição de linguagem, em que o infante é capaz de alternar o uso das holófrases com enunciados completos.

Quanto ao apontar - o gesto dêitico, segundo McNeill (1982), vamos utilizar a tipologia proposta por Cavalcante (1994) que considera o gesto de apontar como um elemento da interação e que se amplia quando estimulado no processodiádico, ou seja, nas trocas interativas entre mãe e criança. Cavalcante (1994) observa três momentos de construção do gesto de apontar. O primeiro

momento seria quando a criança usa o apontar como um gesto convencional, o clássico apontar com o dedo indicador estendido. Nesse momento a criança dirige poucas vezes seu olhar para a pessoa com quem está interagindo e a produção vocal é limitada em alguns pequenos agudos, semelhantes a gritos. A pesquisadora observou que nessa instância existia poucas trocas comunicativas entre criança e adulto.

No segundo momento a criança deixa de usar apenas o dedo indicador podendo usar outros dedos ou até a mão inteira para apontar alguma referência. Em relação ao olhar, nesse momento, notou-se um olhar mais frequente ao adulto e as produções vocais mais entoadas, notou-se um aumento nas trocas comunicativas entre a criança e adulto. No terceiro e último momento estabelecido por Cavalcante (1994), o gesto de apontar aparece bem evidente em seu formato convencional, as produções vocais são mais semelhantes à palavras da linguagem. Esse momento é destacado mais pelas vocalizações do que o gesto em si.

Segundo Cavalcante (1994), em sua pesquisa, existem várias configurações do gesto de apontar: apontar convencional, apontar com dois dedos, apontar com três dedos, apontar com toda a mão e apontar semi-estendido. Vejamos no quadro a seguir:

TIPOLOGIA DE APONTAR	
Tipos de apontar	Configuração
Apontar convencional	Extensão do braço e dedo indicador em direção a um objetivo;
Apontar com dois dedos	Além do indicador, o dedo mediano acompanha o dedo indicador na posição semifletida;
Apontar com três dedos	Além do indicador estendido, o dedo mediano e o anelar acompanham na posição semifletida

Apontar com toda a mão	Todos os dedos da mão estendido a um objetivo, destacando que o dedo indicador fica numa posição de maior extensão em relação aos demais;
Apontar semi-estendido	Caracteriza-se como um esboço de apontar, no sentido de que o indicador encontra-se direcionado para um objetivo na posição semifletida.

Extraído de Cavalcante (1994)

Visualizando essa vasta tipologia do apontar, podemos compreender que a criança se utiliza de diversas formas conforme sua intenção na interação. Tomasello (2003) e Costa Filho (2011) discorre sobre o surgimento do apontar como um processo de aprendizagem que ocorrem tanto por imitação, quanto por ritualização. Por imitação, o bebê apenas observa o adulto, e verifica que o mesmo faz o gesto com intenção de conquistar sua atenção. Por isso, o bebê passa a utilizar o gesto de apontar, para chamar atenção durante a interação. Já na aprendizagem por ritualização, o bebê primeiro se utiliza do gesto para orientar sua própria atenção, assim, o adulto que responde a criança ao seu comportamento gestual.

2 IMPLANTE COCLEAR

Quando o assunto é surdez afluem duas teorias: a patológica e a cultural. Atearemos, para esse trabalho, a patológica, uma vez que analisaremos uma criança implantada.

Uma pessoa que tem deficiência auditiva pode usar próteses convencionais que amplificam o som de acordo com a necessidade e profundidade da surdez. Em pessoas que a orelha interna se encontra bem danificada, ocasionando uma perda auditiva severa ou profunda, próteses convencionais podem não ser capazes de

restaurar a capacidade auditiva, quando isso acontece, uma possível solução é o estímulo direto do nervo auditivo ao longo da cóclea, que fica localizada na orelha interna, por meio da aplicação de uma corrente elétrica.

O dispositivo elaborado para esse objetivo citado acima recebeu o nome de implante coclear (IC), conhecido, também, como “ouvido biônico” (SARPESHKAR et al., 2005). Segundo Wilson e Dorman (2008) esse dispositivo é considerado a prótese neural de maior sucesso até o momento.

Pesquisas demonstram que o implante em crianças com surdez profunda é mais eficaz do que em adultos, principalmente em relação a aquisição de linguagem. A maioria das crianças com perda auditiva profunda, e que fazem uso do IC, acompanhadas por profissionais podem se tornar tão capacitadas quanto crianças com audição normal na mesma idade (BRANDÃO, 2010).

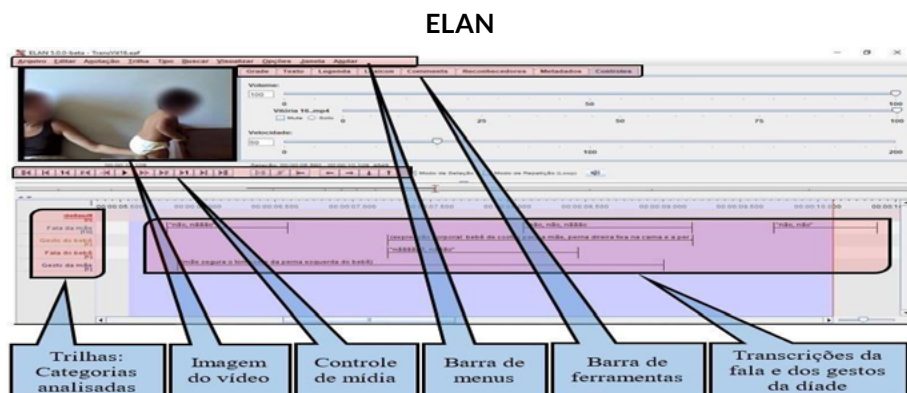
3 METODOLOGIA

Para esse artigo, utilizamos do estudo longitudinal, com uma díade mãe-bebê ao longo dos três anos de vida da criança, tendo em vista a delicadeza dos estudos aquisicionais, podendo assim verificar melhor o crescimento e mudanças da criança quanto à linguagem. A idade escolhida para análise vai da faixa etária de 22 aos 38 meses, pois é o período em que seu dispositivo coclear foi ativado. A metodologia desenvolvida busca investigar e analisar a construção do gesto apontar concomitante às produções vocais da criança surda implantada investigada.

Os dados foram disponibilizados dos corpora do LAFE, como já citado, trata-se de uma criança surda implantada. Dos dados coletados, dispomos de alguns recortes para compor esse trabalho, as gravações foram separadas por sessões gravadas a cada 15 dias,

os registros tiveram início aos dois meses e três semanas de vida do bebê, e o tempo médio de cada gravação foi em torno de 15 minutos por sessão, e seu conteúdo foi o mais natural possível, pois mostra situações do cotidiano da criança com seus pais. As sessões analisadas correspondem a partir do momento em que a criança já faz uso do implante coclear (IC).

Para a transcrição, utilizamos do *software* ELAN - *Eudico Linguistic Annotator*, programa que possibilita a criação de anotações, edições através do suporte dos dados em vídeo e áudio, concomitantes. Vejamos, abaixo, o *layout* do programa:



Fonte: Autoria própria, extraído do ELAN

O ELAN é uma ótima ferramenta para se trabalhar multimodalidade, pois através das trilhas pode-se analisar várias categorias ao mesmo tempo, o programa proporciona também a função de mesclar trilhas elaborando quadros para demonstração das análises. Escolhemos esse *software* para ilustrar os momentos em que frisamos a ocorrência do gesto de apontar e as produções vocais nos momentos de interação mãe-bebê, legitimando a base teórica deste trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Daremos início a nossas observações e análises visando compreender a relação emergente entre o gesto de apontar e as produções vocais que, em conjunto, compõem a multimodalidade no processo de aquisição da linguagem.

Vejamos o recorte analisado:

Contexto: Mãe sentada no chão e criança sentada no tapete da sala brincando com um carrinho.

Idade: 2 anos e 3 meses

Quadro do ELAN

The screenshot displays the ELAN 4.9.4 - TRANSCRIÇÃO 2.eaf interface. At the top, there is a menu bar with options like 'Arquivos', 'Editar', 'Apontação', 'Tirar', 'Tipo', 'Buscar', 'Visualizar', 'Opções', 'Janela', and 'Ajudar'. Below the menu is a toolbar with various icons for navigation and editing. The main window is divided into several sections:

- Video View:** Shows a video frame of a woman and a child on a mat. The timestamp 'FEB 26, 07' is visible in the bottom right of the video.
- Annotations List:** A table listing annotations with columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comentário', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The selected annotation is:

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comentário	Reconhecedores	Metadados	Controles
1	"Aaaa" - BALBUCIO-						
2	"Uuuuum" - [mostr. os brinquedos para cima e para baixo] [aponta para o carrinho] - GESTO DE APONTAR						
3	"uuuum" - BALBUCIO-						
4	"aahh, ahuuum" - BALBUCIO-						
5	"[carretilha do carrinho] "aahh, ahuuum"						
6	"[segura o carrinho] "aahh, " - BALBUCIO-						
7	"uuuuu" - BALBUCIO-						
8	"aaa" - BALBUCIO-						
- Timeline:** A detailed timeline at the bottom shows various linguistic events aligned with the video. It includes tracks for 'detrau', 'GESTO DA MÃE', 'PROD. VOCAL MÃE', 'OLHAR DA MÃE', 'GESTO CRIANÇA', 'PROD. VOCAL CRIANÇA', 'OLHAR DA CRIANÇA', and 'MESCLA DA CRIANÇA'. The timeline is marked with time intervals from 00:00:00 to 00:00:45:000.

Mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA CRIANÇA							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"Aaaa..." - JARGÃO			00:05:35.227	00:05:36.140	00:00:00.913
	2	"uhuum..." - JARGÃO (mexe os braços para cima e para baixo) (aponta para o carrinho) - GESTO DE APONTAR			00:05:37.467	00:05:38.273	00:00:00.806
	3	"uuuum..." - JARGÃO			00:05:38.984	00:05:40.333	00:00:01.349
	4	"aaah.uuum..." - JARGÃO			00:06:02.131	00:06:05.245	00:00:03.114
	5	(arrasta o carrinho) "aaah.uuum..." - JARGÃO			00:06:44.546	00:06:45.492	00:00:00.946
	6	(segura o carrinho) "aaaain..." - JARGÃO			00:06:46.939	00:06:49.207	00:00:02.268
	7	"uaaa..." - JARGÃO			00:07:03.204	00:07:04.331	00:00:01.127
	8	"éééé..."			00:07:04.596	00:07:05.583	00:00:00.987

Mescla da mãe

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ MESCLA DA MÃE							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(arrasta o carrinho) "Brum..." - PANTOMIMA DA MÃE			00:05:35.217	00:05:36.140	00:00:00.923
	2	(arrasta o ônibus de brinquedo pelo chão)			00:05:37.757	00:05:38.515	00:00:00.758
	3	(segura o brinquedo)			00:05:40.362	00:05:42.261	00:00:01.899
	4	(arrasta o carrinho) "tá com raiva?"			00:06:03.416	00:06:04.168	00:00:00.752
	5	(segura o brinquedo)			00:06:44.546	00:06:45.492	00:00:00.946

Cena interativa



Interação mãe-bebê

TRILHAS	PRODUÇÕES
Gesto e fala da mãe	(arrasta o carrinho no chão)- “Brruum...” - PANTOMIMA
Gesto e fala da criança	(mexe os braços para cima e para baixo) - “uuuum...” - JARGÃO
Gesto da mãe	(arrasta o ônibus de brinquedo pelo chão)
Gesto da criança	(estende o braço e o dedo indicador em direção ao brinquedo) - GESTO DE APONTAR
Fala da criança	“Uuum...” - JARGÃO
Gesto da mãe	(segura o brinquedo)
Fala da criança	“aauum...” - JARGÃO
Fala da mãe	“Tá com raiva é?”
Gesto e fala da criança	(arrasta o brinquedo pelo chão) - “aauum” - JARGÃO
Gesto da mãe	(segura o brinquedo)
Fala da criança	(segura o carrinho) “aaain...” - JARGÃO
Fala da criança	“uaaa...” - JARGÃO
Fala da criança	“éééé...”

Nesse recorte a mãe e a criança estão no chão da sala sentados com alguns brinquedos espalhados pelo ambiente. A mãe tenta chamar a atenção da criança, várias vezes, na intenção da criança trocar o brinquedo. Com a observação dos dados, podemos perceber que a mãe baixa o corpo e cabeça tentando promover a interação através da troca de olhar com a criança.

É interessante que a mãe além de falar diretamente com o infante, ela toca no bracinho ou na perninha da criança quando o mesmo não corresponde aos estímulos: olhares ou produção vocal. Esse toque seria mais uma forma de linguagem multimodal.

Podemos observar presente na criança várias produções vocais, principalmente os jargões, como o “uuhum...”. O “uuuhum” prolongado, não é classificado como balbucio, devido a sua forma de entrelace entre consoantes e vogais. Também não consideramos como holófrase, tendo em vista, esse elemento é entendido por vários autores, inclusive por Scarpa (2009), como um trecho da produção de fala materna ou um recorte de uma palavra. Assim, classificamos a produção de fala descrita anteriormente como um jargão que apresenta prolongamento entonacional nas vogais.

Foi possível observarmos no período da interação que a criança acompanha os gestos produzidos pela mãe. Podemos verificar isso em vários momentos, nessa situação acima, a mãe movimenta o boneco, simulando que o mesmo está caminhando. A criança, logo depois, pega das mãos da mãe o brinquedo e repete a produção gestual e vocal (no caso do bebê jargonizando). Esse tipo de repetição acontece várias vezes durante a interação.

Outro elemento de suma importância é o gesto de apontar, classificado por Cavalcante (1994) e reutilizado por Lima (2015) como o apontar convencional – aquele estendido com o dedo indicador que nas interações é entendido como um foco de atenção para o objeto. McNeill (1982) deu a esse gesto o nome de dêitico, pois ele identifica o objeto ou pessoa dentro das relações interativas, dando a devida direção e atenção para o foco apontado.

No quadro da mescla do bebê, podemos notar que o gesto de apontar e a produção vocal tem uma relação dentro das construções de significação. A criança aponta para o objeto e pronuncia “Uuuhum..” com a mesma entonação que a mãe faz a pantomima “Bruuum...” (som que o ônibus faz ao andar). A criança chama tanto a atenção para o objeto, levando o direcionamento de olhar da mãe para o objeto, quanto o som que esse objeto faz, utiliza-se de mais pistas de linguagem dentro de uma única matriz de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões apresentadas neste trabalho, observamos que a riqueza da gestualidade e prosódia, sob várias manifestações, configurações, funções, registra seu papel na interação dialógica, contribuindo para o funcionamento linguístico multimodal, no qual gesto e fala formam uma unidade discursiva significativa.

Percebemos que o gesto de apontar está presente em todos os momentos da interação mãe-bebê, tanto a mãe quanto a criança produzem gestos dêiticos em várias configurações. Acreditamos ser de bastante importância o estímulo e a realização dos gestos pela mãe dentro das interações, pois é através dos movimentos e prosódia desempenhados pela mãe que o infante inicia seus primeiros passos na construção desse contínuo gestuo-vocal.

Nossa análise contou com uma criança recém implantada, ou seja, o processo de aquisição foi diferente do convencional, pois a criança estava dentro de um processo linguístico diferente devido a sua limitação, mas mesmo assim multimodal, já que a linguagem não se limita à fala. Antes do implante o bebê já usava alguns gestos corporais dentro das interações com a mãe e a linguagem existia, depois do implante mais uma categoria foi ativada, a prosódia.

Podemos concluir que o bebê mostrou um crescimento na linguagem de acordo com o que a mãe explorava através de estímulos, a criança recortou vários fragmentos da linguagem da mãe, mesmo tendo seu gesto ou prosódia ainda em construção, a produção da mãe estimula a criança na concretização da linguagem. Apesar da limitação da criança o estímulo da mãe foi e é fundamental.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA NÓBREGA, P.V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BARROS, A. T. M. C. **Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BRANDÃO, L. W. P. **Interação mãe-bebê surdo implantado: entre o “ouvido suposto” e “aprendiz de ouvinte”.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. UFPB, João Pessoa, PB. 2010.
- CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança.** Dissertação de mestrado. UFPE. 1994.
- CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1999.
- COSTA FILHO, J. M. S. da. **“Olá, Pocoyo!”: A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- GOODWIN, C. Pointing as Situated Practice.” In: KITA, S. **Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet.** Lawrence Erlbaum Associates. 2003a, p. 217-41.
- KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry** 2: 45-62, 1982.
- LIMA, K. A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil, em cenas de atenção conjunta.**

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. v. 92(3), 1985, p. 350-371.

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

SOARES da Silva, P. M. S. Índícios da fluência multimodal na produção de holófrases e blocos de enunciado na criança em processos de aquisição da linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B., FARIA, E. M. B. (Orgs). **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade atenção conjunta e subjetividade**: Editora da UFPB, 2015.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C.; **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 16

Crianças com síndrome de down em cenas de atenção conjunta

Ediclécia Sousa de Melo⁵⁸ (PROLING/UFPB)

Laís Cavalcanti de Almeida⁵⁹ (UFPB)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante⁶⁰ (UFPB/CNPq)

INTRODUÇÃO

A criança com Síndrome de Down possui um cromossomo extra em sua informação genética, o cromossomo 21, o que resulta em especificidades e alterações motoras e neurológicas durante o período de desenvolvimento, além disso, é uma condição genética que pode comprometer a criança cognitivamente acarretando em um atraso na aprendizagem. Essas crianças privilegiam o uso dos gestos nas interações, uma vez que apresentam dificuldades nos momentos de produção de enunciados (FRAZÃO, 2007; ANDRADE, 2006).

Estudos mais recentes referentes à linguagem da criança com Síndrome de Down apontam para uma multimodalidade linguística em cenas de atenção conjunta. Neste sentido, consideram-se que além da produção vocal, a produção de gestos e o direcionamento do olhar da criança se tornam elementos significativos durante

58 Mestre em Linguística UFPB.

59 Mestre em Linguística UFPB.

60 Profa. Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB, docente da graduação em Letras e da Pós em Linguística da UFPB.

o processo de aquisição da linguagem, neste viés, as produções gestuais atuam como favorecedoras para sua inserção cenas de atenção conjunta, atuando como fomentadoras das interações e promotoras do desenvolvimento da criança (LIMA, 2016; MELO; 2017; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017).

A perspectiva multimodal parte dos conceitos de que gesto e fala formam um conjunto indissociável, são integrantes da mesma matriz de significação, assim, o funcionamento da língua é sempre multimodal (MCNEILL, 1985). Assim, investigar a língua da criança com distúrbios da linguagem sob um olhar multimodal, possibilita-nos compreender as produções linguísticas em sua totalidade, assim como, atentarmos-nos às inúmeras possibilidades de inserção desses sujeitos em trocas interativas nas cenas de atenção conjunta.

Um outro conceito pouco explanado em relação à linguagem da criança com Síndrome de Down é o de atenção conjunta, entretanto, aos poucos vêm ganhando espaço nas investigações envolvendo crianças com essa condição genética. Para Tomasello (2003), a atenção conjunta está relacionada ao direcionamento do olhar, assim, emerge como uma habilidade de um adulto e uma criança em compartilhar a atenção para uma entidade externa.

Diante da escassez de estudos voltados à atenção conjunta em Síndrome de Down, esta pesquisa se deterá em analisar trocas interativas em duas crianças e as quatro terapeutas, em contextos de atendimento clínico fonoaudiológico, para assim, compreender o processo constitutivo da aquisição da linguagem de crianças com SD. Assim, discutiremos acerca o conceitos de atenção conjunta e papel desempenhado durante o processo de aquisição da linguagem.

1 ATENÇÃO CONJUNTA

Um dos estudiosos pioneiros em aquisição da linguagem e a atenção conjunta é Bruner (1975). Para o autor, a criança desde a mais tenra idade está inserida em contextos de interação com os adultos e durante as trocas comunicativas as crianças aprendem a expressar os seus desejos e a compreender os anseios dos adultos.

Partindo de um visão Sociocognitivista da linguagem, Bruner (1975; 1983) considera que e as interações afetivas da criança com a mãe e a produção dos elementos não verbais atuam como elementos fundamentais para as trocas comunicativas no período de aquisição da linguagem dos infantes.

Dando continuidade aos estudos em cognição infantil, tendo como fundamento as contribuições de Bruner (1975,1983), Tomasello (2003) define o termo atenção conjunta como interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam atenção de forma conjunta a um elemento externalizado por um período de tempo razoável.

Destarte, por meio da atenção conjunta que pode ser expressa por cada pessoa apontando para a mesma coisa, os participantes podem chegar a uma situação na qual cada um está prestando atenção para o mesmo objeto; este processo é facilitado se, o objeto que seja o foco das atenções compartilhadas, puder ser representado ou caracterizado por meio de uma ação que se refira a ele ou represente-o (KENDON, 2009).

No que se refere emergência da interação da criança com o adulto, Tomasello (2003) apresenta que a partir dos 6 meses a criança se insere nas relações diádicas, ou seja, em momentos nos quais a criança manipulam objetos e têm contato com o cuidador, no período mencionado, a criança ainda não adquiriu habilidades para interagir com um novo elemento. No entanto, as cenas de atenção conjunta emergem aos nove meses, estabelecendo-se em relações

triádicas, no período em que a criança apresenta comportamentos como acompanhar o apontar e o olhar do outro, alternar o olhar entre objeto compartilhado e o outro, e a imitar os gestos, ela passa a compreender os outros como seres intencionais.

Tomasello (2003) apresenta os modos de interação em cenas de atenção conjunta que são:

Atenção de verificação: Consiste em acompanhar/verificar a atenção do adulto para determinado evento ou objeto, emergindo por volta dos 9 aos 12 meses de idade.

Atenção de acompanhamento: Ocorre com o acompanhamento do olhar dos adultos de produções gestuais como o apontar para eventos ou objetos mais distanciados, aparecendo por volta dos onze a quatorze meses de idade.

Atenção direta: dá-se através do direcionamento do olhar do adulto para objetos, referenciando-os através dos gestos dêiticos, quem podem ser do tipo imperativo ou declarativo, ocorrendo a partir dos 15 meses de vida da criança.

*Quadro formulado de acordo com os tipos de Atenção conjunta elaborados por Tomasello (2003).

Observando o quadro anterior, percebemos que a medida em que a idade da criança avança, surgem novas formas de atenção conjunta, estabelecidas por meio da interação. Por outro lado, a atenção conjunta não é estanque, trata-se de um processo que se caracteriza na rotina da criança e, para tanto, são necessários elementos presentes nas relações entre a criança e os adultos que as cercam no decorrer dos primeiros meses de vida (COSTA FILHO, 2016).

Os contextos de atenção conjunta são relevantes no sentido de que são nas cenas interativas que as ações verbais se aprimoram,

assim, a criança pode realizar um paralelismo gradativo entre as ações, objetos e os referentes linguísticos (AQUINO; SALOMÃO, 2002).

Melo (2015), amplia a noção de relação triádica apresentada por Tomasello (2003), mostrando que em uma cena interativa mais elementos podem compor o cenário, constituindo o que nomeia de relação quaternária ou quadrática. Na visão da autora, além da criança ou grupo de crianças e do o adulto, há mais dois elementos, podendo ser dois objetos ou dois eventos.

Uma outra configuração de cenas de atenção conjunta é encontrada em Ávila- Nobrega (2016), as quinas. A relação em quina, pode emergir do seguinte modo: dois adultos, uma criança, uma entidade externa (objeto, evento, lugar, pessoa etc.) e o objeto discursivo (dentro do processo de referência) se fazem presentes na dialogia (ÁVILA-NOBRÉGA, 2017, p. 73)

Se partimos de uma perspectiva sociocultural, a interação em cenas de atenção conjunta é fundamental para que a linguagem seja, de fato, consolidada. São em trocas interativas que as relações entre a díade, tríade, quarta ou quina são construídas.

Apesar das dificuldade com a linguagem e expressão oral de crianças com Síndrome de Down, consideramos que criança deve ser estimulada a interagir por meio dos gestos e da produção vocal em cenas de atenção conjunta, em diferentes contextos e formatos na sociedade, seja na clínica fonoaudiológica, seja na escola ou nas interações familiares, pois, acredita-se que o uso gesto atrelado à produção vocal oferece melhorias no desenvolvimento da linguagem desses sujeitos. Vejamos alguns recursos gestuais que se fazem presentes nas cenas de atenção conjunta.

2 GESTUALIDADE E MULTIMODALIDADE

Os gestos são usados rotineiramente nas interações sociais. Desse modo, os gestos se configuram enquanto movimentos corporais podendo ser da cabeça e dos braços, pode ser formado semiologicamente por alguns fatores como exprimir ideias, apresentar estruturas gramaticais em línguas de sinais, na apresentação de pantomimas (KENDON, 2011).

Nas cenas de atenção conjunta, a produção dos gestos associada à produção vocal compõem a multimodalidade da língua. A junção gesto e fala permite que os significados sejam alcançados nas conversas, ambos estão juntos em um único plano global (KENDON, 2000). Os gestos são utilizados para a comunicação, a interação e são essenciais ao ato de comunicar não podendo dissociar-se da fala (MCNEILL, 1993). São esses alguns dos pressupostos que norteiam a concepção multimodal da língua, em que fala e gesto estão integrados, inseparáveis em uma matriz linguística.

Em aquisição da linguagem da criança com Síndrome de Down, estudos mostram a evidência aspectos gestuais em detrimento aos aspectos das vocais. São estudos relevantes no que se refere à gestualidade em crianças com SD, de uma forma geral, dissertam sobre o gesto enquanto um elemento colaborador da aquisição linguagem oral, porém essas investigações não partem de uma perspectiva multimodal da língua (SILVA; SALOMÃO 2002; ANDRADE, 2006; PORTO CUNHA; LIMONGI, 2008).

Diante disso, apresentamos o contínuo de Kendon (1982) como um elemento norteador para classificação das produções gestuais. O autor organiza o contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme o quadro a seguir.

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: Mcneill, (2005, p.5)

Para uma compreensão maior do contínuo exposto, observamos que a relação entre o gesto e a presença da fala, na sequência definida pelo autor vai se estreitando, pois se analisarmos os tipos de gestos dentro dos contínuos da esquerda para a direita (Gesticulação – Pantomimas – Emblemáticos - Língua de Sinais), compreendemos que: a presença obrigatória de fala diminui; a presença de propriedades linguísticas aumenta; os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados (CAVALCANTE 2012, p. 10).

Como se sabe, além da classificação gestual elaborada por Kendon (1992), Mcneill (1995) apresenta estudos voltados à linguagem e pensamento, salientando quatro tipos de produções gestuais com funções específicas presentes enquanto os falantes se comunicam.

Dentre os gestos descritos pelo referido autor, temos: os gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos dêiticos e gestos rítmicos (*bests*).

Os gestos icônicos expressam acontecimentos, representações figuradas, referências espaciais. Com o uso das mãos uma pessoa pode explicar o tamanho de um objeto, por exemplo. Para o entendimento do gesto é necessário que esteja interligado ao discurso.

Os gestos metafóricos fazem referência a eventos abstratos, neste sentido, são utilizados na tentativa de dar forma a ideia que está sendo apresentada. Ocorre frequentemente na produção de gesticulação, quando usamos os braços, pernas e mãos para expressar emoções.

Os gestos dêiticos são movimentos de apontar direcionando o dedo ou a mão para objetos concretos. Ocorre, por exemplo, quando no ato de fala apontam com o dedo indicador para um objeto ou uma pessoa.

Os gestos rítmicos (*beats*) podemos são movimentos breves realizados pelas mãos, dos dedos e dos braços. Esses gestos são como batidas ou golpes que enfatizam partes do discurso. São produzidos, por exemplo, pelas crianças em contextos lúdicos envolvendo músicas infantis.

*Quadro elaborado conforme os conceitos propostos por McNeill (1995), Vezali (2012) e Ávila-Nóbrega (2017).

O quadro apresentado, mostra uma diversidade de gestos produzidos em situações discursivas compostas por adultos, o que mais tarde, através de estudos em aquisição da linguagem, expandiu-se, inserindo as produções multimodais das crianças.

No tocante às produções gestuais infantis, para Cavalcante et al (2016), desde cedo, nos estágios iniciais de aquisição, elas manuseiam os dedos e as mãos, e assim, conseguem expressar ideias as quais por meio da fala ainda não possuem habilidades, desse modo, esses movimentos são elementos importantes nas trocas interativas, uma vez que proporcionam um caminho para a produção das primeiras enunciações.

A seguir discutiremos sobre a metodologia utilizada neste trabalho.

3 MÉTODOS

O presente estudo foi originado no LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita – da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e se caracteriza como uma pesquisa transversal e qualitativa; em relação aos objetivos, como descritiva, pois consistiu a descrição de características de determinada população ou fenômeno; e em relação aos procedimentos técnicos utilizados, como estudo de caso, pois existe o propósito nessa pesquisa de formular hipóteses e explicar variáveis a partir da descrição do contexto investigado (GIL, 2002).

Esta pesquisa foi desenvolvida na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB, localizada no município de João Pessoa/PB, durante as ações do projeto de extensão “Letramento em pauta: intervenção fonoaudiológica em sujeitos com síndrome de Down”.

Foram utilizados no referido artigo, registros de duas díades desse projeto de extensão, constituídas cada uma por: uma estagiária estudante de Fonoaudiologia e uma criança com síndrome de Down. As duas crianças analisadas são irmãos. A criança 1 (C1) é do sexo masculino e possuía dois anos de idade durante a coleta dos dados. Já a criança 2 (C2) é do sexo masculino e possuía seis anos de idade durante a coleta.

As sessões analisadas foram planejadas pelas estagiárias e supervisionadas por fonoaudiólogos. Os pesquisadores colocaram uma máquina filmadora dentro da sala, para registro de toda a interação da forma mais natural no contexto pesquisado. Os vídeos foram transferidos para o programa ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), ferramenta criada no Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen – Holanda, que permite a transcrição e análise dos dados. Durante a análise dos vídeos, foram criadas três trilhas de observação para cada membro participante da filmagem: a fala, os gestos e o olhar.

Ressalta-se que esse estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da instituição de origem, sob o parecer de número 1.360.357.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Situação Interativa C1- Alô !

Contexto: A criança e as terapeutas brincam com brinquedos e o celular na sala. Idade da criança: 2 anos, 10 meses e 27 dias.

Figura1. Interação entre C1, E1 e E2



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	MESCLA C1						
▷	N.	Anotação					
133	Olha atentamente para a E1	Observa a E1 mostrando o brinquedo					
134	Alô! olha para a E2	abre a mão e bota no ouvido simulando telefonar (cônico/ pantomima) pega um brinquedo como e usa c...					
135							
136	joga fora o objeto que estava com ele no outro ouvido						

Fonte: As autoras (2017)

Esta situação interativa envolve a criança, as terapeutas e um objeto. Inicialmente a E1 dirige a fala à criança dizendo: “olha tia querendo falar contigo!” associada ao gesto de apontar com objeto direcionado à E2. Após a solicitação da E1, a criança abre toda a mão e aproxima da orelha e de forma simultânea produz a holófrase telefônica “Alô”. Esse gesto, de acordo com Kendon (1982),

trata-se de uma pantomima, visto que consistem em simulações de ações do cotidiano. Ao mesmo tempo, se observamos a definição dos gestos proposta por McNeill (1995), o movimento se configura relacionado ao discurso e demonstra o que está sendo enunciado, sendo, portanto um gesto icônico (VESALI, 2012).


Pelo quadro, observamos na cena de atenção conjunta o de olhar verificação, uma vez que a criança acompanha o olhar do adulto enquanto manuseia o objeto como se fosse um celular. Lima (2016) destaca que os gestos favorecem a entrada da criança em cenas de atenção conjunta, contribuindo com as trocas interativas. Do mesmo modo, ressaltamos o papel da multimodalidade em cenas de atenção conjunta em crianças com Síndrome de Down.

Situação interativa C2: Cadê tua orelha?

Contexto: Após iniciar a atividade desenhando os olhos, C1 e E2 passam a desenhar as orelhas.

Idade da criança: 6 anos,6 meses e 29 dias

Figura 2. Interação entre C1 e E1



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecadores	Metadados	Controles	
▼ MESCLA C2								
N.	Anotação						Tempo Inicial	Tempo Final
43	olha para a E1 aponta para a sua orelha encosta bem coloca o dedo (dêltico/emblema) olha para a E2 abre a boca						00:11:00.175	00:11:06.550
44	estende o braço esquerdo -parece pedir a caneta que está com a E2 (dêltico/emblema)						00:11:08.360	00:11:10.320
45	se aproxima do desenho e toca no braço do palhaço						00:11:10.360	00:11:12.470
46	observando o desenho feito pela E1						00:11:16.705	00:11:18.735
47	eleva o braço com a mão fechada -parece pedir algo (emblema)de costas para a E1 se aproximada E2						00:11:23.085	00:11:25.455
48	olha para a E2 olha para E1 olha para a câmera abre a boca fecha e abre novamente bota a mão na sua orelha						00:11:29.250	00:11:32.670
49	abre bem a boca com mão na orelha vai se aproximando da câmera						00:11:32.725	00:11:34.935

Fonte: As autoras (2017)

A cena mostra uma situação na qual a criança deveria indicar a posição das partes do corpo (recortes) a serem fixadas no painel. Nos recortes visuais observamos a criança olhar atentamente para a caneta e abrir a boca ao apontar. Ela não produz enunciados. As terapeutas antes de desenhar as partes do corpo no cartaz, perguntam à criança sobre a localização da parte a ser representada, ambos utilizam o gesto dêitico de apontar para a bochecha atrelado ao olhar de atenção conjunta direta.

De acordo com Ávila - Nóbrega (2017), o referido tipo de atenção conjunta ocorre no momento em que a criança estabelece um direcionamento de olhar compreendendo a existência de um diálogo em determinados contextos, com seus parceiros. O gesto de apontar é utilizado de forma recorrente nas interações, constitui uma forma de referência que influencia fortemente a consolidação do processo de atenção conjunta (COSTA-FILHO, 2016 p.49). Em crianças com Síndrome de Down, com o passar do tempo, não desaparecem, pois passam a produzir com mais intensidade, combinando-os com maior frequência visando estabelecer a interação com o parceiro (LIMA, 2015). A criança mesmo não produzindo enunciados, nesse contexto, é inserida em cenas de atenção conjunta por meio do olhar, interagindo com as estagiárias nas sessões de terapia fonoaudiológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos atendimentos, constatamos que as crianças interagem utilizando recursos multimodais com as terapeutas em cenas de Atenção conjunta. A C1 se inseriu em menos cenas de atenção conjunta, observamos que em muitos momentos o olhar era mais disperso e a produção vocal se tornava mais efetiva na interação. Em contrapartida, A C2 não apresenta produção vocal,

entretanto, o direcionamento do olhar se destaca como forma de interação com as terapeutas.

Diante disso, podemos considerar que mesmo acometidas pela mesma síndrome e pertencentes ao mesmo núcleo familiar, são em contextos interativos que cada criança constrói o contínuo multimodal de modo singular, ou seja, cada sujeito, com suas especificidades elabora, em interação com outros sujeitos, formas próprias de expressar desejos, anseios e apontar para referentes externos.

Ademais, ressaltamos a importância da abordagem multimodal em aquisição da linguagem, não apenas em crianças com desenvolvimento típico, mas também em crianças com Síndrome de Down e outros distúrbios de linguagem, uma vez que o uso dos gestos proporciona às essas crianças, formas satisfatórias de diálogos e de trocas interativas em cenas de atenção conjunta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. V. **A emergência da expressão comunicativa na criança com síndrome de Down.** 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O sistema de referência multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto.** 2017. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – PROLING, UFPB, João Pessoa, 2017.

AQUINO, F. S. B.; SALOMAO, N. M. R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicol. estud.**. 2009, v. 14, n. 2, p. 233-241.

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

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

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; Et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Revista de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL)**. São Paulo: SP, v.45, n.02, 2016. p. 411-426.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. **Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual**. 2016. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) -PROLING, UFPB, João Pessoa, 2016.

FRASÃO Y. Down: uma nova e surpreendente visão. **Rev Fonoaudiol.** 2007; v.72, p.10-4.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

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

LIMA, I. L. B. **A linguagem multimodal da criança com síndrome de Down em contexto clínico**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) PROLING, UFPB, João Pessoa, 2016.

LIMA, I. L. B.; DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Language development in Down syndrome: literature analysis. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 354- 364, 2017.

MELO, E. M. **Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com Síndrome de Down na terapia fonoaudiológica**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) PROLING, UFPB, João Pessoa, 2017.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem**. 2015. 274f. Tese (Doutorado em Linguística) João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015.

- MCNEILL, D.; CASSELL, J.; LEVY, E. T. Abstract deixis. In: **Semiotica**, v. 95, n.1. Berlin: Walter de Gruyter, 1993, p. 5-19.
- MCNEILL, D.; CASSELL, J.; LEVY, E. T. So you think gestures are nonverbal?. **Psychological Review**. Vol 92(3) 350- 371, Jul., 1985.
- MCNEILL, D.; CASSELL, J.; LEVY, E. T. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000.
- MUSTACCHI, Z. **Guia do bebê com Síndrome de Down**. São Paulo, 2009
- PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v.20, n.4, p. 243-8, 2008.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Padrões de Interação Genitores-Crianças com e sem Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão Crítica**, v. 19, n. 2, p. 283-291, 2006.
- TOMASELLO, M. Um enigma e uma hipótese. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo, 2003.
- VEZALI, P. O corpo e as considerações acerca da relação gesto e fala. **ILINX-Revista do Lume**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2012.

CAPÍTULO 17

Atuação fonoaudiológica nos atrasos do desenvolvimento da linguagem

Beatriz Araujo dos Santos⁶¹ (UNICAMP)
Irani Rodrigues Maldonade⁶² (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Seguindo de encontro à literatura tradicional da área fonoaudiológica, a base teórica que sustentou esta pesquisa foi o interacionismo, especificamente a proposta Interacionista brasileira de aquisição de linguagem, cuja teorização na área é marcada por um conjunto de proposições e preocupações registradas desde o início pelo projeto de aquisição da linguagem da Unicamp, proposto por Cláudia de Lemos, maior representante desta proposta teórica.

O termo interacionismo recobre vertentes teóricas muitas vezes diferentes entre si, cujo único ponto de convergência parece ser a ênfase na situação comunicativa natural em que a linguagem se apresenta para a criança com a inclusão do outro (LIER-DEVITTO; CARVALHO, 2008). O compromisso com a fala da criança e a afirmação de que mapear essa fala pelas categorias linguísticas

61 Mestre em Saúde, interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

62 Docente do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da FCM/UNICAMP atuante na graduação do curso de Fonoaudiologia, na Residência Multiprofissional e na Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/UNICAMP.

não diz nada sobre a posição da criança na linguagem, foram, em vários momentos, assinalados por De Lemos.

Em contrapartida, geralmente, os estudos da fonoaudiologia tradicional concentram-se nas mudanças linguísticas, consideradas como construções cumulativas sobre a língua pela criança. Além disso, segundo Rubino (1994), existe uma ideia de comunicação que permeia a prática fonoaudiológica de maneira quase sempre irrefletida. Uma conceituação, onde há a noção de interlocutores, iguais e constituídos fora da linguagem e que trocam mensagens se alternando na produção linguística, pode ser considerada, de modo geral, como pré-teórica, à medida que se dá sem o reconhecimento de que assumir a linguagem como comunicação é restringi-la a um papel acessório, numa relação social que se constitui antes e fora dela.

A adesão à ideia da linguagem como comunicação traz impasses para a clínica de linguagem. Neste sentido, Lier-De-Vitto (1994, 1995 apud Arantes, 2006) diz que a aproximação que tem acontecido até o momento entre Linguística e Fonoaudiologia não tem sido sempre satisfatória. A razão para isso, segundo Arantes (2006) é o fonoaudiólogo, por vezes, ter caminhado à margem da teorização sobre a linguagem e recorrido à linguística de forma equivocada, ou seja, se utilizando, de maneira descuidada, de conceitos de diferentes modelos teóricos e de instrumentais descritivos para abordar a linguagem dita patológica.

Entretanto, a linguística assume que seu objeto de estudo é a *língua* e dessa forma seus instrumentais descritivos encontram nas patologias seu limite. Apesar disso, segundo Arantes (2006), a Fonoaudiologia (tradicional) atribui à linguística esse *saber* ignorado: “fenômeno patológico”, que é de *fala*. E, ao tentar atacar a *fala* pela *língua*, a fonoaudiologia acaba caindo na armadilha de reduzir o fenômeno patológico à violação de regras.

Apesar de marginal na própria Linguística, o estudo da *fala* é fundamental tanto para a Linguística quanto para a Fonoaudiologia,

visto que é inegável o fato de que existam falas sintomáticas e que até uma fala possa provocar partição entre normal e patológico (LIER-DE-VITTO, 2006).

Nesse cenário (das falas sintomáticas) se insere a clínica de linguagem que, em uma abordagem interacionista, não admite o erro de considerar normal e patológico enquanto certo e errado ou correto e incorreto, ou seja, a fala sintomática na clínica de linguagem não vem considerada como fora da linguagem ou como desvio da normalidade. Na realidade, ela traz a marca de um sujeito único na linguagem (ARANTES, 2006).

Sendo assim, nessa abordagem há a possibilidade de encarar a fala das crianças participantes da pesquisa de um outro lugar da fonoaudiologia: na própria Clínica de Linguagem, em que apesar de considerar como condição necessária conhecer o que é plural, não o toma como suficiente para a construção do espaço clínico, ou seja, valoriza a heterogeneidade da fala das crianças.

Sem o uso de instrumentos padronizados para quantificar alterações, mas admitindo as falas das crianças participantes da pesquisa enquanto sintomáticas, a partir do caminho que as mesmas percorreram até a clínica iniciou por um estranhamento de suas falas na escuta dos pais/ pediatras, justificou-se a realização do acompanhamento fonoaudiológico.

1 METODOLOGIA

O estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa- Unicamp, através do parecer 1.165.791/ 2015 e CAAE: 45938515.0.0000.5404. Ele se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, de cunho transversal, que visou refletir sobre a atuação fonoaudiológica, embasada pela teorização interacionista, em casos de atraso de linguagem no âmbito da atenção básica de saúde.

Foi realizada com crianças encaminhadas por pediatras para atendimento fonoaudiológico, no centro de saúde Costa e Silva, unidade básica do município de Campinas, com hipótese diagnóstica de atraso de fala/linguagem.

Os dados da pesquisa foram obtidos por uma amostra de seis sujeitos, sendo três crianças com atraso no processo de aquisição da fala/linguagem (que aguardavam na fila de espera para atendimento fonoaudiológico da unidade básica de saúde Costa e Silva, localizada no distrito Leste da cidade de Campinas/ SP) e as respectivas mães dessas crianças. Foram selecionados os primeiros três pacientes da fila de espera que se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa.

Os critérios de inclusão abrangiam crianças com idade de 2 a 4 anos e 6 meses (no momento inicial da pesquisa) com queixa de atraso no processo de aquisição da fala/linguagem e cujas mães aceitassem participar do grupo de mães/responsáveis, o que aconteceu de forma complementar aos atendimentos de fonoaudiologia de seus filhos.

Sobre os passos seguidos para a realização da coleta e análise dos dados, inicialmente, foi solicitada a autorização do secretário de saúde para a realização da pesquisa. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Após aprovações, foram realizadas as seguintes etapas: 1) Levantamento da fila de espera e seleção dos possíveis participantes. 2) Contato telefônico com o responsável legal pela criança para agendamento de encontro inicial. 3) Explicação da pesquisa e, em caso de anuência, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos termos da Resolução 466/12 do CONEP, que estabelece aspectos éticos de pesquisas com seres humanos. 4) Entrevista Inicial Individual. 5) Observação da interação mãe- criança realizada individualmente. 6) Atendimento fonoaudiológico das crianças (identificadas no decorrer

do texto como S1, S2 e S3) em grupo, semanal, com duração de trinta minutos, complementadas com grupos de mães, com duração também de trinta minutos e intervalos aleatórios (as mães foram identificadas no decorrer do texto como M1, M2 e M3), totalizando vinte e uma sessões com as crianças e cinco grupos de mães. As sessões foram gravadas em vídeo, de forma a possibilitar análise mais fidedigna conforme metodologia adotada no interacionismo.7) Observação da interação mãe-criança individual pós, ou seja, depois das vinte e uma sessões de atendimento. 8) Entrevista final, com o objetivo de observar se houve mudança no discurso das mães em relação às crianças com atraso de linguagem.

2 DESENVOLVIMENTO

O início da coleta de dados se deu por meio da entrevista com as mães, realizada de modo semiestruturado, deixando que as mães se manifestassem sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças.

As duplas mãe-filho foram compostas por dois meninos e uma menina, respectivamente: S1 (3;10) e M1 (39); S2 (2;3) e M2 (26); S3 (2;4) e M3 (22). Ambas as crianças eram o segundo filho na ordem das gestações maternas.

No levantamento de informações pré-estabelecidas no roteiro de entrevista como os hábitos e rotina das crianças, foram encontrados o uso de chupeta, mamadeira, fralda, hábito de sucção digital, bem como hábito da família em se referir a mesma por *bebê* e também um funcionamento simbiótico (relação exageradamente próxima) entre crianças e mães. Essas informações foram encaradas como importantes no delineamento da posição que vinha sendo reservada para essas crianças na família, uma posição de dependência.

Sobre a escuta ao discurso das mães, esta permitiu perceber que as crianças ocupavam constantemente a posição de quem não fala, como pode ser observada nos dados a seguir:

Tabela 1 – Trecho da entrevista inicial com M1.

M1	Fonoaudióloga
Porque assim ele é muito esperto. Ele quase não fala, mas a professora mesmo falou pro pai que ele é muito inteligente. Ele num fala, mas questão de entender, entende tudo.	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tabela 2 – Trecho da entrevista inicial com M2.

M2	Fonoaudióloga
Porque tem uma menina que nasceu no mesmo dia que ele, filha de uma amiga minha, que ela fala de tudo. Ela conta tudo o que ela come na escola, ela conta o que acontece na escola, inclusive, na maioria das vezes a gente pergunta dele pra ela. Porque se você pergunta pra ele, ele não sabe contar. Você pergunta: você comeu? Ele fala: hã. Não fala sim. Nem sim ele não fala. Ah, não, esses dias que ele tá de falar não. Nem “não” ele fala, é “nã”. “Tó, bebê, chupeta”- “Nã”! É assim.	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Ainda em relação aos dados coletados na etapa da entrevista inicial, duas das mães, M1 e M2, demonstraram preocupação com as poucas manifestações linguísticas produzidas pelas crianças, trazendo dificuldade em lidar com a fala dos filhos em processo de aquisição e evidenciando expectativas com relação à mesma que ainda não podiam ser alcançadas, como a produção adequada de determinados fonemas ou formação de frases. Outro ponto comum

ao discurso das mães foi a comparação das crianças aos outros filhos ou outras crianças do círculo de convivência das famílias.

Na etapa de observação da interação mãe-filho, realizada após a entrevista inicial e antes do início dos atendimentos grupais, alguns pontos já discutidos sobre as entrevistas reapareceram com maior solidez, como a simbiose entre M1 e S1 e a posição pedagógica das mães no diálogo com os filhos.

Inicialmente, as crianças interagem com suas mães principalmente pela ação. Ao lado disso, foram verificados poucos momentos de fala, manifestados, na maior parte das vezes, por sons vocálicos e onomatopeias.

Em relação à dinâmica desta etapa, inicialmente, as mães se mostraram surpresas com a proposta da interação, quando inclusive uma delas enunciou não saber brincar com a criança. Essa “surpresa” foi interpretada como reflexo do foco do atraso de fala estar sempre voltada para a criança. As mães, ao levarem seus filhos para o acompanhamento fonoaudiológico, talvez esperassem que o processo de avaliação deles fosse independente delas. Entretanto, na clínica de linguagem, baseada na teorização interacionista, como já dito, mais do que as manifestações linguísticas da criança, importa conhecer os processos dialógicos nos quais elas estão inseridas, fazendo ganhar relevância esta etapa da coleta. Com relação à importância das mães no início da intervenção fonoaudiológica em crianças com atraso de linguagem, foi possível estabelecer uma relação entre a representação da criança com atraso de linguagem enquanto incapaz e ocupante de um lugar discursivo de dependência em relação ao outro, muitas vezes agindo e falando por ela, e a dificuldade encontrada por ela na aquisição de autonomia e autoria de iniciativas, inclusive discursivas.

Os vinte e um atendimentos realizados em grupo com as crianças, foram didaticamente divididos em três etapas:

Tabela 3 – Descrição dos atendimentos no grupo de crianças.

Sessões Iniciais	Sessões Mediais	Sessões Finais
1-6	7-17	18-21
Seis sessões	Onze sessões	Quatro sessões

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na primeira etapa, S1 compareceu em cinco sessões, nas quais foram observadas um possível desdobramento do seu funcionamento simbiótico com a mãe, manifestado no choro e recusa de participar do atendimento sem a presença da mãe. Além disso, em relação à flexão verbal, era possível observar retomada idêntica à fala do adulto. S2 compareceu em duas sessões e, ambas as sessões, esteve envolvido em um jogo de imitação com S1. Já S3 compareceu em três sessões nas quais foram possíveis observar presença marcante de segmentos de fala ininteligíveis.

Já nas sessões mediais foi possível observar mudanças em todas as crianças. S1, que compareceu em todas as onze sessões, passou a encarar melhor a separação com a mãe. Em relação à flexão verbal, passou a apresentar, de forma assistemática, flexões em primeira e segunda pessoa, evidenciando marcas da construção do paradigma verbal e mudança de posição no processo de aquisição da linguagem. S2 compareceu em sete sessões e esteve envolvido em diálogos através do processo especular, como pode ser observado no dado a seguir, onde S1 estava com quatro anos e quatro meses e S2 estava com dois anos e nove meses:

Tabela 4 – Trecho da décima sexta sessão de atendimento.

		P: Ihh... lá veeeem... chuuuuuvaaa
S2: uuuuu		

		P: chuuiuua
S2: uuugaaa		
	(Outro trovão)	P: Chuuuva
S2: suu		
		P: Que susto!
S2: su		
S1: o tá medo, ô tá medo		
		P: Tá com medo? Verdade? Não precisa, não.
		P: Ai que chuvôona!!!
S2: uôoo!!!	(com a mesma entonação)	
		P: É. Chuvôona!

Fonte: Elaborada pelas autoras

S3 também compareceu em sete sessões e apresentou intercalação entre fragmentos incorporados da fala do outro e enunciados distantes da mesma.

Em relação às sessões finais, S1 compareceu em todas, S2 compareceu em apenas uma e S3 compareceu em três sessões. Nesta etapa da pesquisa foi possível observar que as brincadeiras passaram gradativamente a ser mais estruturadas, ponto em que a interação entre as crianças não precisava mais ser suscitada pela terapeuta, além de os turnos discursivos passarem a ser preenchidos naturalmente.

Essas observações mostraram que as crianças não estavam cristalizadas em uma posição sintomática da linguagem, como pode ser visto no decorrer do processo fonoaudiológico. Os dados permitiram pensar que havia a possibilidade de recolocar

os casos na rota do processo de aquisição da linguagem, desde que alguns aspectos pudessem ser modificados, como os processos de maternagem observados e o posicionamento das mães frente a fala das crianças.

Quanto ao trabalho realizado com as mães, concomitante ao atendimento das crianças, partiu-se inicialmente da consideração de que a posição das crianças no processo de aquisição da linguagem era semelhante à ocupada no discurso de suas mães. Dessa forma, a escuta e a inserção das mães no planejamento terapêutico foi decisiva na determinação dos pontos de condução do trabalho a ser desenvolvido com as mesmas, realizados através de trabalho de educação em saúde.

Os grupos ocorreram com intervalos irregulares visando à participação integral de todas as mães, o que acabou não sendo possível. M1 foi a única mãe a comparecer em todos os grupos. M2 compareceu em três dos cinco grupos realizados e M3 em quatro deles. Os temas abordados foram: 1) Hábitos e atitudes das mães e das crianças que acabavam por colocar estas na posição de bebês, mantendo uma relação de dependência. 2) Exigência por parte das mesmas em relação à forma linguística adequada na fala de seus filhos durante processo de aquisição da linguagem. 3) Período de férias. 4) Comparação recorrente que apareceu na fala de algumas mães em relação ao filho com atraso de linguagem e outras crianças. 5) Novo posicionamento das mães frente aos filhos. Neste último grupo, as mães se posicionaram criticamente em relação às suas falas antigas, discordando delas por algumas vezes. Elas mostraram não se reconhecerem mais nessas falas, chegando até demonstrar espanto durante a escuta do que disseram na entrevista inicial. M3, ao extrapolar as aquisições linguísticas da filha, chama atenção para a melhora do relacionamento de S3 com outras crianças.

Esse novo posicionamento das mães vai ao encontro dos achados a partir dos dados pós intervenção, que revelaram que

as crianças mudaram de posição nos discursos das mães: de não falantes (ou quase falantes) passaram a ser identificadas como falantes, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Tabela 5 – Falas das mães sobre as crianças, após intervenção.

M1	M2	M3
<p>Nossa... tá excelente. Não tem o que falar. Porque ele fala de tudo. Às vezes ele erra algumas palavras mas já dá pra entender o que que ele quer. Ele desenvolveu bastante. A gente não tem do que reclamar, não. Ele se enroscava... tentava falar. Agora não. Agora tem hora, nossa, que fala até demais. Ele falava “á” antigamente, agora ele pede água. Então, tem muita coisa que ele falava só a inicial e agora ele já fala a palavra, a frase inteira.</p>	<p>Então, em casa eu acho que ele tá falando bem. Dá pra entender tudo o que ele quer falar. Ontem foi engraçado a hora que ele foi dormir, que eu fui beijar ele e falei “te amo” e ele falou “nhamo”. Deu pra entender o “nhamo”. Nossa, foi muito bonitinho.</p>	<p>Ah, eu penso que agora dá pra mim entender mais. Antigamente não. Agora ela pede água, quer falar, ela fala.</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras

Além disso, as mães passaram a perceber e a relatar progressos das crianças para além da emissão oral, ressaltando melhor interação, melhoras no comportamento e mudanças no discurso da escola a respeito das crianças, bem como das próprias mães para outros familiares, como exemplificado no trecho a seguir:

Tabela 6 – Progressos das crianças, segundo as mães, após intervenção.

M1	M2	M3
<p>Ele tá interagindo mais, tá menos inibido. Hoje ele vê criança e já vai correndo brincar, coisa que ele não fazia.</p> <p>Ah, ele desenvolveu bastante. Até na, ontem teve reunião na escolinha e eles tão admirados assim, dele tá se expressando mais, conversando mais.</p> <p>Ele era muito inibido antigamente. Hoje não é mais. Então pra gente tá sendo muito bom. Não tenho do que reclamar, não. Né, filho!?</p>	<p>Falei pra minha irmã, fala pra ele que você ama ele, pra você vê ele falando. E assim, sabe, quase certinho.</p>	<p>Mas agora nessa parte da fala dá pra entender, dá pra saber e ela tá bem mais calma que antigamente.</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras

Em relação à interação mãe-filho, depois da intervenção fonoaudiológica, foi possível observar que as mães demonstraram maior entrosamento com as crianças, sendo possível observar a especularidade no diálogo entre todas as duplas. Havia continuidade do diálogo entre eles e não mais quebras recorrentes, como visto antes da intervenção.

Tabela 7 – Trecho de interação entre mãe-filho, após intervenção.

		M1: Aonde você vai?
S1: Mãe.		
		M1: O quê? Eu vou montar atrás da caixa aqui.
S1: Mãe.		
		M1: O quê?
S1: Não!	(S1 tira a caixa de trás dos pinos)	
S1: Assim não!		
		M1: Ah, é assim?
S1: É assim!		
		M1: Ah, então coloca do seu jeito.
S1: Mãe		
		M1: Oi?
S1: É assim!		
		M1: Ah, é assim tá! E o outro?

Fonte: Elaborada pelas autoras

Essas observações realizadas após a intervenção fonoaudiológica, associadas aos dados de atendimento das crianças e dos grupos de mães, consolidam a hipótese de mudanças de posição no discurso de suas mães, por parte das crianças, bem como deslocamentos no processo de aquisição da linguagem, observados a partir da análise de processos dialógicos no contexto da terapia.

Neste sentido, a atuação fonoaudiológica narrada no estudo, considerando e incluindo mães e crianças com atraso de fala, embasada pela teorização interacionista permitiu o desenvolvimento de trabalho simultâneo e interligado com ambas as partes, permitindo reflexões acerca da atuação fonoaudiológica no atraso de linguagem.

CONCLUSÃO

Os resultados da atuação fonoaudiológica mostraram que a escolha por não seguir protocolos validados não comprometeu a observação da fala das crianças em processo de aquisição da linguagem. Pelo contrário, a avaliação realizada em algumas sessões (encarada como processo) e a transcrição das sessões de atendimento mostraram-se como método eficaz ao lidar com essas falas, propiciando observar e analisar os deslocamentos de suas falas no processo de aquisição da linguagem.

Além disso, a presença e atuação das mães foi determinante para um acompanhamento completo. Os achados revelaram que a inclusão das mães forneceu subsídios para a prática fonoaudiológica, pois os processos de maternagem existentes na relação inicial entre elas e os filhos dificultavam possíveis deslocamentos no processo de aquisição da linguagem.

As contribuições deste estudo se inserem na continuidade da reflexão iniciada nos poucos estudos na fonoaudiologia comprometidos com a abordagem interacionista que optam por enveredar pelas questões que foram tratadas ao longo do percurso. Apesar disso, muitos outros aspectos em relação à atuação fonoaudiológica em atrasos de linguagem ainda podem ser levantados, desta forma, ressalta-se a importância de se desenvolver mais pesquisas nesta temática.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, L. Impasses na distinção entre produções desviantes sintomáticas e não sintomáticas. In: LIER-DE VITTO, MF. & ARANTES, L. **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 219-226.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In: ORLANDI, E. **História das ideias linguísticas**. São Paulo: 2002. 41-69.
- LIER-DE VITTO, MF. Aquisição de Linguagem, distúrbio de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: LIER-DE VITTO MF. **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994. p.135-144.
- LIER-DE VITTO, MF. Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: LIER-DE VITTO, MF. & ARANTES, L. **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 183-200.
- LIER-DE VITTO, MF. & CARVALHO, G. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, RM. & FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p.115-146.
- RUBINO, R. Entre ver e ler: o olhar do fonoaudiólogo em questão. In: LIER-DE VITTO, MF. **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAPÍTULO 18

Aquisição de fonemas líquidos em onset simples e/ou complexo na fala de crianças submetidas ao atendimento fonoaudiológico

Fernanda Sivaldo Marchiori⁶³ (UNICAMP)

Irani Rodrigues Maldonade⁶⁴ (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da linguagem humana depende essencialmente de bases orgânicas, ambiente social, além de aspectos psíquicos e cognitivo-linguísticos do indivíduo. No que se refere à aquisição da linguagem oral, para os autores que defendem que a aquisição da linguagem seja inata, há o denominado “período crítico” entre o nascimento e os 5 anos de idade. Nele ocorre principalmente um conhecimento fonológico gradual pela criança, não-linear, e em que se verifica variações de criança para criança, condizentes com o que o adulto em seu ambiente social lhe apresenta (LIMA; QUEIROGA, 2007). Já para a proposta interacionista, a criança se desenvolve em situações dialógicas

63 Graduada em Fonoaudiologia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

64 Docente do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da FCM/UNICAMP atuante na graduação do curso de Fonoaudiologia, na Residência Multiprofissional e na Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da FCM/UNICAMP.

(interacionais) diversas que possuem valor funcional para seu desenvolvimento, isto é, comunicativo e cognitivo, pressupondo que a linguagem não seja inata e que os sujeitos adquiram a língua(gem) de diferentes maneiras, sem obedecer uma cronologia específica.

De acordo com De Lemos (1986), a aquisição dos fonemas relaciona-se ao processo geral de aquisição de linguagem, e nesse sentido cabe citar que, inicialmente, a criança incorpora segmentos da fala do adulto que é produzida em situações de interação e, posteriormente, os (re)textualizam, de forma que o erro aparece na fala da criança e sua conseqüente reorganização, até que o acerto finalmente apareça em sua fala. Essas etapas são consideradas comuns a todo o processo de aquisição da linguagem.

A partir disso, pode-se admitir que a criança depende do interlocutor para que possa ser significada e interpretada. É no diálogo que a sua fala vai progressivamente adquirindo sentido e sendo interpretada pelo outro (MALDONADE, 2016). Assim, as mudanças de posição do sujeito em relação à sua própria fala permitirão a abertura para ele escutar-se e modificar o seu dizer.

Na fonoaudiologia, existem diferentes termos para recobrir o fenômeno das alterações durante o processo de aquisição da fonologia pela criança, tais como: desvio fonológico, distúrbio articulatorio, dislalia de troca, distúrbio fonoarticulatorio, transtorno fonológico, alterações fonêmicas e distúrbio fonológico.

Lima e Queiroga (2007) afirmam haver uma ordem cronológica para a aquisição fonológica, assim como são esperados processos fonológicos na fala da criança, uma vez que ela não consegue produzir todos os fonemas instantaneamente. Os autores afirmam que existe uma idade prevista para os processos serem eliminados da fala da criança de maneira progressiva.

Assim, gradualmente e segundo a maturidade das capacidades cognitivas (as quais se pode apenas inferir) e articulatorias, as crianças eliminariam naturalmente as estratégias de reparo (processos

fonológicos) que realizam para a produção de um referido fonema. Algumas, porém, não completam este processo espontaneamente, demonstrando dificuldades na organização dos traços fonéticos de sua língua, e se a idade cronológica e a produção da fala não seguem o mesmo caminho e não há alterações orgânicas, tem-se o desvio fonológico, que o fonoaudiólogo deverá reorganizar em terapia fonoaudiológica, conforme aponta Henrich (2013).

Sendo assim, este estudo tem por objetivo analisar as principais mudanças (linguísticas e subjetivas) que ocorrem na fala de crianças acima de 5 anos de idade que apresentam dificuldades na produção dos fonemas laterais /l/, /ʎ/, /r/, /R/ em coda e /l/, /r/ em onset complexo de acordo com a literatura, e refletir sobre os principais modos de intervenções fonoaudiológicas.

No que se refere ao modo articulatorio dos fonemas líquidos do português brasileiro, tais fonemas são produzidos com um obstáculo à passagem do ar, que se restringe a um ponto, sendo subdivididas em laterais (/l/, /ʎ/) e não laterais ou vibrantes (/r/, /R/). A líquida /l/ é encontrada nas posições de *onset* (inicial e medial) e coda (medial e final), que em geral é produzida como *glide* [w], podendo estar na posição de *onset* simples ou complexo. O /ʎ/ é encontrado na posição de *onset* inicial ou medial. A vibrante /r/ pode ser encontrada em *onset* simples (medial) e em *onset* complexo, podendo ainda ser produzido em coda medial e final a depender da região do Brasil. Já o /R/ é encontrado em onset inicial e medial e em coda a depender da região do Brasil (WIETHAN et al., 2011).

Quanto à aquisição destes fonemas em crianças com desenvolvimento típico, estudos sugerem que as laterais surgem primeiro, seguidas das não laterais ou vibrantes, obedecendo à ordem: /l/, /ʎ/, /R/ e /r/. Dentre as líquidas, o /l/ é o fonema que apresenta maior índice de produção correta, sendo pouco omitido ou substituído por fonemas. Já o fonema /r/ é considerado o de

aquisição mais tardia por ser de difícil produção, sofrendo maior número de estratégias de reparo (WIETHAN et al., 2010).

Este trabalho estará amparado na perspectiva interacionista do processo de aquisição da linguagem De Lemos (2002), Maldonado (2016), em que a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, que é concebido como um processo de subjetivação, ligado ao modo singular com que cada sujeito estabelece sua relação com a fala do outro, com a língua e com sua própria fala. Acredita-se que os resultados obtidos proporcionarão maior conhecimento à clínica fonoaudiológica, principalmente no que se refere ao diagnóstico e atendimento de crianças que apresentam tais alterações fonêmicas.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1 Principais perspectivas teóricas

A aquisição da linguagem por parte da criança se dá de forma natural sem que seja necessária a instrução formal para seu desenvolvimento, desde que os aspectos individuais de cada sujeito e o ambiente que o cerca lhes deem condições favoráveis para tal. Algumas crianças, no entanto, devido a questões orgânicas, como déficits sensoriais, deficiência mental ou dificuldades do processamento da informação, apresentam transtornos no processo de aquisição da linguagem, que variam conforme a severidade com que o problema afeta esse processo. De acordo com Santos et al (2011), questões ambientais, tais como a privação severa à exposição linguística, a qualidade do input recebido e fatores sociais relacionados à própria criança ou aos seus familiares também interferem de modo significativo no desenvolvimento da linguagem.

Existem autores que acreditam que a base para a aquisição da linguagem (incluindo-se a fonológica) seja inata. Afirmam ainda que a ocorrência dos desvios fonológicos pode ser evolutiva durante o processo de aquisição da linguagem. Baseiam-se na Teoria da Fonologia Natural, a qual afirma que a aquisição fonológica se dá gradualmente e com a eliminação de processos mentais, naturais, universais e inatos por parte da criança, que os utiliza durante o processo de aquisição para auxiliar na aquisição dos aspectos mais complexos (LIMA; QUEIROGA, 2007).

Segundo os autores, a ordem cronológica seguida pelas crianças para a aquisição de fonemas é: 1- redução de sílaba (2,6 anos); 2- harmonia consonantal (2,6 anos); 3- plosivação de fricativas, (2,6 anos); 4- simplificação da fricativa velar (3,6 anos); 5- posteriorização para velar (3,6 anos); 6- posteriorização para palatal (4,6 anos); 7- frontalização de velares (3 anos); 8- frontalização de palatal (4,6 anos); 9- simplificação de líquidas (3,6 anos); 10- simplificação de encontro consonantal (7 anos); e 11- simplificação de consoante final (7 anos).

Já para De Lemos (2002), a criança muitas vezes é impermeável às correções do adulto num dado momento do seu processo de aquisição da linguagem. Depois, diante de tais correções, realiza tentativas de reformulações de seus enunciados, indicando uma relação com sua própria fala e com a fala do outro, reconhecendo uma diferença entre a sua própria fala e a fala de seu interlocutor adulto (divisão entre o que fala e o que escuta), segundo Azenha (2005).

De modo geral, excluindo-se os autores filiados ao interacionismo, considera-se que a construção do sistema fonológico se dá de forma similar para todas as crianças dentro dos padrões de normalidade, e em etapas que podem ser consideradas iguais. Entretanto, mesmo assim são verificadas variações individuais entre as crianças; o que pode dificultar a proposição de uma ordenação

única para a aquisição do subsistema fonológico, visto que há fatores que podem interferir no desenvolvimento da criança. Quanto a isso, padrões fonológicos recorrentes na população indicariam estágios maturacionais distintos, que são considerados etapas de desenvolvimento (SANTOS et al, 2011).

Dessa forma, quando uma criança apresenta um desempenho fonológico diferente do evidenciado na maioria dos falantes da mesma idade, tem-se a presença de um desvio fonológico (SANTOS et al., 2011).

Segundo Lamprecht (2004), a aquisição dos fonemas líquidos é a que ocorre mais tardiamente, devido a essa classe de sons ser complexa quanto à articulação e fonologia, que exigem da criança um “bom desenvolvimento neuropsicomotor” para sua produção. Sabendo que dentro da classe dos fonemas líquidos há a subdivisão em laterais (/l/, /ʎ/) e não-laterais (/r/, /R/), a primeira líquida lateral a se consolidar na fala da criança é o /l/ antes da estabilização da primeira líquida não-lateral /R/. Da mesma forma, a segunda líquida lateral a se consolidar é o /ʎ/, antes da não-lateral /R/ se estabilizar em sua fala.

Já a abordagem interacionista toma o diálogo como unidade de análise no processo da aquisição da linguagem da criança, na interação desta com o adulto falante. Considerando o diálogo, tem-se a fala da criança e a escuta a que ela é submetida no processo da aquisição, sincronizando as noções de língua e do outro na constituição do sujeito falante. Portanto, destaca-se o papel do outro e a assunção de diferenças individuais no processo da aquisição da linguagem (KOMESU, 2002). Neste sentido, admite-se que o processo de aquisição da linguagem é imprevisível, de modo que não se pode prever a ordem de aquisição das estruturas linguísticas, já que a relação de cada sujeito com o outro e a língua será única.

Considerando que a língua se inter-relaciona com a fala e a escuta, tem-se que o funcionamento da captura do indivíduo pelo

funcionamento linguístico, deve impor restrições para o movimento articulatório. De modo igual, a não-coincidência entre a fala e a escuta pode ser abordada por essa via, visto que o que se “escuta” é determinado por uma posição subjetiva ante a fala.

Sendo assim, torna-se fundamental considerar essas instâncias do funcionamento linguístico que podem influenciar na relação entre fala e escuta, para além de aspectos exclusivamente “articulatório-orgânicos”, visto que tais operações que regem o funcionamento da linguagem não se limitam a aspectos que contemplam apenas ao que se refere à articulação e aos aspectos orgânicos.

2 INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Na clínica fonoaudiológica tradicional a ordem de aquisição fonêmica é utilizada para orientar o raciocínio clínico (dar a receita), o caminho a ser seguido e até estabelecer programas terapêuticos. Porém, na clínica de linguagem (orientada pela perspectiva interacionista) o processo de aquisição é um processo de subjetivação, visto que além das mudanças linguísticas tem-se o olhar também para as mudanças de posições do sujeito frente à fala do outro, à língua e à sua própria fala ao longo dos atendimentos fonoaudiológicos.

Para autores como Mota et al (2007), o fonoaudiólogo ao realizar a terapia fonológica objetiva melhorar o desenvolvimento da fala da criança facilitando a reorganização do seu sistema fonológico, garantindo uma fala inteligível com a produção correta dos fonemas de sua língua com o máximo de inteligibilidade para que sua comunicação com seu interlocutor seja eficaz. O enfoque no sistema fonológico pode reorganizar a gramática da criança com maior eficácia se comparado aos tratamentos que possuem

embasamento visando puramente a articulação, conforme aponta Henrich (2013).

Para tanto, autores ligados à Fonologia Clínica oferecem diferentes modelos (programas) para terapia fonoaudiológica: ABAB-Retirada e Provas Múltiplas, Oposições Máximas Modificadas e Ciclos Modificados. Entretanto, o que se observa é que tais modelos concebem a língua como um objeto já constituído a ser desvendado (adquirido) em partes pela criança, enquanto que na clínica de linguagem, a interação é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, que é concebido como processo de singular para cada sujeito e de mudança linguística. Os autores interacionistas afirmam que o processo de aquisição da linguagem é único para cada sujeito e que não se pode prever etapas graduais ordenáveis, de acordo com a complexidade oferecida pela descrição linguística.

O Modelo ABAB-Retirada e Provas Múltiplas refere-se a uma hierarquia de traços que são distintivos para que sejam escolhidos os sons-alvo que serão trabalhados nas terapias. Parte do pressuposto de que a terapia de sons mais complexos de serem produzidos favorece que alterações ocorram no sistema fonológico da criança sem que seja necessário o trabalho com os sons considerados mais simples (CERON; SOARES, 2008).

Quanto ao Modelo de Oposições Máximas Modificado, este visa contrastar oposições máximas com palavras que diferenciam-se em somente um fonema (ou seja, formando pares mínimos), em dois ou mais traços distintivos. Tem como objetivo organizar o sistema fonológico da criança por meio de percepção auditiva, imitação da produção e produção espontânea de palavras-alvo determinadas previamente (CERON; SOARES, 2008).

Já o Modelo de Ciclos Modificado objetiva favorecer o aparecimento de padrões de sons antes não produzidos pela criança por meio do tratamento cíclico, com base em processos fonológicos.

A escolha destes padrões impulsiona o desenvolvimento de seu sistema fonológico e potencializa sua inteligibilidade (CERON; SOARES, 2008).

As diversas maneiras de abordar um mesmo fenômeno revelam a perspectiva segundo a qual o terapeuta abrange a linguagem (ARANTES, 1994), e tendo em base o que foi explicitado acima, o fonoaudiólogo no momento de decidir um modelo para seguir deve fundamentalmente ter conhecimento dos princípios terapêuticos e das estratégias que cada um deve seguir, além de realizar uma completa avaliação dos aspectos fonológicos da fala da criança para então poder avaliar qual modelo se adequa mais ao caso (CERON; SOARES, 2008).

Dessa forma, este estudo objetiva refletir sobre as alterações na aquisição dos fonemas líquidos (/l/, /ʎ/, /r/, /R/) em onset simples e em /l/ e /r/ em onset complexo, na fala de crianças submetidas à intervenção terapêutica fonoaudiológica. Como se sabe, é crescente o número de crianças que chegam à clínica fonoaudiológica com essa demanda após os 5 anos de idade. De acordo com estudos realizados através de levantamento de dados, a procura pelo profissional fonoaudiólogo nesta faixa etária é majoritariamente devido à queixa de desvios fonéticos (DINIZ E BORDIN, 2011).

Pretende-se com este estudo proporcionar à clínica fonoaudiológica maior planejamento de ações no que se refere à aquisição de fala de crianças e também quanto ao planejamento terapêutico de crianças que buscam por atendimento fonoaudiológico com a queixa de desvios fonológicos, principalmente em relação aos fonemas líquidos do português brasileiro.

Este trabalho mostra-se relevante, tendo em vista que o interacionismo parte do pressuposto de que a interação dialógica deva ser o foco no estudo da aquisição da linguagem típica e atípica, bem como ser o principal instrumento de intervenção. Essa perspectiva pode permitir à criança que ela perceba a si mesma e

ao outro como sujeitos, além de possibilitar a interação da criança com a língua e a fala, tanto sua como a de seu interlocutor (RAMOS et al., 2009).

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa é do tipo qualitativa, método o qual o pesquisador deve voltar-se para a busca do significado de um fenômeno (TURATO, 2005), que neste caso refere-se à verificação de como se dá o processo de aquisição e evolução dos fonemas líquidos (/l/, /λ/, /r/, /R/) em onset simples e/ou em onset complexo na fala de crianças que apresentam tais desvios fonológicos, além de verificar as principais formas previstas de intervenção fonoaudiológica com crianças que apresentam desvios fonológicos.

De acordo com a revisão bibliográfica feita neste artigo, foi possível identificar basicamente duas propostas: a) uma relacionada à fonoaudiologia tradicional e outra b) ligada à perspectiva interacionista.

A fonoaudiologia tradicional propõe que a intervenção seja realizada a partir da estrutura da língua, ou seja, parte da fonologia do português, sendo a fala compreendida apenas como um ato motor propriamente dito com produção articulatória (SANTANA, 2001). Nesta abordagem consideram a língua como um objeto bem definido, de contornos bem nítidos e a ordenação das estruturas linguísticas a partir da existência de supostos graus de complexidade, que são adquiridos de acordo com o desenvolvimento, desconsiderando as variedades linguísticas, sociais, ambientais e o sujeito. Concebem que a aquisição fonológica ocorra de maneira homogênea para todos os sujeitos e não se concentram em explicar a grande variabilidade que existe ao longo do processo de aquisição fonológica.

Na fonoaudiologia tradicional, grande parte dos autores conduzem seus estudos e condutas terapêuticas por meio dos modelos teóricos acima citados, os quais, de maneira geral, não encarando a linguagem como um processo subjetivo e individual de cada sujeito. Considerando tais modelos, o Modelo ABAB-Retirada e Provas Múltiplas referem-se a uma hierarquia de traços que são distintivos para que sejam escolhidos os sons-alvo que serão trabalhados terapeuticamente. O Modelo de Oposições Máximas Modificado tem por finalidade contrastar oposições máximas com palavras que diferem em um fonema, em dois ou mais traços distintivos. Já o Modelo de Ciclos Modificado visa o aparecimento de padrões de sons não produzidos pela criança por meio do tratamento cíclico, com base em processos fonológicos (CERON; SOARES, 2008). Tais modelos seguem a estrutura da língua. Portanto, seguem um caminho oposto ao que é concebido na clínica de linguagem fundamentada pelo interacionismo, em que a relação do sujeito com a língua está sempre implicada.

Já na abordagem interacionista, o tema em questão não é explorado na mesma proporção que na Fonoaudiologia Tradicional. São poucos os estudos existentes que tocam especificamente na aquisição fonológica. Nesta linha de pesquisa contesta-se a visão do desenvolvimento como sendo uma linha cronológica que sirva para todos os sujeitos, uma vez que se considera que o processo de aquisição da linguagem é um processo singular e único para cada sujeito, não sendo possível, portanto, comparar um sujeito com o outro, pois a relação e processos reflexivos sobre a língua/ linguagem ocorrem de maneira individual para cada sujeito. Isso não impediria que trabalhos pudessem ser desenvolvidos na direção interacionista. Entretanto, não é possível deixar de sublinhar que a Fonoaudiologia é uma área determinada pelo discurso e práticas da Medicina. Observa-se que para se adequar a isso, a maioria dos fonoaudiólogos se posiciona na Fonoaudiologia Tradicional, que

concebe a língua como objeto e propõe uma ordenação fixa para o aparecimento de estruturas linguísticas. Não se pode desconsiderar que ter uma linha de desenvolvimento pré-estabelecida para o aparecimento dos fonemas líquidos de acordo com a idade de cada criança facilitaria o fazer fonoaudiológico na clínica. Porém, o que verdadeiramente se encontra é que há muita variação entre os sujeitos. Não se pode apreender um trajeto que seja igual para todos os sujeitos. Ou seja, não se pode generalizar. De certa forma, isso colabora para desautorizar o trabalho clínico fonoaudiológico que apenas se baseasse na ordenação dos fonemas líquidos preconizado para idades específicas. Conclui-se então, que a fonoaudiologia tradicional encontra-se desamparada no seu fazer clínico. Por outro lado, o fonoaudiólogo que segue a abordagem interacionista, não conta com muitos estudos para poder amparar sua prática, pois são escassos os trabalhos que tratam da aquisição fonológica.

De qualquer forma, o fonoaudiólogo que segue a abordagem interacionista se distingue do tradicional, pois visa aspectos subjetivos da interação/relação da criança com a língua e a fala para que o desenvolvimento destas se dê (RAMOS et al., 2009). Segundo Benine (1999) é fundamental teorizar sobre o que se localiza como erro na fala da criança, ou seja, refletir sobre o funcionamento da língua que ultrapassa o limite do que é considerado “correto/esperado” para que a intervenção terapêutica possa ocorrer.

Dessa forma, conclui-se que há duas maneiras de refletir sobre o processo de aquisição de fonemas líquidos por crianças que apresentam alterações fonológicas e que recebem intervenção na clínica fonoaudiológica, visto que há basicamente duas possibilidades de abordagem terapêuticas na fonoaudiologia, sendo estas a fonoaudiologia tradicional e o interacionismo, sendo que a principal diferença entre eles se refere ao fato do segundo não seguir de antemão um padrão/roteiro para todas as crianças. Como há muita variação envolvida na aquisição desses fonemas, reconhecida até

mesmo pelos autores da fonoaudiologia tradicional, considera-se que posicionar-se no interacionismo pode ser mais promissor para área de fonoaudiologia clínica.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. “O fonoaudiólogo: este aprendiz de feiticeiro”. In: Lier-De Vitto (org). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1994, 2ª Ed., p. 23-31.

ARNAUT, M. A.; TAFLA, T. R. **Deteção das alterações fonêmicas em crianças de pré-escola**. São Paulo, 1(4): 179-187, out-dez, 1986.

AZENHA, C.A.C. O lugar do outro nas teorias sobre a aquisição da linguagem. **Revista Inter Ação**, v. 30, n. 2, p. 249-266, 2005. Disponível em: <goo.gl/3G2SHh>. Acesso em: 08 out. de 2018.

BENINE, R. Distúrbios articulatorios: algumas reflexões. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 8, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/VgTr1e>>. Acesso em: 16 nov. de 2018.

BENINE, R. Dislalias e desvios fonológicos evolutivos: caminhos do fonoaudiólogo na abordagem das “alterações de pronúncia na fala”. In: ARANTES, L.; LIER-DE VITTO, M. F. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006, p. 361-374.

CERON, M. I.; SOARES, M. K. Terapia fonológica: a generalização dentro de uma classe de sons e para outras classes de sons. **Rev. CEFAC** [online]. 2008, vol.10, n.3, pp.311-320. ISSN 1982-0216. Disponível em: <goo.gl/QRhjpR>. Acesso em: 06 mar. de 2018.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área

da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, p. 780-788, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/yMHggq>>. Acesso em: 15 abr. de 2018.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Iberoamericana** (1977-2000), v. 8, n. 1 (21), p. 3-16, 1984. Disponível em: <goo.gl/EX9Jzy>. Acesso em: 09 abr. de 2018.

DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. **D.E.L.T.A.**, vol. 2, nº 2, p. 231-248, 1986. Disponível em: <goo.gl/LTQoT8>. Acesso em: 16 abr. de 2018.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad Est Ling** 2002;42:41-69.

DINIZ, R. D.; BORDIN, R. Demanda em Fonoaudiologia em um serviço público municipal na região Sul do Brasil. **Rev. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 16(2):126-31, 2011. Disponível em: <goo.gl/zRq5SF>. Acesso em: 15 abr. de 2018.

HENRICH, V. **Aquisição fonológica atípica do português brasileiro**: evidências sobre complexidade dos sistemas fonológicos de crianças com desvio fonológico. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <goo.gl/Ddm16p>. Acesso em: 09 abr. de 2018.

KOMESU, F. C. Diálogo e dialogismo no processo da aquisição da linguagem. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 46, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4223/3818>>. Acesso em: 05 nov. de 2018.

LAMPRECHT, R.R. **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004, 232 p.

LIMA, L. M.; QUEIROGA, B. A. M. Aquisição fonológica em crianças com antecedentes de desnutrição. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.9, n.1, 13-20, jan-mar, 2007. Disponível em: <goo.gl/Ez3MTB >. Acesso em: 04 mar. de 2018.

MALDONADE, I. R. Erros na fala da criança e instâncias subjetivas na sua relação com a língua. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), 45(2), 397-410, 2016. Disponível em: <goo.gl/66e82x>. Acesso em: 10 abr. de 2017.

MOTA, H.B.; et al. Análise comparativa da eficiência de três diferentes modelos de terapia fonológica. **Pró-Fono**. 2007; 19(1):67-74. Disponível em: <goo.gl/cM7Beu >. Acesso em: 07 mar. de 2017.

RAMOS, A. P.; REGINATO, R.; DEUSCHLE, V. P. O dizer de fonoaudiólogos sobre a evolução terapêutica de crianças com distúrbios fonológicos/fonéticos. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 1, p. 25-33, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/WqFwwN>. Acesso em: 25 nov. de 2018.

SANTANA, A. P. A linguagem na clínica fonoaudiológica: implicações de uma abordagem discursiva. **Distúrbios da Comunicação**, v. 13, n. 1, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/jnWTjg>. Acesso em: 14 nov. de 2018.

Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia. **Cartilha: Contribuições do fonoaudiólogo educacional para seu município e sua escola**. Disponível em: <goo.gl/d9umYJ >. Acesso em: 04 mar. de 2017.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e seleção**, n. 07, p. 5-14, 2013.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde pública**, v. 39, p. 507-514, 2005. Disponível em: <goo.gl/aBWuRx>. Acesso em: 24 mar. de 2017.

SANTOS, K. W. et al. **Validação do protocolo de avaliação fonológica infantil** – estudo preliminar -. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/9hNSRZ>>. Acesso em: 28 nov. de 2018.

WIETHAN, F. M.; MELO, R. M.; MOTA, H. B. Consoantes líquidas: ocorrência de estratégias de reparo em diferentes faixas etárias e gravidades do desvio fonológico. **Rev. CEFAC**, v. 13, n. 4, p. 607-16, 2010. Disponível em: <goo.gl/v1qThr>. Acesso em: 27 mar. de 2018.

CAPÍTULO 19

Relação entre perda auditiva e transtorno fonológico na infância – revisão bibliográfica

Kelly Dias Moura⁶⁵ (UFPB)

José Danillo dos Santos Albuquerque⁶⁶ (UFPB)

Rafael Teixeira Bastos⁶⁷ (UFPB)

Gabrielle Porto Wanderley⁶⁸ (UFPB)

Vitória Márcia Freitas Crispim⁶⁹ (UFPB)

Luciana Pimentel Fernandes de Melo⁷⁰ (UFPB)

INTRODUÇÃO

O transtorno fonológico ou desvio fonológico - nomenclatura variante de acordo com o autor - caracteriza-se quando o sistema fonológico até então construído pela criança diverge do sistema vigente. Em caso de divergência, logo é considerado inadequado quanto à norma e enquadrado num quadro patológico. São as famosas trocas na fala, de forma sistemática¹ e podem ser

65 Graduando em Fonoaudiologia na Universidade Federal da Paraíba.

66 Graduando em Fonoaudiologia na Universidade Federal da Paraíba

67 Graduando em Fonoaudiologia na Universidade Federal da Paraíba.

68 Graduando em Fonoaudiologia na Universidade Federal da Paraíba.

69 Graduando em Fonoaudiologia na Universidade Federal da Paraíba.

70 Orientadora e professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba.

classificadas quanto à tipologia e etiologia. Na classificação que considera a etiologia, encontram-se as dificuldades cognitivo-linguísticas (atrasos de fala de origem genética); perceptivo-auditivas (atrasos de fala decorrentes de episódios de otite média com efusão); psicossociais; e controle motor da fala e de refinamento da fala (decorrente dos erros residuais)².

O sistema auditivo é o complexo morfofuncional responsável pela sensibilidade ao som e aos efeitos gravitacionais e do movimento. As funções auditivas são, respectivamente, **captação do som, transmissão das vibrações provocadas pelas ondas sonoras que incidem sobre a membrana timpânica e decodificação**.³ De modo que, caso haja alterações nesse sistema, pode vir a acarretar prejuízos ao paciente principalmente no que se refere à aquisição e desenvolvimento de linguagem oral.

Embora se reconheça o papel que a audição exerce na linguagem oral infantil, a possível relação que existe entre os transtornos fonológicos e as perdas auditivas na infância ainda é pouco estudada. Provavelmente isso ocorre devido à pouca interação científica acerca da temática comum entre as clínicas de linguagem e da audiologia educacional, responsável pela reabilitação de pacientes deficientes auditivos. E o resultado é que observa-se o pouco desenvolvimento de estudos que abordam tal tema considerando essa população específica.

Assim, o objetivo dessa revisão bibliográfica é apresentar o que a literatura atual apresenta em relação à perda auditiva e ao transtorno fonológico e, assim, mostrar a necessidade de se inter-relacionar as temáticas a fim de promover a oferta de um diagnóstico e intervenção diferenciados no atendimento fonoaudiológico voltado para pacientes deficientes auditivos.

1 METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica - levantamento das fontes teóricas, como relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses - com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e embasamento teórico a respeito do tema.⁴ Para isso, foi realizada uma busca na BVSMS (Biblioteca Virtual de Saúde do Ministério da Saúde) e nas bases SCIELO e MEDLINE, selecionando artigos independente do ano de publicação para se obter um panorama geral de abordagem literária. Vale ressaltar que boa parte da fundamentação teórica veio das abordagens de LAMPRECHT (2004), em seu livro “Aquisição Fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia” de 2004 pela Editora Artmed; além de DOLLAGHAN (2004) e SIM-SIM (2004).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

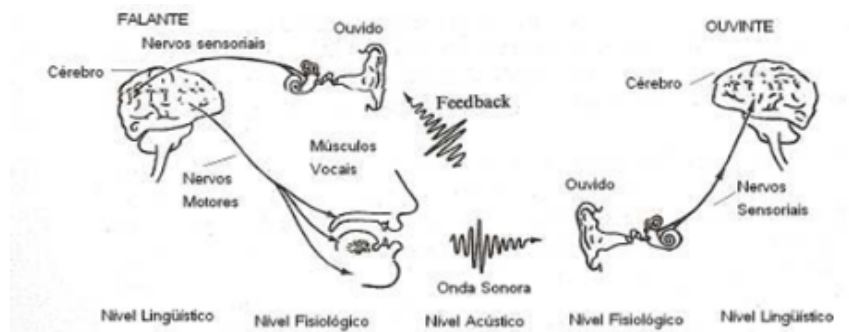
2.1 Conceito de linguagem e comunicação humana

A linguagem humana é um processo complexo que depende do bom funcionamento de bases orgânicas, um bom psiquismo do indivíduo, ambiente social estimulador e inúmeros fatores cognitivos e linguísticos para que se desenvolva. Para um bom desenvolvimento de linguagem oral é preciso que haja uma representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala.

A consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais o sujeito necessita para os próprios processos e produtos cognitivos. É a partir da consciência fonológica que permite-se visualizar a língua como um objeto de pensamento,

possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, julgamento e a manipulação de estruturas sonoras (representação).

A comunicação envolve naturalmente a existência de duas entidades com vida própria, uma com capacidade de produzir um sinal e outra com capacidade de decodificar. Por conseguinte, comunicar é um processo interativo (nível pragmático), desenvolvido em contexto social, que requer um emissor que codifica ou formula (envolvendo habilidades semânticas, fonológicas e morfosintáticas) a mensagem e um receptor que a decodifica e/ou compreende (imagem 1).⁶ Comunicar implica respeito, partilha e compreensão mútua.⁵



Fonte: A cadeia da fala (GARMAN, 1990)⁶

O primeiro ano de vida do bebê representa, especificamente, um marco muito importante para o desenvolvimento da linguagem. Apesar da criança por vezes não produzir nenhuma palavra durante este tempo, esta etapa caracteriza-se pelo início da interação entre o indivíduo e o ambiente, início da vocalização e desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana. A percepção da fala é o primeiro passo na compreensão da linguagem.⁵

Contudo, há crianças que não têm uma aquisição fonológica semelhante à maioria. Logo, como seu sistema diverge da fonologia de sua língua, a fala da criança se torna inadequada e, portanto, classificada por especialistas como transtorno fonológico.¹ Acredita-se que dificuldades na língua oral podem estar intimamente relacionadas às desordens do processamento auditivo (PA), pois a audição é a principal via de entrada para a aquisição da mesma.

2.2 As relações entre a perda auditiva e transtornos de linguagem e fala

A perda auditiva pode ocorrer em diferentes faixas etárias, resultado de doenças diversas e pode ser reversível, progressiva ou permanente. As suas principais consequências são: dificuldade na aprendizagem da linguagem oral com possível atraso no seu desenvolvimento - verbal, não verbal e escrita; déficits de atenção; distúrbios de compreensão de leitura e alterações de comportamento social.

Quando há um diagnóstico tardio de casos de transtornos de linguagem e fala o impacto não é somente na aprendizagem como também ao nível da socialização da criança com os seus pares.⁵ Muitas dessas alterações são consequências de perdas auditivas que são detectadas tardiamente. Daí a importância, tanto do rastreamento auditivo na avaliação de linguagem oral, quanto da triagem auditiva neonatal a fim de identificar precocemente possíveis dificuldades de audição e promover intervenção em tempo hábil, garantindo o desenvolvimento linguístico o mais próximo possível do padrão de normalidade.⁷

No processo de aquisição fonológica, a criança apresenta uma estrutura representacional básica (traços não-marcados) e, a medida que a aquisição ocorre, o *input* somado às próprias capacidades cognitivas e articulatórias influenciarão as especificações de

outros traços (traços marcados), que não estavam presentes na representação. Estas especificações acontecem gradativamente, tanto em termos de quais traços são especificados primeiro, quanto em termos de expansão desses no sistema.⁵

Pensando em aquisição fonológica, dentre todos os fonemas, os sons fricativos são os mais prejudicados em termos de aquisição quando se trata de pessoas com deficiência auditiva neurosensorial devido às características espectrais dos fonemas e às pistas visuais idênticas. Como é mais difícil diferenciar os fonemas somente pela sonorização, algumas vezes o uso de recursos puramente visuais podem gerar distorção, dificultando a distinção articulatória desses fonemas em palavras e em frases, prejudicando não só a linguagem expressiva, mas também a compreensiva.

Os fonemas fricativos anteriores, como [f] e [v], apresentam a intensidade mais reduzida de todas as consoantes do português e sua faixa de frequência é bastante ampla, indo de 1,2 kHz a 7 kHz. Já os fonemas médios [s] e [z] são sons mais fortes, agudos, com faixa de frequências acima de 4,5 kHz, chegando a 8 kHz, no português. E, finalmente, os fonemas posteriores [ʃ] e [ʒ] também apresentam faixa de frequência ampla, semelhante aos fonemas médios, porém mais graves, com frequências entre 2,5 kHz e 6 kHz. De maneira geral, os sons fricativos são menos intensos e possuem importantes pistas espectrais de altas frequências, superiores a 2 kHz, que os colocam em situação desfavorável nas perdas auditivas descendentes.

A grande concentração de energia acústica das vogais situa-se na faixa de baixas frequências (0,4 kHz a 0,5 kHz), localizando-se na melhor região da curva de audibilidade humana. Apesar das vogais serem naturalmente mais intensas do que as consoantes, a inteligibilidade da fala depende dos sons consonantais, cuja distribuição de energia é pequena e alcança frequências superiores a 2 kHz. A energia de fala concentrada nos sons agudos é de,

aproximadamente, 20 dB a 35 dB mais fraca do que a energia de fala concentrada em 0,5 kHz, o que pode explicar a dificuldade que indivíduos com perda auditiva em altas frequências apresentam no reconhecimento de fala (VICKERS, MOORE, BEAR, 2001). Logo, é de fundamental importância o diagnóstico precoce das alterações auditivas a fim de atenuar os sintomas e facilitar a intervenção apropriada visando atenuar os prejuízos de aprendizagem e comunicação oral da criança.^{8,9}

Um estudo realizado na Faculdade de Medicina de São Paulo, de caráter prospectivo e transversal, acompanhou 21 sujeitos com idade entre 5 anos e 2 meses e 7 anos e 9 meses, tendo como critérios de inclusão o diagnóstico de transtorno fonológico e a presença de histórico de otite média recorrente (caracterizada por três ou mais episódios seguidos de infecção).

Visto que esclarecer os tipos de erros de fala mais ocorrentes em crianças com Transtorno Fonológico e histórico de otite média, falantes do português brasileiro, contribuem para o diagnóstico e facilita a escolha do modelo de intervenção fonoaudiológica. Além de que, um dos propósitos desta revisão bibliográfica também é levantar a importância de um diagnóstico diferencial que direcione para a melhor proposta de intervenção de alterações auditivas associadas a transtornos fonológicos.

CONCLUSÃO

É notória a ausência de referencial teórico que dê subsídios para a proposta terapêutica de crianças com alterações auditivas com bases fonológicas. É inegável todo o avanço e melhora na qualidade de atendimento às crianças com diagnóstico de deficiência auditiva, seja qual for o grau, na prática fonoaudiológica. Mas, considerando a angústia familiar e a exigência de bons resultados,

a proposta de considerar os transtorno fonológicos associados às alterações auditivas deve ser levada em consideração, bem como as pesquisas baseadas em evidências que precisam ser desenvolvidas a fim de alcançar tal objetivo.

REFERÊNCIAS

- LAMPRECHT, R. R.; BONILHA, G. F. G.; DE FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L.; OLIVEIRA, C. C.; RIBAS, L. P. **Aquisição fonológica do português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Editora Artmed, Rio Grande do Sul, 2004. Capítulos 11 e 12.
- WERTZER F. H., SANTOS I. P., PAGAN-NEVES L. O. **Speech errors in children with speech sound disorders according to otitis media history.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. 2012, 17(2): 422-9.
- DA COSTA, Sady Selaimen *et al.* **Otorrinolaringologia: princípios e prática - capítulo 01: Otologia,** por Zorzetto, 2006.
- PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Universidade Feevale, 2ª edição. Rio Grande do Sul, 2013.
- SILVA, A. I. C. **Perda auditiva e articulação nas crianças do primeiro ciclo na trofa.** Dissertação. Universidade de Aveiro, 2009.
- IMAGENS:** A cadeia da fala (GARMAN, 1990);
- TOBEY, E. A.; THAL, D.; NIPARKO, J. K.; EISENBERG, L. S.; QUITTNER, A. L.; WANG, NAE-YUH. **Influence of implantation age on school-age language performance in pediatric cochlear implant users.** Abril, 2013.

VICKERS, D. A.; MOORE, B. C. J.; BEAR, T. **Effects of low-pass filtering on the intelligibility of speech in quiet for people with and without dead regions at high frequencies.** University of Cambridge, 2001.

COSTA-GUARISCO, L. P.; FRAGA, F. J.; IÓRIO, M. C. M. **Índice perceptual de identificação de fonemas fricativos:** proposta para avaliação de compressão de frequências. São Paulo, 2016.

CAPÍTULO 20

As propostas de letramento do PNAIC da Paraíba e seus impactos no cotidiano

Daniel Rodrigues Cavalcanti⁷¹ (UFPB)

Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva⁷² (UFPB)

Laíse de Lima Nunes⁷³ (UFPB)

INTRODUÇÃO

É clássico o debate sobre o tempo que as mudanças na educação levam para acontecer. Fala-se em anos, ou até toda uma geração de pessoas, para que ações no campo educacional possam realmente mostrar seus efeitos. Esta consideração é sem dúvida nenhuma precisa ao afirmar que apenas com o tempo e o trabalho contínuo podemos alcançar realizações eficazes.

Um pouco na contra mão deste raciocínio vão as reflexões do presente trabalho. Realizamos diversas pesquisas sobre o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa⁷⁴, e, dentre outras coisas, constatamos que as atividades do PNAIC só funcionam de

71 Mestre em Linguística UFPB.

72 Mestre em Linguística UFPB.

73 Graduada em Psicopedagogia UFPB.

74 O Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma iniciativa do Governo Federal para auxiliar estados e municípios na garantia da alfabetização das crianças até o término do Ciclo de Alfabetização, atualmente até o terceiro ano do ensino fundamental.

fato quando existe consonância entre o trabalho dos professores, a política de educação do município/estado, a equipe do PNAIC e a comunidade escolar. Quando percalços externos à sala de aula aparecem, é comum que as atividades do Pacto se transformem em pinceladas no planejamento escolar tradicional.

Dentre as muitas atividades propostas pelo PNAIC as que mais nos interessam aqui são as que promovem o Letramento. Este termo tem ganhado magnificência conceitual, sendo aplicado em contextos amplos e diversos. Em geral, os usos desse termo se referem à ação de adquirir determinados conhecimentos que são construídos em momentos de interação social. No nosso trabalho tomaremos uma concepção de letramento próxima à de Magda Soares que afirma que o letramento é

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. [...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 1998, p. 39 – grifos da autora).

Nosso foco, naturalmente, é na escrita e na leitura. Neste trabalho tomaremos um foco ainda mais específico: observamos as atividades de letramento (de cunho didático para o ensino em sala de aula ou de cunho social, para os próprios profissionais envolvidos, quando da realização da formação continuada) alcançam um nível de realização para além da prática de sala de aula.

Nosso principal objetivo é demonstrar como as ações do PNAIC da Paraíba contribuíram de diversas maneiras para o engrandecimento das pessoas envolvidas, muito além e também nas práticas didáticas. Este trabalho demonstra na prática como as ações que envolvem a leitura, a escrita, as tecnologias, os gêneros, possuem um alcance imprevisível para aquele que as promove.

Nossa observação foi feita a partir de nossa vivência nas ações de formação continuada do Pacto e da leitura de relatos escritos. É grande o encontro de nossas observações com as postulações de Hanks (2008) e Street (2014). Com algumas diferenças, os autores concordam em falar que os gêneros textuais e as ações de letramento alcançam, inevitavelmente, o contexto das pessoas envolvidas. Seja pelas novas formas de interação com o mundo e as pessoas, seja pela possibilidade de utilizar ferramentas antes inacessíveis, o fato é que o letramento possui a força de alterar realidades. Isto se dá naturalmente, na medida em que falar de letramento é falar de ações de linguagem e estas constituem o mundo, o indivíduo e suas possibilidades.

1 DISCUSSÃO

Como o objetivo deste trabalho não é o de discutir conceitos, não faremos grandes análises ou considerações sobre o letramento, alfabetização e letramento, relações entre língua, gênero textual/discursivo e ações do cotidiano, ou a aplicabilidade de tais noções na sala de aula da alfabetização. Mas é relevante para nós discutirmos um pouco daquilo que consideramos em nossa análise como uma espécie de *letramento sociolinguístico*.

O conceito de letramento *ipsis litteris* possui vida um tanto recente, desde os anos de 1970, mais fortemente em 80 e 90 esse termo ganhou força no Brasil, especialmente com as discussões

em torno da aclamada publicação da *Psicogênese da língua escrita*. Porém, a noção de letramento é intrinsecamente próxima à noção discursiva bakhtiniana quando da construção do conceito de gênero textual discursivo. Não nos aprofundaremos nesta categoria, basta observar o muito citado trecho de Bakhtin em que ele diz que

[...] a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2012, p. 129)

A ligação entre *as condições concretas* e as práticas de letramento no ensino de língua que buscam evidenciar os gêneros textuais em seu real funcionamento é nítida. Parece-nos então que o conceito de letramento, visto desta maneira voltada para o texto, é uma apropriação da noção discursiva de Bakhtin com aprimoramentos para uma utilização prática em um cotidiano de utilização escolar da língua.

Além disto, no tradicional livro *A formação social da mente*, Vigotski parece também apontar para este mesmo caminho, o que nos permite construir um arcabouço de teóricos de diferentes áreas e com diferentes objetivos que concernem para a visão do letramento como parte essencial do trabalho com língua. Sobre isso, Vigotski afirma que

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira

puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKI, 1998, p. 140)

Por fim, como uma espécie de passo além inevitável, o conceito é ampliado. Uma vez que admitimos, tal qual Vigotski e Bakhtin, que a constituição do indivíduo se faz pela linguagem e pela língua, que assumir diferentes usos da língua é colocar-se em diferentes situações de interação que servirão de base para novas experiências e relações, automaticamente, admitimos que o letramento – em sua realização fatídica – tem efeitos na vida dos indivíduos por ele afetados.

Essa conclusão, aparentemente simples, possui grandes consequências. A primeira é que assumimos que atividades escolarizadas podem gerar frutos fora do ambiente escolar, o que é fantástico e preocupante. Fantástico no sentido de ampliar a força do trabalho docente, preocupante no sentido de que se tais impactos não forem de alguma maneira percebidos é provável que avaliações institucionais mal dimensionadas considerem que as atividades de letramento não surtiram efeito. Para evitar isto é que trabalhos de divulgação, como este, são necessários.

A segunda consequência fala diretamente com a linguística. Torna-se fácil perceber que um arcabouço teórico-metodológico pode sim alterar realidades a partir de ações de formação continuada e políticas de estado para mudanças no paradigma da educação. Medir tais alterações é a grande dificuldade. Para que a visão da ciência alcance tais resultados é preciso que observemos os usos da língua não apenas no contexto imediato da pesquisa, mas na totalidade dos indivíduos com ela envolvidos. Neste sentido, admitimos que a língua se faz como ação, como uso integrado pelos diversos momentos de interação, ou seja,

Estudar a língua como prática é atentar-se para como pessoas reais (indivíduos e grupos) se engajam na fala, na escrita e em outros meios. É importante, desde o início, enfatizar que prática não é meramente outro termo para o que as pessoas entendem em separado daquilo que elas falam ou pensam que fazem. Ao contrário, uma abordagem da língua a partir da teoria da prática foca precisamente nas *relações* entre a ação verbal, o sistema linguístico e outros sistemas semióticos, e as idéias de senso comum que os falantes têm sobre a língua e sobre o mundo social do qual ela é parte. (HANKS, 2008, p. 205)

E, acrescentamos, as interações que as pessoas constituem a partir dos usos – novos ou não – da própria língua nas suas diversas facetas. Isto significa que o ensino de língua – tanto para a alfabetização como para outros momentos – deve evitar

(..) O distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem” – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros,

disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante (STREET, 2014, p.129 e 130)

Ou seja, o letramento admite sujeitos reais, em situações reais de interação, com um objetivo específico, dar significado e tomar posse de um sistema de escrita que possibilita a construção de novas interações entre pessoas e entre pessoas e diversos objetos culturais.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi feito a partir da percepção dos fenômenos que as ações de letramento causavam para muito além da proposta didática do PNAIC. Quando nos deparamos com relatos diversos sobre sucessos e consequências interessantes decidimos buscar fontes de dados para observar esse fenômeno.

Assim, selecionamos relatos escritos presentes no livro de relatos de experiências do PNAIC da Paraíba⁷⁵ e conversamos com profissionais envolvidos nos diversos níveis de atuação da formação continuada do Pacto que originou tais relatos.

Selecionamos os momentos, tanto para os textos quanto para os diálogos, que são mais significativos para a proposta desse trabalho. Não temos nenhum intuito de afirmar uma possível perfeição para o Pacto ou para a formação continuada. Sabemos que dificuldades existem e já trabalhamos este tópico⁷⁶.

75 FÁRIA, Evangelina Maria Brito de. [et al] (org.) Relatos de experiência – PNAIC Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

76 SILVA, E. E. O. ; CAVALCANTI, D. R. ; FÁRIA, E. M. B. . Práticas docentes de produção escrita com foco nas políticas públicas para a alfabetização. In: CAVALCANTE, M. C. B.

3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 Projeto horta escolar: sinal verde para a vida

Este relato é especial pela larga utilização da sequência didática como um mecanismo para auxiliar práticas de letramento e trabalho com gêneros textuais e o sistema de escrita alfabética. A sequência didática é apontada pelo PNAIC como uma ferramenta eficiente, pois permite que o professor utilize diversos gêneros textuais em uma cadeia significativa para os estudantes.

Podemos observar que, o uso de diversos gêneros que é promovido pela sequência, cria uma atividade significativa que facilita a percepção dos usos sociais da língua de acordo com as necessidades que surgem no momento de interação e que constituem os gêneros textuais discursivos, tal como vimos em Bakhtin (2012) e em Vigostki (1998).

Este relato é de uma sequência didática desenvolvida no município de Santa Luzia - PB, com uma turma de primeiro ano da Escola Municipal Maria do Carmo Marinho. O planejamento e a execução, assim como a escrita do relato, são de autoria de Cláudia Maria, professora alfabetizadora da turma.

O projeto começa através da preocupação da professora com a alimentação cotidiana das crianças. Para tentar valorizar hábitos saudáveis, ela criou “situações didáticas curriculares que desenvolvam o processo educativo de forma lúdica e contextualizada” (MARIA, 2014, p. 67). É importante perceber que o objetivo desta iniciativa não é essencialmente o desenvolvimento de habilidades cognitivas voltadas para a leitura e a escrita, e sim,

[et al] (Org.). Questões em aquisição da linguagem e psicolinguística: aquisição de gêneros textuais e leitura. 1ed. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2016, v. 3, p. 297-314.

um conjunto de conceitos e habilidades que trabalhados em união despertam o desenvolvimento de habilidades voltadas para a escrita.

A sequência didática foi dividida pela professora nas seguintes etapas: visita a hortas da comunidade rural local, passeio pela feira orgânica da cidade, visita de um engenheiro agrônomo, visita de uma nutricionista, organização da horta escolar e da horta suspensa e o preparo de uma receita culinária saudável com os alunos.

As etapas aqui elencadas estão de acordo com o objetivo de desenvolvimento de hábitos saudáveis de alimentação. O trabalho com gêneros textuais e letramento funciona como um subsídio para o desenvolvimento destas tarefas. Ou seja, os gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades que a turma sente para desenvolver as etapas da sequência didática. Assim, teremos convites, receitas, entrevistas, relatos, fichas e diversos outros gêneros que serão construídos para que as atividades se desenvolvam. Temos aqui um exemplo de como atividades de letramento podem ser inseridas em uma gama maior de conhecimentos e conteúdos - afinal, com a realização plena desta sequência didática os alunos terão um maior conhecimento sobre sua própria alimentação e sobre os usos sociais (e efetivos) da língua.

As atividades começaram com a leitura do livro *Muitas maneiras de viver*, de Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo. Este livro trata sobre os diferentes hábitos e modos de vida diferentes dentre as sociedades. Após a leitura a professora perguntou aos alunos o que eles costumavam comer em casa; após algumas colocações a professora pediu que cada um levasse para casa uma ficha (que ela havia elaborado) em que as crianças deveriam escrever o que costumavam comer no dia a dia. O preenchimento desta ficha deveria ser feito com ajuda dos pais, visto se tratar de uma turma do primeiro ano. Aqui acontece o primeiro contato com a escrita: as crianças foram convidadas a escrever sobre si mesmas, gerando motivação para a atividade.

Após isto, os alunos socializaram suas preferências através de uma atividade de leitura das fichas. Os alunos que possuíam gostos semelhantes foram separados em grupos, e cada grupo ficou com a atividade de confeccionar um cartaz com as comidas que mais gostavam para que as outras crianças soubessem quais eram as comidas preferidas de cada grupo. Esses cartazes foram feitos com imagens e desenhos das comidas. Após a finalização desta etapa as crianças apresentaram os cartazes oralmente.

Nestas duas atividades já temos a presença de dois gêneros: ficha e cartaz. Ambos foram elaborados de forma simplificada, para permitir que crianças ainda sem o pleno domínio do Sistema de Escrita Alfabética pudessem participar de todas as atividades, além de promover um trabalho com oralidade. O passo seguinte (organização de uma visita a uma horta local) foi mais rico do ponto de vista participativo.

As crianças foram questionadas sobre o que deveriam observar durante a visita, quais eram os aspectos mais interessantes para eles. Os posicionamentos foram surgindo e a professora foi anotando as sugestões no quadro. Assim,

Eles colocaram que deveríamos observar a horta, saber quais as verduras e legumes são plantados, como eles preparam a terra, se eles vendem, como fazem isso e quanto custam os alimentos. Mostramos que eram muitas perguntas, precisaríamos selecionar algumas e organizá-las em uma entrevista e assim foi feito, selecionadas as perguntas, organizamos a saída para o sítio. (MARIA, 2014, p.70)

A constituição do gênero “entrevista” foi realizada de forma simples e direta, possibilitando aos alunos perceber os fatores constituintes do gênero, assim como a razão de sua estrutura. Uma entrevista contém aquilo que se deseja saber, e é feita para

perguntar aquelas coisas a alguém. Por isso, tem-se um conjunto de perguntas e depois anotamos as respostas. Essa simples caracterização do gênero é suficiente para incluir os alunos na atividade letrada que o gênero produz. Os alunos, mesmo sem saber escrever, são considerados escritores do gênero “entrevista”, pois elaboraram oralmente as perguntas a partir de uma necessidade verdadeira.

Durante a visita os alunos ficaram surpresos com o modo de vida rural, fizeram todas as perguntas previstas e muitas outras. A professora relata que a vivência “proporcionou um olhar diferenciado da vida rural” (MARIA, 2014, p. 70), podendo funcionar como um fator de quebra de preconceitos sociais. À medida que os alunos iam fazendo as perguntas, a professora anotava as respostas.

Já de volta à sala de aula, os alunos foram divididos em grupos e a professora pediu que eles escrevessem um relato escrito sobre a visita feita na aula anterior. É importante perceber que

Nesse momento, organizamos os grupos, os alunos alfabetizados ajudavam os que tinham dificuldades para escrever. Nos grupos, socializamos a atividade e foi uma euforia grande, pois todos queriam comentar alguma coisa. (MARIA, 2014, p. 70)

Este momento de interação permite que os alunos desenvolvam suas habilidades sociais, além de facilitar o aprendizado de ambas as partes. Logo após a apresentação oral dos relatos, a professora distribuiu duas folhas em branco para cada aluno e pediu que em uma desenhassem algum elemento rural e na outra escrevessem o nome daquele objeto. Essa atividade nos parece o momento em que a escrita é mais claramente abordada enquanto sistema. Os alunos receberam alfabetos móveis para realizar a atividade.

Assim, os alunos que ainda não dominavam a escrita foram capazes de montar as palavras que desejavam. Quando todos concluíram, as figuras foram reunidas para compor um jogo da memória, significativo e interessante para os alunos.

O momento seguinte da sequência era a visita à feira de produtos orgânicos. A professora levantou questionamentos como “O que precisamos saber?”, “Como podemos comprar as verduras e legumes?”, “Quais são as medidas utilizadas?” e “O que vamos comprar?”.

Essas perguntas levaram os alunos a entender a necessidade da construção de uma lista de compras, além de fazê-los refletir sobre vários processos sociais que já haviam presenciado, como o caso de crianças que trabalhavam na feira para ganhar moedas e a forma geral de proceder das pessoas: umas compram e outras vendem; as mercadorias são vendidas com base no peso ou na unidade; as mulheres vão mais que os homens; etc.

Essas inferências simbolizam um processo de tomada de consciência das relações sociais que estão estabelecidas na comunidade das crianças, figurando como um processo de amadurecimento e compreensão da realidade. Aqui a atividade de letramento entra claramente na vida e na rotina de cada um, pois a feira agora passa a possuir uma carga de informações que antes não eram consideradas. Neste processo, o gênero textual “lista”, surge como uma necessidade intrínseca, apoiado no processo de percepção dos alunos, além da inclusão de conteúdos de matemática, como medidas e quantidades (cf. Brasil (c), 2015).

Já na cozinha da escola, as crianças receberam a visita de uma nutricionista do município. Ela falou sobre a necessidade de uma boa alimentação, e, como ilustração utilizou os cartazes que as crianças haviam produzido. Ao longo da fala da nutricionista as crianças relataram suas experiências e diziam como era o padrão de alimentação de suas famílias. A nutricionista destaca que as

crianças tinham informações erradas sobre uma boa alimentação, especialmente pelo excesso de frituras e molhos prontos, como ketchup e maionese. Através do debate com os alunos, as informações trazidas pela nutricionista alcançaram as famílias, que, no mínimo, tiveram seus hábitos questionados, pois as crianças escreveram no caderno quais eram os itens de uma alimentação saudável e tiveram como tarefa de casa apresentar os resultados para as famílias. Aqui, novamente, temos o destaque das ações de letramento.

No passo seguinte as crianças foram para a cozinha da escola e prepararam um sanduíche com a professora, todos estavam muito empolgados com a tarefa e comeram legumes e verduras diversos. Após isto, confeccionaram um livro de receitas com diversas ideias que foram trazidas ao longo da atividade e o deixaram na cozinha da escola. O livro de receitas foi confeccionado pelas crianças com ajuda da professora.

Em seguida, um agrônomo foi convidado para ir à escola expor sobre a criação da horta escolar. Os alunos foram informados sobre essa visita e convidados a construir um convite para o visitante. O convite foi elaborado e entregue ao agrônomo, que prontamente aceitou a tarefa. Para organizar o que precisavam fazer, foi construída uma nova entrevista com as perguntas dos alunos, da mesma forma que a anterior.

Após a visita, a horta seria construída, mas a escola não dispunha dos recursos necessários; então a comunidade de pais uniu-se e providenciou os materiais necessários.

Finalizando esta sequência didática, quando os legumes cresceram a professora utilizou as formas geométricas de cada um para introduzir este conteúdo específico. Essas atividades aqui elencadas são um claro exemplo de como o letramento pode modificar as relações sociais e causar impactos no cotidiano de muitas comunidades. Os alunos ganharam a real possibilidade de

tomar hábitos mais saudáveis, além de ter tido contato com diversos usos e gêneros textuais diferentes, fazendo da atividade uma produtora de significados sociais e habilidades cognitivas essenciais para o desenvolvimento de um bom usuário da língua escrita.

3.2 As contribuições do PNAIC na organização do ensino no município de Sumé – PB

Diferentemente do relato anterior, este, de autoria de Maria Aparecida de Souza Silva, busca evidenciar como o letramento dos profissionais da Educação deste município na teoria dos gêneros textuais e letramento foi um fator determinante para a reestruturação curricular e organizacional do município, pois foi através das reflexões da formação continuada que os profissionais perceberam a necessidade e encontraram os mecanismos para realizar mudanças, pois motivou “a criação de grupos de estudo para discutir e refletir sobre a proposta de ensino dos anos iniciais do município”. (SILVA, 2014, p. 83)

Isto aconteceu através de questionamentos como “A proposta de ensino que temos é adequada para nossa realidade? Como seria a proposta de ensino que desejamos?” (SILVA, 2014, p. 85). Para debater estes tópicos foram realizados dois seminários com a participação de todos os professores alfabetizadores, a coordenação pedagógica do município e alguns professores da UFCG.

A primeira alteração foi a elaboração de um conjunto de sequências didáticas com base em conteúdos previstos para cada ano de ensino. A construção de sequências anuais teve o objetivo de assegurar que os direitos de aprendizagem fossem garantidos. No relato anterior percebemos como a implementação de sequências didáticas pode ser rica para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos alunos. Consequentemente, pode-se perceber que

a inquietação causada pelo PNAIC e este primeiro resultado obtido já apontam para um caminho de mudanças e melhoria do ensino.

Além das sequências didáticas o PNAIC trabalha com a importância de acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno, observando em cada qual um processo específico de aquisição. Por causa disso, os profissionais do município de Sumé sentiram a necessidade de desenvolver mecanismos de acompanhamento do processo dos alunos. Para isso, foram elaborados diários de classe e fichas de acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno com base nas habilidades previstas no Pacto.

Esses materiais foram organizados da seguinte forma: o diário com todas as competências/habilidades/direitos a serem alcançados pelos estudantes ao longo do ano letivo; Instrumentos bimestrais: Perfil inicial – realizado no início do ano que apresenta um diagnóstico da realidade inicial dos estudantes; Perfil intermediário: no final do 1º semestre para perceber os avanços dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas para trabalhar os estudantes que não avançaram e o perfil final que apresentará os resultados do ensino e da aprendizagem alcançados ao final do ano letivo. (SILVA, 2014, p. 88)

Com a elaboração destes mecanismos e materiais, a equipe do município criou uma proposta de mudança do formato da alfabetização no município que foi apresentada à secretaria de educação. Ela foi nomeada de Proposta de Alfabetização e Consolidação dos Conhecimentos Construindo Novos Saberes. Como destaca a Silva (2014) essa proposta só possível graças aos conteúdos e reflexões das formações continuadas do PNAIC. Esta proposta foi revisada e será apresentada na Câmara Municipal de Vereadores para “ser aprovada e, após essa aprovação, o município terá com lei

um documento que aponta como deve ser a organização dos anos iniciais do ensino fundamental no município” (SILVA, 2014, p. 91).

Finalizando nossa leitura, quando observamos a totalidade das ações de letramento podemos compreender aquilo que Street (2014) considera como essencial as atividades que envolvem a linguagem: a natureza social e a sua possibilidade de mudança através de novas perspectivas que são construídas quando a escrita passa a ser uma realidade no convívio social. Quando crianças tomam para si a leitura e o ato de contar histórias, quando utilizam os gêneros textuais em situações reais e bem construídas de interação e quando o conhecimento teórico da formação continuada altera o marco legal do sistema de educação de um município, temos de fato, ações de letramento acontecendo e contribuindo para a melhoria do sistema educacional.

CONCLUSÕES

É notável que as ações de letramento podem alcançar níveis não esperados e que a formação continuada do Pacto produz frutos a médio e longo prazo que não são alcançáveis por métodos tradicionais de avaliação.

Não defendemos a ineficácia de tais métodos, alertamos apenas que a sondagem pontual das ações dos docentes não é suficiente para avaliar o todo da atividade pedagógica. Defendemos que a formação continuada precisa se estender aos profissionais de diversos níveis de atuação e que as ações de letramento, como as citadas, não acontecem de uma hora para a outra. Horas de discussão, oficinas e debates são necessárias para que os profissionais alcancem a familiaridade necessária para o planejamento e execução eficaz.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929], 2012.
- HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008
- MARIA, Claudia. Projeto horta escolar: sinal verde para a vida. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de. [et al] (org.) **Relatos de experiência – PNAIC Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- SILVA, Maria Aparecida de Sousa. As contribuições do Pnaic na organização do ensino municipal de Sumé-PB. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de. [et al] (org.) **Relatos de experiência – PNAIC Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 25, 2004
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. jul./ago., n. 52, 2003.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 21

A aquisição da linguagem na etapa da educação infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fábia Sousa de Sena (UFPB)⁷⁷

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)⁷⁸

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que foi construído coletivamente com o objetivo de atender a uma necessidade existente que está descrita na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, estabelecendo que serão fixados conteúdos, de maneira a assegurar uma formação básica comum, sendo reforçado, na década de 90, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, Art. 26, que estabelece que a Educação Básica deverá construir uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.

Em seguida, também proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), em seu Art. 14, que definem a Base Nacional

77 Doutoranda em linguística PROLING/ UFPB, Mestra em linguística UFPB, supervisora e gestora escolar do município de João Pessoa (fabiasena1@gmail.com).

78 Docente vinculada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - UFPB. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. (marianne.cavalcante@gmail.com).

Comum como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são geradas nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico”, e, mais tarde, o Plano Nacional de Educação - PNE (2015) estabelece estratégias para o seu cumprimento, que estão descritas nas metas 2, 3 e 7, apresentando como estratégia da meta 7 o “Estabelecimento e implantação, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. A partir de então, inicia-se a construção do documento através da consulta de toda a população, contando com a participação de educadores, pais, alunos e representantes de secretarias de educação e universidades, com o objetivo de construir, de forma coletiva, um documento de orientação para a elaboração curricular das escolas públicas e privadas da educação básica de todo o país.

O referido documento tem como finalidade a formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, orientada pelos princípios políticos, éticos e estéticos, descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica.

Assim, no final do ano de 2017, sai, finalmente, a 3ª versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apresentado como um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos na Educação Básica, reafirmando que a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para tanto, no escrito que segue, nos reportaremos à etapa da Educação Infantil, que é objeto de nosso estudo.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo apresentar como a aquisição da linguagem é abordada na BNCC na etapa da educação infantil, mais especificamente no período descrito na

base como “crianças bem pequenas”, inseridas na etapa da creche, que é compreendido entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

A Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado na Constituição de 1988, que concretizou o atendimento em creches ou em pré-escolas como um direito social das crianças nesta faixa etária, iniciando, a partir de então, uma longa busca por uma nova identidade, objetivando se desprender da visão assistencialista ou até mesmo como etapa de preparação do Ensino Fundamental.

Com a LDB 9.394/96, a Educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, evidenciando autonomia aos sistemas educacionais de ensino para a construção do seu currículo, apresentando, em seu Art. 29, como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No entanto, apenas com a ampliação das vagas na Educação Infantil, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE, esta etapa de escolaridade passou a ser vista com um olhar diferenciado e também como um grande desafio a ser enfrentado em todo o país. De acordo com Brasil (2009, p. 2), a partir de então, a Educação Infantil “vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. Diante do exposto, vale salientar a importância de discussões acerca da orientação para os sistemas de ensino em relação a propostas pedagógicas para esta faixa etária, de modo que não sejam

antecipados processos do Ensino Fundamental, mas que as práticas sejam articuladas.

Com as mudanças ocorridas no âmbito do atendimento e novos direcionamentos para a Educação Infantil, tornou-se necessária a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatário que, após diversas discussões, “orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico”. Com isso, a referida etapa da educação básica passa a ser vista como um importante espaço que envolve educação e cuidado com crianças de zero a cinco anos de idade e suas unidades devem garantir um espaço de educação coletiva.

Com a implantação da Base Nacional Curricular Comum e o dimensionamento adotado como finalidade da Educação Infantil, do ponto de vista do paradigma do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, de vivenciar o mundo e construir conhecimentos de forma peculiar, a BNCC vem cumprir um significativo papel na orientação do currículo para o atendimento desta faixa etária.

A parte que trata acerca da Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi pensada para contemplar seis direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos estão relacionados aos Campos de Experiências que regem todo o documento. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 23), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e brincadeira.

1.1 Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento

Na Educação Infantil, de acordo com a BNCC (2017), as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. O referido documento considera os eixos temáticos descritos nas DCNEI (Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil), abordando a educação sob a ótica da brincadeira e que por meio dessas interações se chega à construção do conhecimento. Assim, a Educação Infantil passa a ter um papel importante na vida escolar da criança, assegurando à criança dessa faixa etária, práticas diferenciadas de aprendizagens que atinjam os objetivos propostos.

Desse modo, o documento indica 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que apontam as perspectivas de aprendizagens para as crianças de zero a cinco anos de idade, em harmonia com os temas propostos nos campos de experiências.

Estão descritos como direitos de aprendizagens e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se.

O primeiro direito de aprendizagem “Conviver” trata da convivência com diferentes grupos de pessoas e culturas, ampliando o reconhecimento acerca de si e do outro.

O segundo direito de aprendizagem “Brincar” diz respeito ao ato da brincadeira, do lúdico, como forma de estimular o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do conhecimento, valorizando a participação e contribuições na diversidade dos espaços, tempos, formas e parceria nas brincadeiras, momento importante para o desenvolvimento social e relacional das crianças.

O terceiro direito de aprendizagem “Participar” se refere à participação ativa da criança tanto no planejamento das atividades quanto na realização destas, através das escolhas das brincadeiras,

dos materiais a serem utilizado e outros, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e linguagens.

O quarto direito de aprendizagem “Explorar” está relacionado à ampliação dos seus saberes através de movimentos, texturas, formas, gestos, sons, objetos, histórias em suas diversas modalidades, dentro e fora da escola.

O quinto direito de aprendizagem “Expressar-se” diz respeito à expressão dos seus sentimentos, desejos, necessidades, através de diferentes linguagens, desenvolvendo habilidades e características de um ser criativo e dialógico.

O sexto e último direito de aprendizagem “Conhecer-se” está relacionado à construção da sua identidade pessoal no âmbito escolar e em seu contexto familiar, promovendo a construção de uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Esses direitos de aprendizagem estão relacionados aos campos de experiências abordados na BNCC para a Educação Infantil. O documento citado reitera a importância do aumento da complexidade das atividades de acordo com a faixa etária da criança, apresentando a necessidade de estruturação e organização nas diversas situações de aprendizagem.

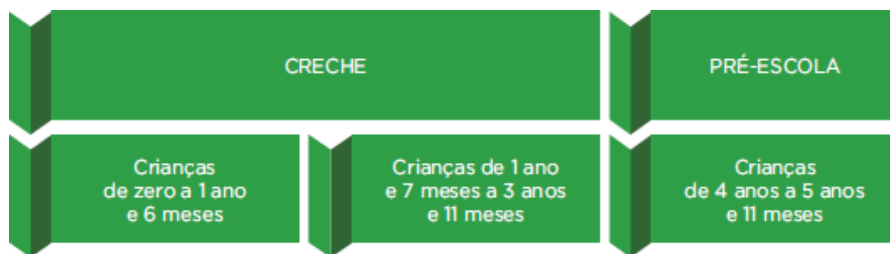
Portanto, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

1.2 Os Campos de Experiências

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estabelece cinco campos de experiências, pensados para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Os campos de experiência constituem uma estrutura curricular que abordam as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, agregando aos conhecimentos culturais.

A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organizam a BNCC são: O eu, o outros e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Vale ressaltar que os referidos campos de experiências devem ser trabalhados de acordo com a faixa etária em que as crianças estão divididas nos subgrupos, ou seja, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência estão organizados em três grupos, que foram divididos por faixa etária (CRECHE – Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; PRÉ-ESCOLA – Crianças pequenas: 4 a 5 anos e 11 meses):



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 39)

Neste escrito, como exposto anteriormente, abordaremos os campos de experiências descritos para crianças na faixa etária

entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas), pertencentes à creche, de acordo com o quadro acima.

1.3 Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: a criança como sujeito na Educação Infantil (crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

As fases do desenvolvimento infantil apresentam a forma da criança aprender e interagir com os outros e o mundo à sua volta. As crianças pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses) apresentam uma forma diferente de aprender e nessa fase existem conquistas relevantes do desenvolvimento a serem adquiridas. A forma como as crianças aprendem, de acordo com a sua faixa etária e as características de seu desenvolvimento, é um guia para o/a educador/a organizar o tempo e as experiências das crianças.

Na BNCC (2017) estão descritos diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem estimuladas nos cinco campos de experiências, que envolvem, dentre outros, a autonomia para agir nas interações entre os seus pares, expressando a visão da criança como sujeito produtor de cultura e construtor do seu conhecimento.

O interacionismo enfatiza a importância do outro no meio social. A referida teoria parte do pressuposto de que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origem na esfera social, mediante trocas comunicativas entre seus interlocutores, ou seja, todo o conhecimento é construído socialmente, por meio da aprendizagem nas relações com os outros.

Segundo Vygotsky (2010), para o desenvolvimento da criança, “o meio não é em si a condição que determina objetivamente seu desenvolvimento, é a relação que a criança estabelece com o meio que determina seu desenvolvimento”. Assim, o papel que o meio desempenha no processo de desenvolvimento da criança

varia entre diferentes grupos da mesma idade, porque “um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes idades da criança se reflete em sua consciência de uma maneira completamente diferente e tem um significado extremamente diferente” (VYGOTSKY, 2010), ainda assim, salientamos a importância de ampliar o grau de complexidade das atividades de acordo com a faixa etária da criança.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 p. 6, “a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas...”. Nessas condições, a criança deverá participar de atividades diversificadas com a finalidade de construir sentidos acerca do mundo que a cerca, observando, experimentando, aprendendo e produzindo cultura.

Assim, a faixa etária compreendida entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses é marcada por importantes aquisições, a saber, a formação imaginativa e criativa, a fala, o controle dos esfíncteres, representação das diversas linguagens, motricidades, dentre outras, que são adquiridos através das interações com o outro ou com objetos ao seu redor, por isso a importância do meio para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na visão interacionista, a criança, ao se relacionar com diferentes parceiros, vai construindo, significativamente, o seu modo de agir, de acordo com os valores e normas da cultura do ambiente em que está inserida.

Uma atividade importante de interação entre as crianças é a brincadeira, pois nela e por meio dela, a criança passa a imitar o conhecido e a produzir novos significados com o objetivo de construir o novo.

Desse modo, as instituições de Educação Infantil precisam planejar atividades voltadas ao lúdico, vislumbrando a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, organizando um currículo que atenda às necessidades existentes em sua referida

faixa etária, com o principal objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, compreendendo o brincar como parte importante no processo educativo.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 p. 9:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político- Pedagógico.

Com base nesta estrutura, a proposta pedagógica deve ser planejada, de modo que seja respeitada a individualidade de cada criança, considerando a diversidade das culturas das diferentes famílias, bem como assegurar espaços para a participação dessas famílias, consolidando um currículo baseado nas interações e em práticas educativas voltadas para as diversidades sociais, culturais e linguísticas das crianças e suas famílias.

2 A CRIANÇA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem oral e escrita, na faixa etária entre 1 ano e 7 meses de idade e 3 anos e 11 meses, é compreendida como uma construção cultural social e política, que se dá na interação entre

os sujeitos e a linguagem e que promove a própria construção dos sujeitos, produzindo significados plenos de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados, que se concretizam num certo espaço e tempo.

É no contexto da interação com outros sujeitos que se torna essencial possibilitar o desenvolvimento da oralidade e escrita nos primeiros anos de infância.

Segundo Del Ré (2006, p. 26),

[...] a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, é onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual ela segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro. Desse modo, a linguagem e conhecimento do mundo são intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro.

Como a autora nos apresenta, a criança descobre o mundo por meio da linguagem e se constitui enquanto sujeito na interação com o outro. Portanto, nessa relação, o adulto exerce papel importante nesse processo, atuando como mediador entre a criança e o meio.

De acordo com Vygotsky (1993), é aos 2 anos de idade que as estruturas construídas externamente são internalizadas em representações mentais. Desse modo, em um momento do desenvolvimento infantil, o pensamento se encontra com a linguagem, “assim, a fala da criança assume uma função simbólica e organizadora do pensamento” (VYGOTSKY, 1993).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aborda a aquisição da linguagem por parte das crianças, por meio de diferentes interações que ocorrem com seus pares, com os adultos e com diferentes objetos; aborda, ainda, diversas linguagens, não se limitando apenas à linguagem verbal, ao mencionar a importância

da criança com experiências de diversas linguagens, como: imagens, danças, teatro, música, movimento e diversas outras formas de expressão, que se inter-relacionam nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 p. 15, “É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação”. Assim, a BNCC, aborda a linguagem oral através da contação de histórias, musicalização, relato de experiências vividas, compartilhar e descrever objetos, resolver conflitos nas interações e brincadeiras, orientando a realização de experiências concretas do dia a dia da criança.

Em relação à linguagem escrita, a BNCC orienta que esta não seja desprovida de sentido; sua apropriação pela criança deve acontecer de modo natural, para “crianças bem pequenas” com faixa etária entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, deve ocorrer através da apresentação de vários gêneros textuais, por meio do manuseio de livros e revistas, fazendo-se sempre presente em atividades prazerosas, visto que vivemos em um mundo em que estamos permeados pela linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa da Educação Infantil passou por uma longa trajetória para a construção de sua identidade política, de reconhecimento enquanto etapa relevante na vida de todo cidadão. A sua introdução como parte integrante da Educação Básica foi um passo importante para sua reafirmação diante da sociedade, em virtude do seu caráter assistencialista ou até mesmo como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Outro ponto importante a se destacar, enquanto desafio para a construção da identidade da Educação Infantil, foi a ampliação das vagas nesta etapa de escolarização, que diante da demanda, teve que rever seus espaços e práticas pedagógicas para o atendimento da clientela, abarcando o público de zero a cinco anos e onze meses de idade, sejam em creches ou em pré-escolas, conforme nomenclatura adotada pelos documentos oficiais.

Desse modo, o currículo da Educação Infantil passa por mudanças reflexivas de produção de significados, proporcionando às crianças uma educação integral, orientando práticas indissociáveis do “cuidar” e do “educar”, sendo garantido um espaço de educação coletiva, que valoriza as diversas vivências sociais e culturais, por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, orientados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nos cinco Campos de Experiências, proporcionando a possibilidade de explorar através da brincadeira (sentir, morder, cheirar, etc.), a construção da sua identidade pessoal, social e cultural, de diversas formas, tempos e espaços.

No campo da aquisição da linguagem, objetivo do nosso estudo, a BNCC estimula uma concepção interacionista da criança com o meio, através dos seus pares, com os adultos e com os diferentes objetos, considerando a inter-relação da linguagem verbal e outras formas de linguagem com as brincadeiras que envolvem movimento, imitação, contação de histórias, teatros, entre outras atividades que estimulem a sua capacidade linguística e cognitiva, levando-as a participarem, cotidianamente, de situações comunicativas diversas, envolvendo o ouvir, conversar, refletir, expressar-se, vislumbrando uma nova forma de conhecer o mundo através das diversas formas de linguagens, que lhe são propiciadas, valorizando a condição da criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, capazes de construir sentidos sobre a natureza e sociedade,

produzindo cultura no contato com o mundo, através do outro e dos objetos que estão à sua volta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. MEC 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

Parecer CNE/CEN nº 20/2009. Publicado no D.O.U. de 09/12/2009, Seção 1, p. 14. Acesso em: 15 de jul de 2017.

Ministério da Educação. **Lei 12.796**, de 2013. Altera a redação do Art. 29 da Lei o n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm . Acesso em: 07 jul. 2017.

Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 03 jul. 2017.

Referencial Curricular para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

DEL RÉ, Alessandra. (Org). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, no. 21, 2010.

CAPÍTULO 22

Um olhar sobre a aquisição da linguagem no contexto tecno-digital

Jonh Herbert de Almeida Falcão Trajano (UFPB)⁷⁹

Herivânia de Melo Ferreira e Oliveira (UFPB)⁸⁰

Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)⁸¹

INTRODUÇÃO

Como sabemos, a aquisição da linguagem é uma área da Linguística preocupada não só com os processos que norteiam e desenvolvem a linguagem na criança, mas também, de como esta criança se apresenta na linguagem. Desde os gestos mais elementares (apontar o dedinho, fazer bico, etc.), como o balbucio dos sons, o olhar que se dirige à mãe, os jargões, as primeiras palavrinhas até a fala já bem estruturada sintaticamente, todos passam pelo olhar científico da aquisição da linguagem (CAVALCANTE, 2012).

79 Licenciado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), pela UFPB. Mestrando do Programa de Pós- Graduação em Linguística (PROLING), da UFPB. Email: jonhalmeida20@gmail.com.

80 Bacharel em Serviço Social, pela UFPB. Especialista em Saúde Pública, pelo IESP. Mestre em Serviço Social e Políticas Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), da UFPB. Email: vaniamello.as@gmail.com.

81 Professora da UFPB. Email: evangelinab.faria@gmail.com

Outra verdade a se mencionar é que, os olhares teóricos sobre os objetos de pesquisa sofrem reformulações e/ou refinamentos ao transcorrer dos anos. O tom perspectivo que o cientista da linguagem no século XIX dava à criança em processo de aquisição da linguagem (objeto de estudo), não é o mesmo tom perspectivo de um cientista da linguagem que analisa o mesmo objeto de estudo no século atual (século XXI). Os diferentes contextos históricos apreendiam ao objeto de análise, neste caso, a aquisição da linguagem da criança, o seu tom próprio e conforme a situação que se apresentava. Silva (2002), por exemplo, caracteriza a criança, o adolescente deste atual século, os sociólogos dos século XXI nomeiam como “a era da informação”, ou “sociedade digital”, “cibercultura” (LÉVY, 1999), ou “sociedade da informação e comunicação” como não só receptores de informação, como o eram as crianças e os jovens de contextos passados (século XIX, XX), mas como manipuladores desta informação que circula em multiplicidade, a toda hora, ao alcance de todos, em todas as regiões e partes da esfera terrestre por meio de recursos/suportes tecnológico-digitais (SILVA, 2002).

Para o teórico (2002), a TV e o rádio mídias em difusão nos séculos XIX e XX só eram capazes de emitir informações de caráter receptivo, para pessoas que só eram receptoras destas informações. Diferentemente do computador (grã mestre da “era digital”) que, além de emitir informações, tornam às pessoas que o utilizam, informações manipuláveis (SILVA, 2002). Ou seja, o que eu acesso hoje em um computador pela internet, eu não só recepciono esta informação, mas também, posso manuseá-la, reeditá-la, e gerar links, pontes, novos e múltiplos acessos e redirecionamentos.

A “cultura digital” gera multiplicidade de informações, cada vez mais rápidas e ao alcance de toda e qualquer criança, jovem e adulto que queira experimentá-la. Um outro dado dentro do contexto atual de massificação tecnológica que concebe aos teóricos da aquisição da linguagem novos olhares perspectivos, como se

comportam os chamados “nativos digitais”⁸² ou “cabeças digitais”⁸³. Uma nomenclatura que designa todo aquele que nasce imerso no contexto atual da era tecnológica.

Estefenon (2008) diz que,

Escrever a lápis ou a caneta, misturar as cores na aquarela e desenhar com um pincel, ler um livro, brincar com os amigos ou jogar bola no time da rua eram exercícios ativos para o aprendizado social e correspondiam às diversas etapas de crescimento social e maturação psicomotora. **Para a geração digital, o controle remoto e o mouse estão se tornando extensões dos dedos, o toque mágico para entrar no mundo imaginário, “cronificando” a passividade e o imediatismo** (ESTEFENON, 2008, p. 42-43, grifo nosso)

Os “nativos digitais”, segundo a autora, seriam não só aqueles que nascem imersos neste contexto de massificação tecnológica, mas, os que se apropriam de forma automatizada destes recursos tecnológicos, tendo-os, conforme citado, como parte elementar de sua vida biossocial.

Na era digital, a proximidade cada vez maior de crianças com os recursos e suportes tecnológico-digitais, tem evocado um novo tom perspectivo e conceitual sobre os processos de aquisição da linguagem. A professora e pesquisadora da Alfabetização, Magda Soares, em um artigo para a revista **Educação & Sociedade**, intitulado “*NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA*”, do ano de 2002, traz a tese de que é preciso,

82 Termo que se popularizou pelo norte-americano Marc Prensky.

83 Este termo é utilizado pela pesquisadora Ana Maria Nicolati-da-Costa, que organizou o livro por título “Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação”, de 2006.

no atual contexto de massificação tecnológica, refinar o conceito de letramento. Ou seja, conforme Soares (2002), hoje não se observam só práticas sociais de leitura e de escrita no impresso, mas também, no meio digital, cada vez mais presente na sociedade. Logo, podemos entender, segundo a autora, que, refinar o conceito de letramento na “cibercultura” compreender que, esta leitura e esta escrita no suporte digital tornaram-se rotina e parte elementar da sociedade da era digital. Olhando sob este viés perspectivo, compreendemos que, considerar letramento(s) hoje é utilizar, no meio social, práticas de escrita e de leitura no meio impresso e também no meio digital.

Todas estas colocações são para reforçar a nossa proposta neste artigo. Que objetiva entender a aquisição da linguagem dentro do atual contexto de difusão tecno-digital. Teoricamente, partimos de Rojo (2012), Ribeiro (2016), Freitas e Costa (2005); pesquisas teóricas que situam a aquisição da linguagem, a leitura e a escrita, dentro do atual contexto tecnológico. Metodologicamente, partimos de recortes teóricos e da elaboração de um quadro comparativo, a fim de posicionarmos um espaço comparativo de olhares da aquisição da linguagem em contextos históricos diferentes.

No capítulo por título *A criança e as tecnologias digitais: Princípios teóricos*, nossa pretensão será situar ao leitor, teoricamente, a criança de hoje, do atual contexto de difusão tecnológica, reconhecida por “nativo digital” (PRENSKY, 2002). Entendemos que, o primeiro passo em pesquisa dentro da área da aquisição da linguagem, na atualidade, seria compreender como se comporta, pensa, lê e escreve a criança “nativo digital”.

No terceiro e último capítulo por título *Olhando a aquisição da linguagem sob dois contextos (contexto anterior à massificação tecnológica e atual contexto da era digital)*, nosso objetivo é apresentar ao leitor um quadro comparativo com uma amostragem sobre a perspectiva da aquisição da linguagem em dois contextos históricos diferentes

(anterior à difusão tecnológico-digital e a perspectiva atual, dentro da era digital).

1 A CRIANÇA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRINCÍPIOS TEÓRICOS

A criança, imersa neste contexto de massificação tecnológica, manuseia e interage com novos recursos digitais constantemente. Seja pelo uso do *smartphone*, *tablet*, computador, em casa e/ou na escola, é visível que seu processo de aquisição da linguagem vai sendo desenvolvido também, por esses contatos. Este dado, por si só, já movimenta novos olhares perspectivos sobre o processo de aquisição da linguagem no “nativo digital”, como já mencionado. A imagem da **Figura 1** consegue ilustrar bem uma criança “nativo digital”.

Figura 1: Criança e o *Smartphone*



Fonte: Elaborada pelos autores.

O que se observa atualmente são crianças cada vez mais familiarizadas e conectadas aos recursos tecnológico-digitais. É como se a ideia de automatização com estes recursos digitais fosse embrionária a estas crianças nascidas neste contexto de difusão tecnológica (ESTEFENON, 2008). A criança “nativo digital”, por exemplo, sabe acionar sem ajuda de um adulto por perto o botão do joguinho eletrônico no *tablet* ou *smartphone*. Sabe também, manusear as configurações e os aplicativos dispostos sobre a tela dos atuais celulares produzidos. Moran (2013) nos traz uma informação importante quando diz que “(...) antes de a criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica”. (MORAN, 2013, p. 49). Para o autor, a criança de hoje tem em seu processo de aquisição a influência também, da “mídia eletrônica”.

O Projeto BEI de Comunicação, cujo objetivo é pesquisar, na contemporaneidade, o uso dos recursos tecnológico-digitais por crianças “nativos digitais”, jovens e adultos, afirma que,

As crianças de hoje nos fornecem o melhor exemplo de como se deve mergulhar no universo da informática. Repare como elas usam o computador: é apenas um brinquedo. Pressionam todas as teclas, viram o mouse pelo avesso, abrem e fecham o drive do CR-ROM diversas vezes, e por aí afora. Antes de se apavorar com a energia dessa garotada, tenha em mente que as crianças estão cobertas de razão. Ao tratarem o micro como um brinquedo, criam um vínculo de prazer com a máquina e nunca chegam a vê-la como um bicho-de-sete-cabeças. (PROJETO BEI COMUNICAÇÃO, 2002, p. 14).

Conforme a citação, entendemos que, é brincando com os recursos e suportes tecnológico-digitais que a criança vai se

apropriando da automatização tecnológica. A criança, naturalmente, entende aquele objeto tecnológico como um brinquedo, que ela move, remexe, até descobrir as ações corretas à sua manipulação enquanto suporte para uso e aplicação para um determinado fim (PROJETO BEI COMUNICAÇÃO, 2002).

Uma pesquisação dentro da aquisição da linguagem, hoje, seguindo a linha de raciocínio de Estefenon (2008), seria compreender que,

Nós, adultos pais, professores e profissionais da saúde, diante desta nova realidade abruptamente modificada pela tecnologia, temos a obrigação de conhecer as características da nova equação **criança-máquina-jogo** e a repercussão no desenvolvimento integral do indivíduo. (ESTEFENON, 2008, p. 59, **grifo dos autores**)

Não há como ser omissos ou fechar os olhos para este novo cenário que se apresenta e eclode na sociedade atual (massificação tecnológica). Podemos depreender, portanto, que o processo de aquisição da linguagem da criança, na contemporaneidade tecnológica, se dá também, por intermédio dos recursos e suportes tecnológicos.

Tomando por base estudos de Rojo (2012), percebemos que, hoje o que se apresenta são múltiplos processos de aquisição. O contexto digital, conforme a autora (2012), abre espaço para a apreensão e manipulação de multiplicidades verbo-visuais dispostos sobre uma tela digital. O que a autora define por “múltiplos letramentos”? Segundo Rojo (2012),

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se **múltiplos letramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa)

– de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

(a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;

(b) de análise crítica como receptor.

São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21, **grifo dos autores**)

Logo, conforme a autora, os multiletramentos emergem da necessidade de se compreender, como também, de se manusear, estas multi-semioses, estas multi-formas que surgem dos suportes tecnológico-digitais na era digital. A autora (2012) menciona que são “ferramentas” e que, portanto, precisam ser instrumentalizadas.

Podemos pensar também que, olhando o “nativo digital” sob esta ótica, pode-se inferir que, para este a condição de *ser* ou de *estar* “multiletrado” no contexto tecnológico mais fácil. Diferentemente de um “imigrante digital”, de um “adaptado digital”.

Para o “nativo digital”, tornar-se “multiletrado” não , para alguns autores, questão de opção e/ou escolha, mas, segundo Dias (2012), uma imposição de um novo cenário, formato que se apresenta. Afirma que, “(...) A alta modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais semióticos (...)”. (DIAS, 2012, p. 104 *apud* ROJO, 2012).

Rojo (2012) não demoniza o uso e a leitura da linguagem oriunda do suporte digital, especificamente, de salas de *chat e bate-papo* na internet. Ela defende que se olhe cientificamente e linguisticamente para os usos e funções desta nova forma de linguagem que surge. Segundo a autora (2012), “(...) Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por

escrito funciona” (ROJO, 2012, p. 27). É inegável que as nossas atuais crianças interagem e muito pela internet, nos dias atuais.

Vimos com Rojo (2012) que para acompanhar e compreender os textos que se apresentam em multi-semioses, multi-formas, na era digital, é preciso ser ou estar “multiletrado”. O que, deste modo, entendemos que, como condição primeira, seria compreender os textos multimodais que circulam na esfera tecnológica.

Ribeiro (2016) chama atenção para o caráter multimodal dos atuais textos. Ela defende a integração e o desenvolvimento de práticas que trabalhem na criança a aprendizagem e a elaboração de um texto multimodal. A bandeira levantada pela autora (2016) é a leitura e elaboração na escola, de “infográficos”, gráficos, em sua classificação mais usual. Conforme a autora (2016), as aulas de linguagem possuem déficit no quesito leitura e produção de “infográficos”. Para ela, o suporte digital um dos meios para se sanar esta defasagem na leitura e produção de gráficos. Se orientados, os alunos podem sim, segundo Ribeiro (2016), tornarem-se leitores e editores profícuos de “infográficos”. Para a autora, o atual cenário (massificação tecnológica) é todo desenhando em multimodalidades. Ela afirma que, “(...) olhando os materiais ao redor, bem fácil perceber que quase não há textos compostos por apenas uma modalidade (...)” (RIBEIRO, 2016, p. 26).

Ainda, segundo Ribeiro (2016), “(...) no caso do leitor comum, não profissional de comunicação, múltiplos letramentos emergem das práticas provocadas pelos meios ou são necessários para operá-los” (RIBEIRO, 2016, p. 35). A autora reforça que, a emergência para a operacionalização de um meio ou suporte tecnológico-digital, na atualidade, evoca por si só, estar “multiletrado”.

Freitas e Costa (2005) refletem sobre a passagem da aquisição da leitura e da escrita no impresso, ou seja, a cultura do impresso, para a leitura e a escrita na tela, na cultura digital. Os autores entendem esta passagem como um processo de aquisição

novo e múltiplo. O que temos, logo, são passagens tecnológicas, escrita e leitura em diferentes e novos suportes. Na era digital, o computador tornou-se um dos principais suportes de escritura e de leitura. Freitas afirma que, “(...) a tela do computador um novo suporte para a leitura como o foi em outras épocas o códice” (FREITAS, 2005, p. 31).

Portanto, acompanhar como se dá o processo de aquisição da criança “nativo digital” em contato constante com estes suportes digitais, com estas multi-semioses, é um dado que deve ser posto em relevo dentro da pesquisa em aquisição da linguagem, na contemporaneidade.

Um ponto que divide olhares e perspectivas é sobre os processos mentais que se desencadeiam em crianças “nativos digitais” expostas constantemente aos recursos e suportes tecnológico-digitais. Por um lado, alguns pesquisadores acreditam serem os mesmos processos como de outrora, em que a criança lia no impresso, no texto linear, e no desenvolvimento da capacidade motora de segurar o lápis na mão e escrever a punho. Por outro lado, pesquisadores defendem que, são multi processos mentais e cognitivos que se configuram. Já que estas crianças “nativos digitais” hoje são expostas a textos multimodais,

de maior conexão, de maior assimilação, textos que mesclam verbal e visual com mais intensidade (COSTA, 2005).

Segundo Costa (2005), “(...) a leitura e a escrita de um hipertexto exige mecanismos (meta)cognitivos, diferentes dos de leitura/escritura o texto linear (...)”. (COSTA, 2005, p. 42). É, conforme o autor (2005), uma apreensão de maior complexidade.

Pereira e Moura (2005), assim como Pierre Lévy (1999), acreditam que a sociedade da era digital possui uma nova postura em sua maneira de agir, conhecer, pensar, e interagir no espaço real e virtual. Afirmam os autores (2005) que,

As mudanças que ocorrem na vida social, decorrentes das novas tecnologias da informação e da comunicação, produzem novas formas de viver, de se relacionar e de se comunicar, **por conseguinte produzem novos estilos da língua que, numa relação dialética, refletem de uma forma imediata, sensível e ágil, a mudança social.** (PEREIRA e MOURA, 2005, p. 81, grifo nosso)

Na citação mencionada, também fica posta a noção de que, na era digital, surge um novo olhar sobre a língua, e, igualmente, sobre a aquisição da linguagem. Como vimos, o universo tecnológico faz emergir linguagens, semiotidades, hiper conexões. Evocando, assim, um (re)direcionamento teórico-conceitual sobre a apreensão da linguagem da criança imersa neste contexto de difusão tecnológica.

1 OLHANDO A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB DOIS CONTEXTOS (CONTEXTO ANTERIOR À MASSIFICAÇÃO TECNOLÓGICA E ATUAL CONTEXTO DA ERA DIGITAL)

Abaixo, apresentamos um quadro que compara objetos de pesquisa, olhares perspectivas dentro da aquisição da linguagem de contextos históricos diferentes. Primeiro, quais eram os objetos de análise e de pesquisa mais comuns da área de aquisição da linguagem em séculos anteriores à massificação tecnológico-digital. E segundo, alguns dos objetos de análise e de pesquisa dentro da área, no momento atual de massificação tecnológica.

Quadro 1: Comparando abordagens em Aquisição da linguagem nos contextos anterior e atual de difusão tecnológica

<p>Estudos em Aquisição da Linguagem em anos anteriores à difusão das tecnologias digitais (Séculos XIX, XX)</p>	<p>Estudos atuais em Aquisição da Linguagem na era de difusão tecnológica (Século XXI)</p>
<p>Compreender passagens, níveis e/ou hipóteses de escrita no impresso (FERREIRO, 1985). Ou seja, quais eram as fases em que a criança em processo de aquisição da escrita percorria até chegar a um nível de proficiência na escrita.</p>	<p>Compreender a linguagem computacional que a criança “nativo digital” se apropria.</p>
<p>Compreender a origem da comunicação humana e o que a difere da comunicação dos outros animais (TOMASELLO, 2008; CHOMSKY, 1971). Compreender a relação dos gestos com a linguagem/fala (KENDOM, 1982; MCNEILL, 1992).</p>	<p>Compreender a “escrita-teclada” (no teclado do computador e/ou de objeto eletrônico- digital) (PEREIRA e MOURA, 2005).</p>
<p>Entender a interação mãe-bebê (CAVALCANTE, 1994). Cenas de atenção conjunta mãe-criança- brinquedo (CAVALCANTE, 1994).</p>	<p>Leitura na tela. (FREITAS, 2005; COSTA, 2005)</p>
<p>Compreender quais processos cognitivos concorria na aquisição da leitura e da escrita da criança.</p>	<p>Movimentos gesto-faciais dirigidos ao ciberespaço.</p>
<p>Compreender, na criança, o surgimento das <i>holófrases</i> (SCARPA, 2009).</p>	<p>Leitura e escrita de hipertextos. (COSTA, 2005)</p>
<p>Compreender a relevância e interferência do meio social no desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKY, 1998).</p>	<p>A criança em interação verbo-visual no micro ou <i>tablet</i>.</p>
<p>Compreender, na criança, o balbucio.</p>	<p>Multimodalidade computacional (RIBEIRO, 2016).</p>

Compreender aspectos cognitivos e emocionais expressos em desenhos feitos por crianças.	A criança em interação com jogos virtuais. (FILHO, 2016)
Compreender e categorizar quais gestos e expressões faciais era mais elementar na criança em fase pré-linguística.	Cenas de atenção conjunta de crianças utilizando o suporte tecnológico (utilização do computador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> , etc.). (FILHO, 2016)

Fonte: Elaborado pelos autores

Salientamos que, este quadro é uma amostragem simples, não total e nem ampla, de quais eram, e de quais são, os objetos de análise, de pesquisa mais percorridos na área da aquisição da linguagem, antes e no atual momento de difusão tecnológica. Outro dado a se mencionar também, é que, não significa que estes objetos de pesquisa na área da aquisição nos séculos XIX e XX foram abandonados ou deixados de lado. Pelo contrário, eles continuam sendo objetos de pesquisa, porém, caminham, hoje, ao lado destes novos objetos de análise, dentro da área de aquisição da linguagem, que surgem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos com amostragens como esta não param, porém já se pode apontar que, conforme as pesquisas realizadas dentro deste assunto (a citar, Rojo [2012], Ribeiro [2016] e Freitas e Costa [2005]), a massificação tecnológica digital movimenta e introduz novas e multi formas de aquisição da linguagem. A difusão tecnológica faz emergir um (re)direcionamento de como teorizar, estudar a aquisição da linguagem, na contemporaneidade.

Compreender como pensa, se comporta a criança “nativo digital” o primeiro passo, hoje, para quem se destina traçar uma

pesquisação dentro da área da aquisição da linguagem. É fato, como vimos, que a “cultura digital” tem reorganizado a apreensão do saber, na sociedade. Os suportes tecnológico-digitais movimentam novas formas de ler e de escrever. A criança está exposta a isto constantemente. Com ou sem a ajuda de um adulto, a criança imersa neste contexto de difusão tecnológica, manuseia de forma automatizada estes recursos e novos suportes tecnológicos que surgem. O que, portanto, evidencia que, o seu processo de aquisição da linguagem também vai sendo desenvolvido por intermédio deste contato constante com o meio digital.

Não há como ser omissos ou contrários ao contato massivo com tecnologias digitais que se evidenciam na sociedade, neste corrente século. A influência que exercem hoje estes novos recursos e suportes digitais na apreensão do saber são um dado que evoca não só estudos da Sociologia, da Psicologia social, mas, também, da Linguística, cuja preocupação centrar-se-á em como se processam e se desenvolvem estas múltiplas linguagens advindas do universo tecnológico-digital.

Na era digital, a exposição constante da criança, como também, o contato diário e deliberado com o meio tecnológico, só reforça a tese de que, sim, a difusão tecnológica entra também, como fator influenciador na aquisição da linguagem da criança.

REFERÊNCIAS

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

BENTO, Raquel Matos de Lima. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA**.

Revista SABERES da UNIJIPA, Ji- Paraná, Rondônia, v. 01, n. 01, p. 01-09, jul. 2014. Disponível em: <http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_222.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BINOTTO, Claudia; Sá, Ricardo Antunes de. Tecnologias digitais no processo de alfabetização: analisando o uso do laboratório de informática nos anos iniciais. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 316-332, jul – dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4551/4350>> Acesso em: 04 out. 2017.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução: F. M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

ESTEFENON, Susana Graciela Bruno; EISENSTEIN, Evelyn. **Geração digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para crianças e os adolescentes**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto da (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEVY, Pierre. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

PROJETO BEI COMUNICAÇÃO. **Tecnologia da informação para todos**. São Paulo: Bei Comunicação, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOARES, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

CAPÍTULO 23

A prática da leitura e suas representações na visão de professores do cariri paraibano

Danielle Ribeiro Soares⁸⁴ (UEPB)

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega⁸⁵ (UEPB)

INTRODUÇÃO

Diante de tantas inovações tecnológicas e a rapidez com que as mudanças ocorrem, crianças, jovens e adultos são cada vez mais afetados por transformações. Nos diversos espaços sociais que ocupamos e estamos “conectados”, lemos de tudo um pouco. Neste atual contexto histórico, ler tornou-se uma atividade multifacetada. E para tanto, é preciso empenhar diferentes estratégias na leitura em função dos tipos de textos a que somos expostos.

Não se lê um recado, um bilhete ou ainda uma mensagem eletrônica da mesma maneira que se lê um romance ou um texto científico. Haja vista que, para cada diferente tipo, o leitor precisará acionar mecanismos cognitivos diferentes para chegar à compreensão e à interpretação textual. E caso queira ir mais além do texto escrito, o leitor poderá buscar os sentidos que emergem

84 Mestrado em Formação de Professores, pelo PPGFP/UEPB.

85 Professor do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba. Coordena o GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares: Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

do enunciado materializado e transformado em discurso. Já que todo discurso para se constituir necessita de um enunciado e este, por sua vez, de um texto.

A depender da maneira como é tomada, a leitura pode assumir três vertentes: linguística, pedagógica ou social. Se adotada uma perspectiva linguística, e em um âmbito mais restrito de uso, essa pode ser tomada apenas como instrumento de captação de informação, reconhecimento das estruturas da língua ou do gênero textual. Ou seja, nessa vertente, emprega-se a leitura de conteúdo para atender a uma finalidade já-dada. A leitura adotada para fins pedagógicos é a praticada, ainda, por alguns professores na sala de aula. Tal atitude pode acabar resumindo-a a instrumento de reprodução do texto como um objeto fechado em si mesmo. Prática, por vezes, adotada nas séries iniciais, essa objetiva levar o aluno a conhecer as palavras e sílabas mais simples, diferenciando-as das mais complexas; retira-se algumas palavras do texto lido, faz-se o uso do dicionário e as atividades se resumem à aprendizagem da língua tendo o texto como suporte para essas estratégias pedagógicas de ensino. Já do ponto de vista social, a leitura pode assumir um caráter mais dinâmico, atuar como um objeto simbólico situado em um contexto histórico carregado de significado e polissemia. Nessa perspectiva, o texto lido é aberto a discussões e a leitura é produtora de sentidos.

Se considerarmos que o docente trabalhe práticas de leitura para atender às novas exigências sociais, nas quais o aluno está inserido, poderíamos indagar: qual é a imagem de leitor que a escola tem produzido? O desafio posto para o docente é fazer com que as aulas, centradas em propostas de leituras, ocorram de maneira significativa e gerem conhecimento para atender, não posteriormente a uma atividade de escrita avaliativa, mas, sobretudo, ao uso das diversas maneiras de manifestação da linguagem. Diante disso, o nosso objetivo é investigar a representatividade discursiva e social

das práticas de leitura adotadas por professores da Educação Básica. Desse modo, apresenta-se uma pesquisa de caráter exploratória, mas também qualitativa.

O lastro teórico que fundamenta esta proposta está ancorado em Schwarzbold (2011), Abreu (1999) e Geraldi (1997). Tais autores discorrem acerca das habilidades da prática leitora, história, e leitura como atribuidora de sentidos, respectivamente. A Análise do Discurso (de linha francesa) também foi tomada como referência para se pensar o trabalho com o texto na sala de aula a partir de uma prática que elege a leitura como produtora de sentidos (ORLANDI, 2007; 2008) e (BAKHTIN, 1999). O campo escolhido fica situado numa cidade do Cariri paraibano e fora composto por duas escolas municipais. Os colaboradores incluem 2 professores com formação em Pedagogia. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada. O *corpus* de análise consistiu na reunião de toda a entrevista gravada através de um aplicativo de celular. Foi a partir das falas dos entrevistados que pudemos traçar nossas análises. Ao transcrevermos, empregamos a transcrição literal. Todos os aspectos da fala foram reproduzidos com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Etimologicamente, a palavra “leitura” provém do latim *legere*. Primitivamente, tinha como significado: colher, escolher, recolher.⁸⁶ Neste sentido, referia-se às pessoas agricultoras que iam à plantação para realizar a tarefa de colher as melhores sementes, selecioná-las e estocá-las para plantações futuras. Com o passar dos tempos, a palavra ganhou novas conotações. “Leitura” significou, ainda na

86 Para mais informações, cf: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/leitor/>. Acesso em: 27/dez./2017.

expressão latina: *legere oculis* – colher com os olhos. Mais tarde, ela passa a ser empregada em diferentes situações, como por exemplo: significado de decodificação do signo; fonte de informação para a produção de conhecimento; atividade de deleite para aqueles que sabiam ler e apreciavam os textos literários; ou a leitura poderia resultar numa simples atividade para evitar o ócio. Se aplicássemos um estudo aprofundado sobre seu percurso social, veríamos que vários são os significados e as necessidades que historicamente poderíamos atribuir-lhe. No entanto, para este trabalho, o intento é apresentar os sentidos e a representatividade da prática da leitura que é desenvolvida em uma determinada instância social: A ESCOLA. Antes de falar dessa prática desenvolvida pela instituição escolar, traremos um breve percurso de sua instauração no Brasil.

Apesar do país ter mais de 500 anos de descobrimento, a imprensa, o livro e, principalmente, a leitura só ganharam espaço, ainda que tardiamente, nos últimos 200 anos. E esse fato só ocorreu porque, com a invasão do exército napoleônico a Portugal em 1807, a Família Real teve que se abrigar na colônia. Diante disso, surge então a necessidade de criar melhorias no país para que este pudesse oferecer condições de estadia que se mostrassem favoráveis à permanência da Corte Portuguesa no Brasil. Assim, algumas das inúmeras melhorias incluem a criação de escolas para que fosse ofertado o ensino voltado às necessidades imediatas da Corte Portuguesa no Brasil. Não é que já não existissem escolas, a exemplos das implantadas pelos jesuítas, porém, é a partir de 1807 que a instituição ganha maior impulso. Nesse introito, é montada uma escola de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. A mesma, também, tem fins para ministração de ensinamentos técnicos em diversos setores, os quais tiveram como objetivo preencher as demandas através da formação profissional.

Assim, a política educacional de D. João VI, na medida em que procurava se concentrar nas demandas da Corte, dava continuidade à marginalização do ensino primário.

Um ano após, surge a necessidade de transferir a Corte Real de Salvador para o Rio de Janeiro. Assim, os livros e as leituras, aos quais somente parte da população e prioritariamente a Família Real tinham acesso, passam a ser adquiridos por mais pessoas de todas as classes sociais. Isso se deu por intermédio da implantação da Imprensa Régia – filial da imprensa de Lisboa aqui no país. No entanto, todo o material impresso passava, obrigatoriamente, pelo crivo dos órgãos responsáveis pela censura. Inicialmente, só circulavam textos escritos ligados à Legislação e às questões diplomáticas. Porém, mais tarde, a arte cultural e as manifestações orais obrigaram a Imprensa Régia a imprimir também seus materiais. Desse modo, os livros e outros títulos passaram, então, a circular mais amplamente no país. Com isso, camadas sociais menos favorecidas começaram, também, a desenvolver práticas de leituras de várias tipologias (SILVA, 2008).

Com mais de um século, após o projeto educacional de D. João VI e a crescente necessidade de expansão e democratização do ensino, por volta da década de 70, a realidade da prática da leitura no Brasil começa a sofrer mudanças diante do processo de alfabetização. Esse processo passa a estabelecer relação estrita com a leitura, no entanto, somente com a leitura historicamente legitimada como consta:

[...], a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura, dando prestígio àqueles que dominavam o código escrito e marginalizando os que a ele não tinham acesso. Passou-se o tempo, e a leitura continua sendo um elemento determinante na sociedade atual, para promover ou não alguém. Aqueles que sabem ler, que compreendem e

interpretam o que leem, acabam adquirindo prestígio, ocupando espaços privilegiados em nossa sociedade, utilizando a leitura para atingir seus propósitos: melhores postos de trabalho e melhor formação acadêmica, por exemplo. Em síntese, conquistam os melhores empregos e acabam usufruindo de melhor qualidade de vida. Nessas condições, podemos dizer que em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à cultura é, ao mesmo tempo tão valorizado e tão restrito à pequena parte da população. A disseminação da prática da leitura na escola torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania e a conquista de uma realidade menos desigual, portanto, mais justa. *Grosso modo*, a capacidade de ler torna-se um importante instrumento de poder, pois cria espaço para que o cidadão tenha vez e voz: seja um sujeito que interaja na realidade em que vive (SCHWARZBOLD, 2011, p. 11-12, *grifo dos autores*).

Como se observa, a prática da leitura, se tomada numa dimensão ampla, oferece um leque de oportunidades para os indivíduos que a desenvolvem. No entanto, não estar inserido nesse processo é incorrer no risco de ficar à margem da sociedade que impõe cada vez mais o domínio da competência leitora. Atualmente, estamos diante de um momento histórico que requer uma sociedade cada vez mais letrada. Saber ler, e não somente decodificar o código escrito, é ter a capacidade de atribuir significado ao texto lido. É interagir, compreender e interpretar. O leitor que não exercer esses e outros domínios na prática da leitura, incorre no risco de se tornar vítima de exclusão social, caso não pertença a esse universo da cultura letrada.

Abreu (1999, p. 15) nos convida a refletir que “a leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”. Portanto,

[...] a leitura é fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero, [...] imagine-se que a leitura revestida de uma áurea positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros (ABREU, 1999, p.10).

Indubitavelmente, hoje, temos mais acesso à leitura. Contudo, ao olharmos o histórico de leitura dos alunos e de boa parte da população, parece que o hábito de ler vem sendo suplantado diante das novas tecnologias digitais. Não estamos tentando diminuir a importância dos recursos digitais e todo o avanço que as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) proporcionaram. O que arguimos é que na condição de professores, incentivar o hábito da leitura, não apenas como processo de decodificação, mas como um processo de produção de sentidos, é cada vez mais desafiador diante de tantas outras alternativas e atividades que os alunos podem ter e que não necessariamente incluem nestas o hábito de ler.

A fim de os alunos adquiram o hábito de ler de maneira reflexiva e crítica e não se tornem apenas leitores da superfície textual, para que as aulas de leitura ocorram de maneira profícua, elas não podem se resumir a momentos estanques e assistemáticos apenas para preencher os momentos finais da aula ou para entreter os alunos mais dispersos. Pelo contrário, devem ser atividades em constantes movimentos, num contínuo de relações entre a produção textual e a leitura que foi trabalhada. Geraldi (1997) pontua que à medida que o texto é inserido na sala de aula, após a criação condições favoráveis à sua realização, ele responde a necessidades, mas também as provoca. Dessa forma, somente se trabalhada dessa maneira é que o aluno ao ler, poderá acionar outros conhecimentos que estão além do texto e conseguirá reconhecer sua realidade nele, procurando meios de modificá-la

socialmente a partir da formação de uma consciência mais crítica e autônoma.

Para um trabalho profícuo com o texto, seja ele em qualquer modalidade, é preciso que o professor como mediador do processo de ensino, considere que:

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2008, p. 38).

Assim, cremos que para o aluno “ler nas entrelinhas” de maneira discursiva é preciso que o docente como mediador do processo de ensino crie meios que façam com que esse aluno ao ler, enxergue para além do texto. Ou seja, que ele faça relações e inferências no texto com a sua realidade, sua posição social e sua história:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso reduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral (ORLANDI, 2008, p. 36).

A leitura para a autora é vista de maneira ampla, crítica e reflexiva, como integrante de um processo discursivo. Nesse sentido, nem a leitura nem, posteriormente, a escrita do aluno se

encerram na execução e apresentação de tarefas ao professor. Processo em que o docente apenas verifica a aprendizagem por meio da “prestação de contas” da atividade que foi solicitada ao aluno. A atividade de leitura deve se efetivar numa dimensão discursiva entre o leitor – texto – interlocutor(s). Logo não é um ato solitário, mas coletivo. Há uma polifonia de vozes na leitura que precisa ser considerada. Bakhtin reconhece a presença do sujeito na comunicação e nos processos interativos. Processos esses que não se constituem apenas na simples transmissão de conteúdo ou informações quando os signos são utilizados. A concepção dialógica de Bakhtin considera que a interlocução entre os sujeitos se constitui como tal no uso da/pela linguagem verbal e não verbal.

O conceito de polifonia bakhtiniano, contribui com nossas discussões porque o filósofo enxerga que:

A linguagem é heterogênea, isto é, o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual, qualquer discurso se constrói. O sujeito de Bakhtin, construído pelo outro, é também um sujeito construído na linguagem, que tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do outro: primeiro é o outro com quem fala; depois o outro ideológico, tecido por outros discursos do contexto; ao mesmo tempo, o sujeito é corpo, são as outras vozes que o constituem. Não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura. O sujeito de Bakhtin se constitui na e pela interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social (PIRES E TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 68).

Conforme observado pelas autoras, a palavra, para Bakhtin, se constitui pelo movimento surgido na enunciação e não no uso das unidades da língua no momento comunicativo. Os enunciados são

produzidos em contínuo, por meio das relações entre os utentes da língua. Os enunciados servem, portanto, à produção dos discursos. É então, no discurso, que o lugar da observação nasce. Esse nos permite perceber a relação que se perfaz entre o uso da língua e as ideologias. E é dentro desse processo contínuo que os sujeitos são interpelados pelos sentidos produzidos (ORLANDI, 2007).

Conforme Bakhtin (1999, p. 91), as palavras são:

Tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Conforme Bakhtin (1999), quando uma palavra está contextualizada na instância sócio histórica, ela não é neutra ou desprovida de polissemia (essa entendida pelo viés da AD como promotora de deslocamentos e rompedora dos processos de significação), mas antes é construída para se demarcar ideologicamente. Desta feita, para um trabalho profícuo com o texto, seja ele em qualquer modalidade, é preciso que o professor como mediador do processo de ensino, considere que:

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente,

que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2008, p.38).

Diante dessas considerações teóricas, observa-se que para um trabalho profícuo com o texto em sala de aula, é essencial que o professor forme no aluno a competência para que este possa desnudar os sentidos que emergem de um texto. A fim de que o discente, ao ler, não apenas decodifique a linguagem, mas extraia dela os não-ditos que os sujeitos e suas ideologias quiseram “encobrir” de maneira consciente ou não.

2 ANALISANDO O DISCURSO DAS PRÁTICAS DE LEITURA ADOTADAS PELOS DOCENTES

Conforme informado, os colaboradores deste trabalho incluem 2 professores com formação em Pedagogia. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Assim, trouxemos um recorte discursivo dos dados que foram levantados para análise. Para preservar a integridade das participantes, utilizamos nomes fictícios. Desse modo, as colaboradoras serão assim nomeadas: Professora do 1º ano: MARIA e Professora do 2º ano: RITA. A entrevista girou em torno de dez questões e para este trabalho, selecionamos apenas algumas delas.

QUADRO 1 – Bloco de Questões Sobre o Professor-Leitor

<p>1. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?</p>	<p>Professora do 1º ano – MARIA: Olha... Meu perfil é 8, gosto muito de ler. Tenho esse hábito desde criança.</p> <p>Professora do 5º ano – RITA: Ah! Eu leio bastante... diversos gêneros textuais. Meu perfil como leitora é nota 10! Porque tenho uma leitura diversificada e integrada com o cotidiano.</p>
<p>2. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?</p>	<p>Professora do 1º ano – MARIA: Eu gosto de ler de tudo... livro religioso, autoajuda, pensadores da educação...</p> <p>Professora do 5º ano – RITA: Adoto livros didáticos e paradidáticos, religiosos, literários, jornais e revistas. Sou assinante da Olimpíada de Língua Portuguesa...</p>

Fonte: Os autores

Quanto à formação leitora do professor, percebe-se que, ao atuarem nas séries iniciais, as leituras que as docentes realizam estão mais ligadas ao universo infantil. Neste caso, o que consideram leitura diversificada está relacionado diretamente com as leituras que necessitam fazer para o exercício de sua prática docente. Por essas e outras questões adotadas no trabalho, parece que a representatividade da leitura ainda gira em torno daquilo que precisa ser abordado na escola, como uma forma de cumprimento de currículo escolar. Cabe-nos a questão: que tipo de leitor está sendo formado, uma vez que a leitura tem sido enxergada como atividade e avaliação escolar?

QUADRO 2 – Bloco de Questões Sobre as Práticas de Leitura em Sala

<p>3. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a Educação Básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?</p>	<p>Professora do 1º ano – MARIA: <i>Para mim, a importância da leitura nas séries iniciais é despertar o interesse da criança pelo novo, porque cada livro é uma aventura diferente... e... torná-los cidadãos pensantes e brilhantes, né?</i></p> <p>Professora do 5º ano – RITA: <i>Para que nossos alunos tornem-se futuros leitores críticos, cultos e formadores é importante um trabalho contínuo desde o início, com certeza!</i></p>
<p>4. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?</p>	<p>Professora do 1º ano – MARIA: <i>Os alunos reagem bem... eles ficam querendo saber o tipo de leitura e qual o projeto que vamos fazer...</i></p> <p><i>O objetivo das atividades de leitura é... despertar... o gosto pela leitura.</i></p> <p>Professora do 5º ano – RITA: <i>Bom, no geral... os alunos reagem de maneira participativa e positiva. E o objetivo é desenvolver as competências e habilidades de nossos alunos.</i></p>

Fonte: Os autores

A professora Maria enfatiza que a prática de leitura, quando cultivada desde o início na fase da alfabetização, possibilita à criança ter contato com o novo. E isso se dá através de um mundo de fantasias e de aventuras que a inserção no mundo da leitura provoca. A partir de seu discurso, podemos observar que nas séries iniciais é importante que nas aulas de leitura, o professor crie esse ambiente acolhedor e diversificado. É interessante que ele utilize

recursos que colaborem para que as aulas, realmente, “*despertem o gosto pela leitura*”, conforme destaca a docente. Semelhantemente, a professora Rita, do 5º ano, também reforça a importância de um trabalho contínuo de práticas de leitura desde as séries iniciais. Um ponto que parece ser consenso entre todas as entrevistadas é que, a fim de que as aulas de leitura ocorram de maneira eficiente, satisfatória e resulte numa aprendizagem significativa, é preciso partir sempre da “sensibilização”. Observa-se que elas têm a ciência de que é preciso estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico dos discentes. Do contrário, não se consegue realizar um trabalho significativo.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo das exposições teóricas e dos discursos postos pelas docentes, procuramos analisar, a partir das práticas adotadas, se o grupo de professores pesquisado, enxerga que a linguagem é heterogênea, uma vez que o discurso é construído a partir do discurso do outro. E que a linguagem não serve apenas como transmissão de informação, mas como mediadora e transformadora do homem sobre a realidade social da qual faz parte. Pelos discursos, pudemos constatar que sim, uma vez que as docentes veem e compreendem o ensino de língua por essa ótica. No entanto, pelos dados gerais coletados, a análise revelou que, infelizmente, não há um trabalho contínuo de práticas de leitura desde as séries iniciais, embora as professoras entrevistadas tenham a ciência de que a linguagem não serve apenas como transmissão de informação, mas como mediadora e transformadora do homem sobre a realidade social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. – (Coleção Histórias da Leitura).

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e Linguagem).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

Discurso e leitura. – 8ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia**. São Paulo: Revista Estudos Semióticos. vol. 6, nº 2, p. 66 –76, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272>. Acesso em: 20/maio/2018.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske. **Leitura na escola: aprender a ler, ler para aprender**. 2008, 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1101/1/Dissertacao_2007_ClaudiaSchmeiskeSilva.pdf. Acesso em: 03/ jan./ 2018.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. 2011, 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Pelotas, 2011.

Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/letras-pos/especializacao/files/2012/02/Desenvolver-a-compet%C3%Aancia-leitora-desafio-ao-professor.pdf>. Acesso em: 28/ dez./ 2017.

CAPÍTULO 24

O desenvolvimento da língua escrita: um relato de caso

Alanda Maria Ferro Pereira (UFAL)⁸⁷

Ulisses Izidorio da Silva Neto (UFAL)⁸⁸

Angelina Nunes de Vasconcelos (UFAL)⁸⁹

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho discutir o processo de aquisição da linguagem escrita de João (nome fictício), criança de seis anos, a partir da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. Essa autora, intrigada com a forma pela qual o processo de ensino- aprendizagem ocorria na Argentina, desenvolve estudos para contribuir com a pedagogia e suas práxis. Emília Ferreiro é uma psicolinguística de pressupostos piagetianos, a partir da qual compreende que a criança aprende com base na interação com os objetos de seu cotidiano. Além do mais, defende o conhecimento como anterior à escola, isto é, a criança já formula ideias com aspectos da hipótese silábica antes mesmo da escolarização e isso precisa ser levado em consideração pelos professores (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011). Ademais, Ferreiro reflete sobre a gênese da aprendizagem da escrita e sua relação com a fala, processo

87 Instituto de Psicologia (IP) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: alanda-maria@outlook.com

88 Instituto de Psicologia (IP) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

89 Professora Dra. Do Instituto de Psicologia da UFAL

que não se resume ao simples fato de decorar letras e números. Essa concepção se compromete em averiguar o aprender tanto em crianças quanto em adultos, partindo do preceito de que todo conhecimento possui uma gênese (FERREIRO, 1985).

Emília Ferreiro junto a Ana Teberosky criticam a concepção do processo ensino- aprendizagem segundo a qual a criança apreende termos e objetos por meio da repetição da fala do outro, pois compreendem que a mesma ao ouvir esse outro, internaliza-o e, elege os aspectos que lhes são necessários, criando seu dialeto pessoal. Erros podem atravessá-la, porém não são antônimos do aprendizado; a criança apenas não consegue utilizar todas as regras gramaticais da língua. Isso é perceptível com os verbos irregulares, que muitas vezes são confundidos com os regulares, justificando-se a busca de uma regularidade e uma coerência que torne a língua um sistema mais lógico (FERREIRO, 1985). Segundo Ferreiro (1985), a escrita como objeto cultural é iniciada muito antes do que a escola define, visto que as crianças já chegam ao ambiente escolar com ideias e suposições acerca de códigos escritos; passos linguísticos predecessores ao ato de escrever. Teberosky e Ferreiro ressaltam a importância para os professores em ver o indivíduo como alguém desejoso pelo conhecimento, não somente alguém para decorar os exercícios das cartilhas e livros; é preciso atentar à ânsia dos/as estudantes.

A obra dessas autoras fora publicada no Brasil no ano de 1986 (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011), e apesar dos professores concordarem com a crítica ao método de ensino por meio da repetição de cartilhas, sua teoria sofreu interpretações inadequadas no cenário escolar brasileiro, havendo inúmeros choques em como aplicá-la. Atualmente, ainda causa reboliços no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a dificuldade dos profissionais em abandonar o regime silábico e de repetição. A partir de pesquisas realizadas em São Paulo, Observam-se professores que se dizem

construtivistas, contudo a forma de conflito cognitivo utilizada quando as crianças apresentam dificuldade de entendimento é ainda a divisão das palavras em sílabas e a reconstrução dessas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011). Ou seja, percebe-se claramente que o método das autoras está sendo utilizado de forma errônea e inadequada.

O desenvolvimento de uma metodologia errada a partir desta teoria não propicia uma melhora no cenário educacional. Além do mais, provocar debates e conflitos cognitivos em sala de aula sobre assuntos corriqueiros não isenta o professor de seu papel de mediador no processo de alfabetização. Entretanto, o profissional precisa compreender que o desenvolvimento da criança acontece a partir da mesma com seu auxílio, a fim de proporcionar um avanço em sua lógica alfabética (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011). Além desses aspectos, um ambiente com estímulos didáticos, como livros e brinquedos, se faz importante.

1 TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Inconformadas com os altos índices de fracassos escolares, Ferreiro e Teberosky propuseram-se a compreender o que vinha a ocorrer. A partir de três indagações, elas iniciam sua pesquisa:

Quais as formas iniciais do conhecimento da língua? Quais os processos de conceituação do sujeito (ideias do sujeito + realidade do objeto de conhecimento)? Como a criança chega a ser um leitor, no sentido das formas terminais de domínio da base alfabética da língua escrita? (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 37).

De acordo com Ferreiro (1985), o indivíduo está imerso em diversos sistemas simbólicos e os questionamentos sobre esses são indispensáveis para melhor entendimento dos mesmos. Porém, Teberosky e Ferreiro decidem averiguar se o processo de aquisição da linguagem escrita nas crianças é semelhante ao de adultos que não conseguiram se alfabetizar na infância. E, logo de início, ela consegue perceber que ambos (criança e adulto) chegam à escola com conhecimentos prévios, como a ideia de que a escrita possui um esquema de representações e teorizam sobre isso. Segundo Ferreiro (1985), quando um texto é apresentado a alguém analfabeto, duas premissas em seus pensamentos são levantadas inicialmente. A primeira seria relacionada à quantidade de letras existentes no texto, se são capazes de formar algo apto a ser lido; e a segunda trata-se da variedade das letras, dado que, se forem repetidas, não há como haver leitura. Contudo, notou-se uma diferença quanto ao nível silábico, haja vista o adulto consegue entender que se escreve com letras e qual a função delas no meio social, mas o fato de não saber escrever acarreta insegurança e constrangimento a ponto de lhe impossibilitar a escrita (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

Foi desenvolvido pelas pesquisadoras um conjunto de informações por meio de estudos empíricos que possibilitam identificar os estágios de desenvolvimento da escrita. O primeiro estágio, pré-silábico, é composto pelos níveis 1 e 2. O primeiro é categorizado pela escrita com traços simples, a letra com um formato que lembra “bolinhas”. Essa caligrafia geralmente é entendida somente pela criança e, desse modo a língua não comunica (FERREIRO, 1985). No segundo nível, o indivíduo começa a escrever de forma linear, os caracteres aproximam-se mais do formato das letras originais e utilizam-se letras com as quais já se tem certa familiaridade, como as letras do seu nome, ou seja, inicia-se uma forma fixa de escrita (FERREIRO, 1985). O segundo estágio (terceiro nível) é conhecido como nível silábico. Nele, surge a hipótese silábica.

O indivíduo atribui um valor sonoro às letras e essas representam o som de uma sílaba. Isto é, uma letra corresponde a uma sílaba e a escrita está muito ligada à forma de falar (FERREIRO, 1985).

O último estágio é composto pelos níveis quatro e cinco. E nesse, começa-se a construir uma diferença entre questões valorativas ou quantitativas, isto é, a quantidade de letras e a diversidade delas (FERREIRO, 1985). Após adquirir a diferenciação entre aspectos qualitativos e quantitativos, o indivíduo vai ao último nível desta teoria, o alfabético. Nele, o sujeito consegue entender que cada letra condiz com determinados sons, os quais são menores que as sílabas, e efetua metodicamente uma investigação sonora dos fonemas das palavras que irá escrever (FERREIRO, 1985). Desse modo, o sujeito consegue escrever a palavra de forma correta, sendo a escrita correspondente ao termo falado. O indivíduo que atravessou os cinco níveis descritos pelas autoras da psicogênese da língua escrita teria habilidades de escrever as palavras de forma correta, entender o que está sendo escrito e ler outras palavras de forma a compreender a mensagem ali transmitida.

2 MÉTODO

O presente trabalho foi desenvolvido com base na metodologia utilizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Estas realizaram estudos empíricos com 108 crianças entre 2 e 6 anos de idade. Aplicando tarefas nas quais deveriam escrever seus respectivos nomes, de amigos ou membros da família, e que fizessem divergências ortográficas entre desenhos e escrita. Solicitava-se também que escrevessem palavras com as quais estavam habituadas no início de sua vida escolar e aquelas que ainda não tivessem sido ensinadas e, por último, era pedido que ortografasse a seguinte frase: “minha menina toma sol”. A partir

disso, as autoras puderam formular os níveis de desenvolvimento da língua escrita anteriormente mencionados.

Com base nesses conhecimentos, pudemos formular algumas palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade das escolas tradicionais e considerando o contexto da criança aqui estudada. Partindo de uma ordem de palavras monossílabas (“pé” e “sol”); duas palavras dissílabas (“barco” e “nuvem”); duas trissílabas (“cabelo” e “fazenda”); polissílabas (“bicicleta” e “geladeira”); e duas frases, “eu comi galinha no almoço” e “o cachorro brinca no jardim”.

Após a elaboração das palavras explicitadas, uma criança de seis anos, por nome (fictício) de João foi escolhida para realizar as tarefas. Fora escolhida nesta idade por constar nos estudos de Ferreiro como uma fase na qual a maioria dos indivíduos já tem atingido o nível alfabético, conseguindo assim escrever de forma mais clara e correspondente ao objeto (FERREIRO, 1985). Contudo, vale ressaltar que esse alcance alfabético não é uma regra. Foi entregue a João uma folha em branco e solicitado que escrevesse seu nome completo e a idade. Em seguida, foram faladas as palavras para ele, uma de cada vez, repetindo por apenas duas vezes; caso ele não entendesse, pulávamos para a próxima palavra, até chegarmos às frases. Na sequência, João devolveu a folha com as palavras escritas e, então, escreveu-se abaixo de cada palavra sua forma correta de escrita para a posterior análise. A interpretação dos resultados foi feita a partir da teoria da psicogênese da língua escrita e dos ensaios postulados por Ferreiro (1985).

ANÁLISE DO CASO

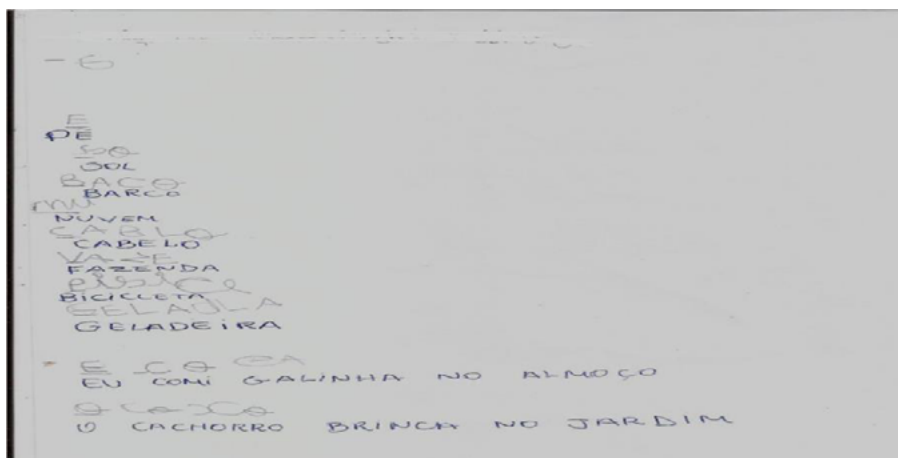


Figura 1: Folha com palavras e frase escritas por João

Partindo à análise dos dados, pudemos perceber que João escreveu seu nome completo de forma correta, com todas as letras e com espaçamento entre uma palavra e outra. A partir de Emília Ferreiro sabe-se que a escrita do nome é algo que nos mostra muito sobre o indivíduo, uma vez que nome e sobrenome trazem a tona a sua origem socioeconômica (SILVA; SANTIAGO, 2014). Ademais, sabemos que, quando a criança chega à escola, há um enorme incentivo para a mesma aprender a escrever seu nome e sobrenome, visto que esses lhe representam e diferenciam no meio social. O indivíduo percebe que pessoas e coisas são identificadas pelo nome, tendo uma continuidade sonora, e sua escrita começa por meio de um brincar, desenhar e escrever (SILVA; SANTIAGO, 2014).

Segundo Ferreiro (1985), a criança começa escrevendo de forma simbólica para posteriormente atribuir valor sonoro, vendo as letras como palavras, iniciando assim a compreensão das regras da

escrita alfabética; há também o caso daquelas que chegam à escola com alguma noção de escrita do próprio nome. Esse processo de aprendizagem do nome escrito traz uma noção de raciocínio para o desenvolvimento da caligrafia alfabética. Não é favorável a criança escrever seu nome por mera exigência, isto é, grafar somente as letras sem lhes atribuir significado, uma vez que o nome tem sua importância social e a escola precisa passar esta para o aluno. No caso de João, ele consegue escrever seu nome correto, mas quando colocado diante da escrita de outras palavras, percebemos que não segue a mesma lógica de escrita.

Sobre a escrita das palavras, a primeira palavra monossílabo, “pé”, fora representada por João com a letra “e” e “sol”, como “so”. Quanto às dissílabas, “barco”, o garoto escreveu “baco” e “nuvem”, “nu”. Os termos “cabelo” e “fazenda”, ele os representou respectivamente por “cablo” e “vaze”. As palavras “bicicleta” e “geladeira”, o menino escreveu “bisice” e “geladla”. Ao término da escrita das palavras, seguiu-se para as frases, “eu comi galinha no almoço” e “o cachorro brinca no jardim”, como já explicitado anteriormente, e João representou as mesmas por “e coca” e “o coxo”.

Com base nos estudos de Ferreiro (1985), pudemos identificar que João se encontra no terceiro nível de evolução, pois tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba para compor uma palavra. Nesse esforço, a criança escreve uma letra para cada sílaba e, a partir disso, inicia-se o período de hipótese silábica, ou seja, a criança consegue compreender que a escrita corresponde às partes sonoras das palavras (FERREIRO, 1985). Resolvemos observar e analisar os dados a partir do que mais nos chamou a atenção e teve predominância em sua escrita. Nesse momento, o indivíduo pode apresentar uma grafia de certa forma distante das letras, podendo não ter o valor sonoro que elas representam em alguns casos (FERREIRO, 1985). Observamos claramente essa

faceta quando João escreve as frases, “eu comi galinha no almoço” e “o cachorro brinca no jardim”, como “e coca” e “o coxo”. Sua reprodução ortográfica não corresponde às frases mencionadas, característica comum deste nível de desenvolvimento. Mas ele já consegue compreender que há um critério de variedade de letras para poder reproduzir uma palavra. Vemos que João não utiliza letras repetidas, tendo em sua escrita uma variedade que forma sons, mesmo que não correspondam as frases citadas.

Notamos que João utiliza a hipótese silábica também para as palavras. “Pé” representado por “e”, e “nuvem”, por “nu”. A letra “e” tem para ele um valor silábico e “nu” é o conflito da tentativa de completar a palavra “nuvem”, porém, não consegue fazê-lo. A criança quando começa a utilizar a hipótese silábica pode esquecer, por alguns instantes, competências que possuía anteriormente. Como por exemplo, a quantidade de letras utilizadas para formar uma palavra ou uma frase, ou seja, o número de caracteres, e por vezes, repetem caracteres idênticos. Mas quando instalada a hipótese silábica de fato, esse feito não mais acontece (FERREIRO, 1985).

Dessa forma, a hipótese silábica em João está instalada, visto que ele não repete caracteres idênticos, apesar da quantidade de letras não serem suficientes para formar as palavras solicitadas. Segundo Ferreiro (1985), a hipótese silábica é uma lógica original da criança não sendo ensinada pelo adulto, e pode se apresentar quando ainda não há escrita de letras, mas a representa por desenhos. Outro ponto que se faz interessante na escrita de João é a sua capacidade de escrever o nome completo de forma correta, porém, quando se utiliza da hipótese silábica para reproduzir as palavras e frases citadas, não as escreve corretamente. Isto é muito comum, ocorre aqui um conflito potencial que no fim leva a resultados diferentes, já que seu nome faz parte de uma forma fixa de escrita e é estimulada frequentemente, como citado anteriormente. Já a construção de palavras e frases faz parte de uma lógica construída pela própria

criança, que precisa sair de um sistema de repetição para criar valor sonoro para cada letra e assim poder formular as sílabas (FERREIRO, 1985, p.194). Ou seja, João sabe escrever seu nome, dado que aprendeu a partir de uma lógica de repetição de escrita e, quanto à reprodução das frases e palavras, ele precisa valer-se da hipótese silábica, que seria uma construção sua, contudo depende muito da forma como o conhecimento é construído em sala de aula.

Isso nos leva a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, que parte de uma visão de padronização, em que todos os indivíduos precisam desenvolver determinadas habilidades ao fim de cada ciclo de formação estudantil e aqueles que não alcançam tais metas são considerados desviantes. E nesse cenário, o professor desempenha o papel de lecionador, isto é, aquele que passa o conhecimento. Dessa forma, ocorre um processo de memorização do conhecimento a partir de cartilhas distribuídas nas escolas. Esse processo de repetição permite aos estudantes escreverem e posteriormente lerem o que fora escrito. Todavia, é comum acontecer à falta de entendimento do que está sendo lido ou não há reflexão crítica sobre o que fora escrito para assim formular novos saberes. Nesse ínterim, Ferreiro (1985) ressalta a importância do processo de ensino-aprendizagem por meio de conflitos cognitivos. O processo de aquisição da língua escrita precisa partir de questões que levem os indivíduos a refletir sobre o que está sendo escrito, ocorrendo, assim, uma compreensão da sua própria escrita. Além disso, novas questões devem ser provocadas em sala de aula para que os indivíduos possam pensar em diferentes formas de responder os questionamentos a partir do auxílio dos professores, os quais precisam compreender o raciocínio construído e não levar em consideração somente a resposta final dos estudantes.

CONCLUSÃO

As questões levantadas na escrita desse trabalho giram em torno do processo de aquisição da língua escrita de uma criança de seis anos de idade e que acontece de forma muito mais complexa e demorada do que podemos idealizar. Percebemos que as escolas trabalham com um processo de repetição do nome para que a criança aprenda a escrevê-lo e não é instalada nesse processo uma lógica que auxilie no desenvolvimento da hipótese silábica, visto que essa não pode ser ensinada pelo adulto, mas pode ser incentivada através dos conflitos cognitivos. Fica claro que a hipótese silábica não é utilizada na escrita do seu nome, visto que João o escreveu de forma correta e clara, mas quando colocado diante do desafio de formular palavras e frases não consegue desempenhar a tarefa tão bem e correta como na escrita do nome próprio, ou seja, utiliza a lógica da hipótese silábica para tentar desenvolver o solicitado. Além do mais, João encontra-se em mais de um nível de desenvolvimento, dado que consegue escrever outras palavras utilizando sílabas corretas, mesmo que essas não consigam formar a palavra desejada no fim. Porém, essas características são muito importantes para seu desenvolvimento de escrita. Dessa forma, a criança vai tentando se apropriar e dá sentido ao que escreve, porém necessita desenvolver os estágios seguintes a fim de uma escrita coerente à gramática e comunicável.

Para além, podemos sugerir que há uma possível falta de interação entre o processo educacional desenvolvido em algumas escolas e as perspectivas de profissionais pesquisadores da linguística no desenvolver da alfabetização, tendo em vista que há uma diferença na forma como João consegue representar seu nome e outros escritos solicitados,

mostrando-nos mais uma vez a importância de um diálogo frequente entre a produção de conhecimento e a comunidade

que irá fazer o uso deste, a fim de fortalecer formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos e ambas as partes se beneficiarem.

REFERÊNCIAS

ALBINO, J. **O processo ensino-aprendizagem no Brasil**. São Paulo: Portal da Educação, 2012.

BARBOSA, P. **Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita**. Rio de Janeiro: Cederj, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem**. **Delta**, vol.13. Specialissue, São Paulo, 1997.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>> Acessado em 03 ago. 2018.

SILVA, Marlene Maria Machado da; SANTIAGO, Ana Lydia B. **Alfabetização, nome próprio e subjetividade**. Disponível em:<<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/marlene-maria-machado-da-silva-ana-lydia-b-santiago.pdf>> Acessado em 05 out. 2018.

CAPÍTULO 25

O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil

Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira (UFPB)⁹⁰

Jaciara de Lira Almeida Dantas (UFPB)⁹¹

Rosemary Gomes Macêdo (PMJP)⁹²

Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)⁹³

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos de vida observa-se que a criança se utiliza de gestos, comportamentos, expressões faciais, entre outros para estabelecer comunicação com o adulto e se tornar compreendida por este. A partir do momento que começa a ser inserida em diferentes contextos sociais, a criança, mesmo muito

90 Bacharel em Psicopedagogia clínica e institucional (UFPB); Mestranda em Linguística (PROLING/UFPB).

91 Bacharel em Psicopedagogia clínica e institucional (UFPB); Mestranda em Linguística (PROLING/UFPB).

92 Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de João Pessoa; Mestre em Linguística e Ensino (UFPB).

93 Doutora em Linguística (UFPE); Professora titular da UFPB; membro da Pós-graduação em Linguística (UFPB); Líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática (NEALIM); Coordenadora do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na UFPB e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA).

pequena, passa a perceber então, que existem diversas formas de linguagem, iniciando o processo de apropriação e manipulação da mesma. Essas experiências vão se organizando e construindo na criança a capacidade de refletir sobre os sons da língua da qual faz uso. Esse processo é denominado de habilidade metalinguística (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006).

Estudos contemporâneos têm enfatizado a importância das habilidades metalinguísticas, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria língua, para o aprendizado da leitura e da escrita (FREITAS, 2004; CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007; CAPELLINI; LANZA, 2010; PESTUN et al., 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2011; PICCOLI; CAMINI, 2012; FREITAS; CARDOSO; SIQUARA, 2012; BARBOSA; MEDEIROS; VALE, 2016). Uma destas habilidades refere-se à consciência fonológica, quando o indivíduo toma ciência dos sons da língua e percebe que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas, fonemas e que estes segmentos podem ser manipulados.

Diversas áreas de estudo, como a Psicologia, Educação, Linguística, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, têm se direcionado a investigar sobre a aquisição da leitura e escrita e sua relação com o processamento fonológico, principalmente com o objetivo de detectar precocemente possíveis déficits nas habilidades linguísticas (BARBOSA; MEDEIROS; VALE, 2016). Nessa perspectiva, Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) afirmam que a estimulação e o ensino precoce das habilidades linguísticas, principalmente da consciência fonológica, diminuirão as possibilidades de a criança apresentar dificuldades no processo de aprendizagem dessas competências.

Apesar das pesquisas realizadas sobre o tema em questão, ainda é comum observar o pouco incentivo dado ao trabalho com a consciência fonológica em sala de aula da Educação Infantil, com o critério pedagógico de desenvolver habilidades e favorecer a construção da leitura e escrita. Embora haja a percepção de que alguns níveis de consciência fonológica desenvolvem-se

naturalmente, existem níveis mais complexos que necessitam do ensino e estimulação, pois dizem respeito à manipulação e análise consciente de palavras.

A pesquisa que gerou este artigo foi motivada pela concepção da importância do trabalho com a consciência fonológica desde a Educação Infantil para a apropriação da leitura e da escrita, pois compreende-se que a realização de atividades que desenvolvam a consciência fonológica das crianças através de rimas, aliteração e segmentação, irão servir como facilitadores dessa aquisição, principalmente porque, a maioria dos alunos precisa de uma instrução sistemática para desenvolver essa habilidade.

Diante disto, este artigo teve a finalidade de descrever e analisar as atividades desempenhadas em sala de aula por uma professora do pré II, de uma escola da rede pública municipal de João Pessoa – PB, visando à estimulação da consciência fonológica de seus alunos. Tal objetivo embasa-se no pressuposto de que a linguagem é uma condição primária para a comunicação e necessária para expressar ideias, pensamentos, emoções, necessidades e desejos, por isso, é preponderante considerar que a tomada de consciência sobre a mesma, o quanto antes ensinada e estimulada, facilitará o seu processo de aquisição e desenvolvimento.

1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E HABILIDADE DE LEITURA E ESCRITA: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

A consciência fonológica configura-se como sendo a capacidade do indivíduo perceber os componentes fonológicos da língua, ou seja, que a palavra é formada por uma sequência de sons e que estas unidades sonoras podem ser compreendidas e manipuladas de forma voluntária e consciente. Segundo Cunha e

Capellini (2011, p. 87), abrange “além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor)”. Esta capacidade é integrante da competência metalinguística, a qual se refere a um conjunto de habilidades que possibilitam ao sujeito refletir sobre o uso que faz da língua, no sentido de como os recursos linguísticos são empregados (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.102). Para Brasil (2012),

As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia (BRASIL, 2012, p. 11).

A consciência fonológica pode ser percebida de duas formas: implicitamente, no caso de crianças que costumam brincar manipulando os sons constituintes das palavras de forma não proposital, como em um jogo espontâneo sobre identificação de rimas por crianças da pré-escola; e, explicitamente, quando a criança, analisa e manipula os sons de forma consciente, como é o caso do isolamento de fonemas de uma palavra (FREITAS, 2004).

Por este motivo, existe a necessidade do ensino e estimulação da consciência fonológica em crianças pequenas com vistas a adquirir os níveis de maiores complexidades. Sobre este aspecto, Pestun et al. (2010), afirmam que:

[...] pré-escolares demonstram naturalmente algumas dessas habilidades, tais como perceber palavras que terminam com o mesmo som (rimas) ou que iniciam com o mesmo som (aliteração) e segmentar

palavras em sílabas. No entanto, precisam ser ensinados a perceber fonemas nas palavras, haja vista que o fonema é a menor unidade sonora e não é naturalmente segmentada na linguagem oral e, desta forma, depende de experiências mais formalizadas (PESTUN et al.; 2010).

Sobre esta afirmação, tem-se que crianças pequenas (até cinco anos de idade) podem possuir habilidades silábicas, mas necessitam do ensino e estimulação para adquirir as fonêmicas, as quais surgem no processo de construção da leitura e escrita. Sobre as etapas de desenvolvimento da consciência fonológica, Dioses et al. (2006) apud Freitas, Cardoso e Siquara (2012) apontam quatro níveis de aquisição do conhecimento fonológico, sendo:

1. Consciência de rima e aliteração: processo de reconhecimento de que duas ou mais palavras participam de um mesmo grupo sonoro. As semelhanças sonoras podem ser percebidas ao final das palavras (rimas), bem como repetidos no início das palavras (aliterações).
2. Consciência silábica: conhecimento explícito de que as palavras são formadas por uma sequência de unidades fonológicas discretas, mas com capacidade de se agruparem em unidades articulatórias.
3. Consciência intrasilábica: habilidade de segmentar as sílabas em seus componentes intrasilábicos de princípio (ataque) e final (rima).
4. Consciência fonêmica: desenvoltura em perceber e manipular os fonemas, compreendendo sua abstração, como por exemplo, ter ciência de que um fonema diferente pode alterar o sentido de uma palavra.

(DIOSES et al., 2006 apud FREITAS; CARDOSO; SIQUARA, 2012).

Diante da afirmação acima é possível perceber que com relação aos dois primeiros níveis, é mais fácil a aquisição e compreensão por parte da criança, pois surgem de forma mais natural, porém, com relação aos dois últimos, existe a necessidade de uma intervenção, pois se consolidam através do aprendizado da leitura e escrita, pois é durante o processo de escrita que a criança passa a “compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos” (PESTUN et al., 2010). Daí a necessidade e importância de se trabalhar com o ensino e estimulação da consciência fonológica desde cedo, uma vez que esta se configura como uma habilidade preditora da leitura e escrita, relacionando-se não só com o processo de aquisição, mas também com o desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita (BARBOSA; MEDEIROS; VALE, 2016; CAPELLINI; LANZA, 2010). Sobre este aspecto, Cielo (2002) afirma que “um baixo nível de consciência fonológica pode prejudicar a aquisição das habilidades em leitura e escrita de uma criança, levando a consequências negativas com o passar do tempo”. Por outro lado, Pestun et al. (2010) afirma que a aquisição do princípio alfabético torna-se mais acessível quando a criança é capaz de associar os sons às letras, uma vez que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita o aprendizado da leitura e da escrita, como especificado em estudos realizados. Para tanto, são descritos a seguir alguns destes estudos e a conclusão a que chegaram.

Capovilla e Capovilla (2000) desenvolveram um dos primeiros estudos que relacionavam um treino de consciência fonológica e correspondências grafo-fonêmicas, em 55 crianças de nível socioeconômico baixo, alunas de primeira série do ensino fundamental de uma escola pública. Este estudo já tinha

sido realizado em crianças com nível social médio e adquirido uma correlação positiva significativa. Os resultados da pesquisa demonstraram que o treino em consciência fonológica e grafofonêmicas também auxiliaram no desempenho dos escolares com nível socioeconômico baixo, conforme aconteceu com os outros de nível socioeconômico médio. Desta forma, os autores concluíram que o ensino explícito e a estimulação da consciência dos sons das letras podem ajudar os aprendizes no processo da aprendizagem da linguagem escrita.

Capellini e Lanza (2010) caracterizaram e compararam o desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. Com relação às tarefas de consciência fonológica e leitura e escrita, os escolares com dificuldades de aprendizagem, apresentaram desempenho inferior comparados aos que não tinham dificuldades de aprendizagem. Esta conclusão, segundo os autores, sugere que as alterações nessas habilidades podem ter relação direta com o fracasso escolar demonstrado nesse grupo de estudo.

Freitas, Cardoso e Siquara (2012) desenvolveram um estudo cujo objetivo era avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível da rima em crianças de 4 a 8 anos de idade, considerando as variáveis idade e sexo. Neste foi observada a necessidade de uma avaliação adequada da habilidade de rima na fase pré-escolar e anos escolares iniciais, pois esta habilidade pode prever o sucesso posterior na leitura e escrita. Com relação ao sexo, foi sugerida uma atenção mais substancial aos meninos, por estes apresentarem uma vulnerabilidade maior nas áreas de leitura e escrita, devido à maior frequência de desvios fonológicos neste sexo. Quanto à idade, os pesquisadores perceberam que “as crianças que permanecem insensíveis à divisão no início da rima correm maior risco de falhar na leitura e na ortografia nos anos subsequentes da escolarização formal” (FREITAS; CARDOSO; SIQUARA, 2012).

Roazzi et al. (2013) em uma pesquisa longitudinal realizada em 69 crianças da rede particular de ensino que frequentavam o último período da pré-escola, investigaram acerca da relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. A pesquisa compreendeu a fase da pré-escola até o final do primeiro ano de alfabetização. Os resultados das Análises de regressão linear múltipla apontaram que só os escores na tarefa de fusão silábica realizada no final do primeiro ano de alfabetização foram capazes de prever os escores de um teste de leitura, no mesmo período. Contudo, os pesquisadores, considerando as análises não paramétricas, devido à natureza das tarefas de consciência fonológica e seu nível de dificuldade, evidenciaram que ambas as tarefas que envolviam a fusão e segmentação silábica e fonêmica aplicadas na pré-escola predisseram a leitura um ano depois.

Barbosa, Medeiros e Vale (2016) realizaram um estudo com 60 crianças do 1º ano do ensino fundamental com o objetivo de investigar a relação entre o nível de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. Como resultados, foram verificadas correlações significativas entre as variáveis, uma vez que as crianças que apresentavam melhor domínio da consciência fonológica e conhecimento das letras no início do ano, obtiveram uma evolução maior na escrita ao final do ano. A pesquisa concluiu que o ensino da consciência fonológica e do conhecimento de letras deve acontecer desde a pré-escola, visando um bom desempenho em linguagem escrita.

Estes estudos, entre outros, comprovam a relação significativa entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita. Não se pode, contudo, radicalizar esta concepção e torná-la como única, porém, é factível a noção de que a mesma é um importante preditor do processo de alfabetização da criança, o que torna preponderante a elaboração de atividades para a educação infantil que visem o ensino e desenvolvimento da consciência fonológica.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e de caráter descritivo (GONÇALVES, 2007; GIL, 2009), cujo objetivo principal foi descrever e analisar as atividades desempenhadas em sala de aula por uma professora do pré II, de uma escola da rede pública municipal de João Pessoa – PB, visando à estimulação da consciência fonológica de seus alunos.

Como técnica, foi utilizada a observação sistemática, pois o foco foi perceber a atuação da professora frente ao trabalho com a consciência fonológica em sala de aula da Educação Infantil. Também foi realizado o registro das atividades através de fotos e filmagens. Este conjunto (observação, fotos, filmagens) constituiu o *corpus* da pesquisa.

3 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item serão descritas e apresentadas as análises sobre algumas práticas da professora em sala de aula, com relação ao trabalho com consciência fonológica com crianças de 5 anos de idade. A literatura esclarece a necessidade de se trabalhar desde cedo atividades que favoreçam a aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica, pois, como já demonstrado anteriormente por pesquisas realizadas, existe uma correlação significativa entre os níveis de consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita. Por isto, a necessidade de um trabalho de estimulação precoce no intuito de evitar possíveis problemas de aquisição da linguagem escrita posteriormente.

Com o intuito de conhecer e analisar o trabalho realizado pela professora com relação à consciência fonológica, foram observados

momentos da aula, porém, para este artigo serão descritas e analisadas duas destas atividades.

Atividade 1: Parlenda

A professora costuma trabalhar em sala de aula com textos que possuem rimas, sempre solicitando que as crianças elaborem alguma atividade sobre ele. Um exemplo disso é o texto da foca: “quer ver a **foca** ficar **feliz**? É por uma **bola** no seu **nariz**. Em que as crianças precisavam descobrir as rimas e repetiram o texto juntamente com a professora. Outro texto que foi trabalhado em sala de aula foi a parlenda do sapo. As parlendas são versos que fazem parte da cultura popular e que podem ser cantados ou falados. Possuem quase sempre rima, são muito ritmados e cheios de musicalidade. Devido a estes motivos, são atividades sugestivas para se trabalhar a consciência fonológica de crianças em fase pré-escolar.

“Olha o sapo dentro do saco.

O saco com o sapo dentro,

O sapo batendo o papo,

E o papo saltando o vento”.

Primeiramente, a professora explicou o que são parlendas, depois apresentou a parlenda do sapo para as crianças, trabalhou o fonema /s/, enfatizando o som inicial da palavra sapo, realizou a leitura compartilhada e depois, cada criança pintou seu sapo, colocou dentro de um saco, amarrou e pendurou no cartaz com a parlenda. O cartaz foi exposto em sala como mostra a figura abaixo.

Este tipo de atividade é classificada pelos estudiosos como rica para se trabalhar a consciência fonológica. Freitas, Cardoso e Siquara (2012), defendem a necessidade de uma avaliação adequada da habilidade de rima nesta fase de ensino, pois o trabalho realizado

e a estimulação nesta fase poderá prever ou não o sucesso posterior na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita.

Embora a professora tenha desempenhado uma atividade necessária para o desenvolvimento da consciência fonológica, seria necessário explorar o repertório das crianças, incentivando-as a identificar as letras e seus sons em palavras comumente utilizadas por elas em contextos externos à escola, possibilitando que estas percebessem, de forma mais autônoma, os sons das palavras, podendo assim, através da manipulação destes, fazer novas descobertas.

Figura 1: Criança realizando a atividade sobre a parlenda do sapo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Atividade 2: Leitura “O sapo Ivan e o bolo”

Figura 2: Professora realizando a leitura de “O sapo Ivan e o bolo”



Fonte: Arquivo Pessoal

A segunda atividade a ser descrita corresponde à leitura partilhada em sala de aula. Antes de realizar a leitura, a professora contextualiza o que se tem estudado e visto ultimamente sobre o tema, lembrando de atividades de rimas e músicas que se relacionavam ao texto que seria lido para a turma. Esta atividade foi gravada em vídeo e abaixo encontra-se a transcrição do momento destacado.

Professora: A gente aprendeu a letra do sapo. Quem lembra qual é a letra do sapo?

Crianças: “S”

Professora: Letra “S” (Confirmando com a cabeça). Alguém aqui lembra o som que essa letra tem?

Crianças: /s/ (sssss)

Professora: ssssss (Confirma com um sorriso e com a cabeça). Em seguida, uma criança começa a cantar a música do sapo cururu.

Criança: Sapo cururu, na beira do rio...

Professora: Quem lembra de alguma música? (para dar continuidade a música que a criança estava cantando).

Criança: Eu!

Todos: sapo cururu, na beira do rio, quando o sapo canta oh maninha, é que está com frio... (cantaram a música toda e a professora emendou com outra música: o sapo não lava o pé... quando terminaram de cantar, a professora se levantou e se direcionou para o mural).

Professora: Tem a parlenda! Olha só! Vamos repetir com a tia: “olha o sapo dentro do saco”

Crianças: olha o sapo dentro do saco.

Professora: o saco com o sapo dentro.

Crianças: o saco com o sapo dentro.

Professora: o sapo batendo papo.

Crianças: o sapo batendo papo.

Professora: e o papo saltando vento.

Crianças: e o papo saltando vento.

Professora: Como a gente tá na semana do sapo, hoje a leitura é sobre o sapo. (Daí, a professora inicia a leitura do livro, fazendo primeiramente questionamentos aos alunos sobre a capa do livro e levantando hipóteses sobre a história de que trata o livro)...

Esta atividade caracteriza-se como estimuladora da consciência fonológica, uma vez que o trabalho com o fonema /s/ já tinha sido realizado em aulas anteriores e a professora resgatou isso, aproveitando o momento da leitura. Por outro lado, existe a necessidade de contextualizar o ensino com a realidade da criança, como por exemplo fazer com que elas percebessem que outras coisas também iniciam com o som de /s/. Poderia ser questionado se entre eles, algum coleguinha inicia seu nome com esse som. As crianças poderiam participar procurando objetos na sala de aula que iniciam com o som de /s/ ou objetos que se lembram ter em casa. Desta forma, se estaria despertando na criança a percepção sobre a função social e conceitual das

letras e palavras escritas em seu entorno, assumindo assim, uma proposta de letramento. Esta postura também facilitaria que a criança compreendesse o que estava sendo ensinado, assimilasse os diversos tipos de textos e estabelecesse relações entre eles (SOARES, 2010, p. 21).

De acordo com os níveis de aquisição do conhecimento fonológico, Dioses et al. (2006) apud Freitas, Cardoso e Siquara (2012) classificam que atividades como esta se encaixam no primeiro nível, que se refere ao conhecimento de rima e aliteração, em que as semelhanças sonoras podem ser percebidas ao final das palavras (rimas), bem como repetidas no início das palavras (aliterações). São mais fáceis de serem percebidas pelas crianças e trabalhadas através de brincadeiras e jogos.

Figura 3: Professora realizando a leitura da parlenda sobre o sapo



Fonte: Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência fonológica, ou seja, o conhecimento de que a palavra é formada por uma sequência de sons e que estas unidades sonoras podem ser compreendidas e manipuladas de forma voluntária e consciente, tem sido correlacionada por estudiosos como uma importante preditora da linguagem escrita, contribuindo, de forma significativa, para seu processo de aquisição e desenvolvimento.

Os estudos também apontam que a estimulação precisa começar cedo, mesmo na pré-escola, pois, apesar de alguns níveis de consciência fonológica serem adquiridos de forma quase natural, outros necessitam de um ensino sistemático para se desenvolverem e estes, por sua vez, são mais complexos e influenciam mais no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Diante disto, este estudo procurou descrever e analisar atividades de consciência fonológica desenvolvidas em sala de aula da Educação Infantil, buscando demonstrar como estas podem ser trabalhadas com o objetivo de auxiliar no processo posterior de aquisição da linguagem escrita.

Como resultado, foi possível perceber que a prática da professora contribui para o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, no entanto, algumas atividades precisam ser ampliadas no sentido de explorar o conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos que vem sendo ensinado em sala de aula, propostas que favoreçam, sobretudo, a participação ativa dos alunos nas atividades de oralidade, leitura e escrita.

No mais, entende-se que essa pesquisa contribuiu para os estudos acerca da consciência fonológica e que poderá servir como subsídio para o trabalho do professor em sala de aula, sobretudo em turmas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. R.; MEDEIROS, L. B. de O.; VALE, A.P. S. do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 33(4), p. 667-676, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **O último ano do ciclo de alfabetização**: consolidando os conhecimentos. Ano 03, unidade 03, Brasília, 2012.
- BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(2), p. 327-336, 2003.
- CAPELLINI S.A, LANZA S.C. Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 22(3): p. 239-44, 2010.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 07-24, 2000.
- Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=en&nrm=iso>
Acesso em: nov. 2018.
- CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de leitura. **Psicologia em Estudo**, 9(3), p. 449-458, 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico - USF**, 12(1), 55-64, 2007.

CIELO, Carla Aparecida. Habilidades em Consciência Fonológica em Crianças de 4 a 8 Anos de Idade. **Pró-Fono**, Barueri, v. 14, n. 3, p. 301-312, set 2002.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. [online]. vol.28, n.85, p. 85-96, 2011.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

FREITAS, Patrícia Martins de; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão; SIQUARA, Gustavo Marcelino. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 38-45, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades Metalinguísticas e Linguagem Escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, vol. LVI, N° 124: 67-92, 2006.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização. São Paulo, 2012.

ROAZZI, Antonio et al . A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 420-446, ago. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAPÍTULO 26

Concepções de escrita e leitura no ciclo de alfabetização: um olhar sobre a inserção do alfabetizar letrando na prática de docentes de João Pessoa

*Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva*⁹⁴ (UFPB)

*Daniel Rodrigues Cavalcanti*⁹⁵ (UFPB)

INTRODUÇÃO

As práticas docentes alfabetizadoras de produção textual escrita e leitura sempre tiveram associadas à noção restritiva de escrever como codificar e ler como decodificar, focando unicamente a interação da criança com o código escrito e deixando em segundo plano os aspectos funcionais deste código. No entanto, durante os últimos vinte anos, pesquisas voltadas para o ciclo de alfabetização conseguiram evidenciar a possibilidade de as crianças adquirirem os aspectos formais e funcionais do código escrito de forma simultânea, tornando a criança nesse processo alfabetizada e letrada.

Em questão de denominação, a concepção mais recente é conhecida como “alfabetizar letrando”, enquanto a primeira concepção focada no desenvolvimento dos aspectos formais

94 Mestre em Linguística UFPB.

95 Mestre em Linguística UFPB.

é conhecida como “tradicional”. No momento atual, essas duas concepções de alfabetizar são encontradas dentro da sala de aula, porém, por causa da problemática do analfabetismo funcional, o “alfabetizar letrando” se mostra como a concepção mais adequada.

Na tentativa de compreender as problemáticas diante da inserção da prática do “alfabetizar letrando” no ciclo de alfabetização, o seguinte estudo busca debater a execução de práticas de leitura e produção textual escrita na sala de aula, cinco professoras do ciclo de alfabetização da cidade de João Pessoa. De forma específica, busca-se debater a concepção de alfabetização aderida pela docente diante dos conteúdos desenvolvidos, visando identificar possíveis dificuldades das professoras em atividades de leitura e/ou produção textual escrita dentro do método do “alfabetizar letrando”.

A metodologia do seguinte trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativista descritiva (ou de campo), em que foram desenvolvidas entrevistas em áudio com as docentes do ciclo de alfabetização e se buscou obter o máximo de informação sobre a sua sala de aula e as suas atividades de leitura e produção textual escrita. Após isso, foi feito recorte dos relatos orais sobre as atividades de sala de aula e, posteriormente, foi desenvolvida uma análise teórica usando nomes, como: BAKHTIN (2012), VIGOTSKI (1998), FERREIRO & TEBEROSKY (1999), SOARES (1999, 2003), entre outros teóricos coerentes aos estudos sobre alfabetização.

Como resultado, foi identificado relatos de atividades adequadas a proposta do “alfabetizar letrando”, em que a produção textual escrita e a leitura são desenvolvidas dentro da sala de aula do ciclo de alfabetização. No entanto, houve relatos de docentes que ainda tinham resistência à proposta do alfabetizar letrando e mantinham a sua prática vinculada à concepção tradicional de alfabetizar, compreendendo a produção textual escrita como cópia e desenvolvendo a apropriação do código escrito de forma mecânica.

Para melhor compreensão das exposições, o trabalho está organizado em três tópicos principais, em que: 1) no primeiro momento são expostos os conceitos teóricos usados para auxiliar durante a análise dos relatos dos professores; 2) no segundo momento se relata as ações metodológicas da coleta de dados e os recortes necessários para a seleção do atual *corpus* de análise e; 3) no terceiro momento se mostra a análise feita dos relatos de práticas docentes, dividindo as exposições em “atividades de leitura” e “atividades de produção textual escrita”.

1 TRADICIONAL **VERSUS** ALFABETIZAR LETRANDO: CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Conhecido como “a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*” (SOARES, 2015, p. 16 – grifo do autor), o processo de alfabetização é um momento importante da vida escolar das crianças brasileiras. Como visto na definição, esse processo é constituído pela aprendizagem da técnica de leitura e escrita, por isso, para melhor compreensão das concepções tradicional e do alfabetizar letrando, esse tópico abordará as peculiaridades da produção textual escrita e da leitura no contexto de alfabetização.

Para maior clareza da exposição dos conceitos, o tópico será dividido em três momentos, em que durante o primeiro momento serão feitas considerações sobre a leitura e as concepções que lhes rodeiam, no segundo momento serão abordadas as conceituações teóricas sobre a produção textual escrita e, no terceiro momento, será feita a articulação das compreensões de leitura e escrita com as concepções de alfabetizar.

1.1 Leitura no Ciclo de Alfabetização

Decodificação e leitura são dois processos que possuem forte relação em sua essência, porém, também são bastante confundidos em sua ação, pois se tem a crença de que leitura se resume ao ato de decodificar o código escrito. No ciclo de alfabetização é necessário familiarizar a criança com o sistema escrita, permitindo que ele consiga desenvolver os processos básicos de decodificar e codificar, porém, não se pode deter ao desenvolvimento dessas capacidades.

Soares (2017) ao debater estratégias de leitura e produção textual escrita, comenta sobre a importância da leitura e escrita de palavras⁹⁶ para o processo de alfabetização, porém, diz que “é apenas [um processo] instrumental no contexto mais amplo da aprendizagem da leitura e da escrita: no contexto de leitura e escrita fluente de textos e de letramento.” (SOARES, 2017, p. 255). No caso, segundo a autora, não se nega a importância do desenvolvimento do processo de codificação e decodificação do código, porém, ele não é o bastante para fornecer ao aluno uma autonomia do uso do sistema de escrita alfabética.

Sobre a relação de leitura e decodificação, Martins (1989, p. 31) atribui a leitura também ao processo de compreensão da palavra escrita, em que a autora diz o seguinte: “Ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.” (MARTINS, 1989, p. 32). Com essas considerações é possível

96 No texto, a autora explica o processo de “leitura e escrita de palavras” de forma mais ampla, dissertando sobre o modelo de dupla rota de leitura e escrita, porém, nas exposições fica claro que ao se referir ao termo “leitura e escrita de palavras”, ela se refere aos processos formais (codificação, decodificação, reconhecimento semântico e reconhecimento ortográfico) e não ao sentido mais amplo – como se observa na citação abaixo.

observar que o ato de leitura da escrita próximo de sua essência, pois decodificar um código seria algo reducionista para o ato de leitura, logo, como apontado por Martins, compreendê-lo também é necessário para a concretização do ato.

Tal fato fica claro em Fayol (2014), em que o autor faz as seguintes considerações sobre o ato de compreender um texto, no qual ele descreve os processos cognitivos em volta da compreensão textual da seguinte forma:

Compreender um texto consiste em estabelecer uma representação coerente (que não comporte contradição) e integrada (que leve em conta todas as informações) da situação descrita ou dos eventos relatados ou dos argumentos apresentados. Trata-se de um processo dinâmico que implica inicialmente memorizar a interpretar o que foi previamente processado. O leitor se apoia nos dados extraídos do texto já lido e nos conhecimentos anteriores que lhe permitem preencher as lacunas do texto. A dinâmica da compreensão exige também processar as informações novas interpretando-as localmente e procurando ao mesmo tempo, o mais depressa e melhor possível, conectá-las de maneira significativa à representação elaborada precedentemente (FAYOL, 2014, p. 18)

Fica claro na citação que a decodificação do texto é importante para se extrair informações do código escrito, porém, quando se observa por uma perspectiva maior, é necessário também passar por um longo processo cognitivo de reflexão e interpretação de informações para compreensão da escrita. Com isso, é possível observar que a leitura no ciclo de alfabetização pode estar articulada com o estímulo e desenvolvimento do processo de decodificação na criança, porém, para criar o alicerce para uma leitura significativa na

criança, também é necessário desenvolver o ato de compreensão, que tornará o ato de leitura significativo.

1.2 Produção textual escrita no Ciclo de alfabetização

Da mesma forma que a leitura, a produção textual escrita possui concepções diversas nas práticas do ciclo de alfabetização, porque produzir texto escrito tem certa complexidade no contexto de aprendizagem da escrita. Fayol (2014) aponta que as crianças em fase de aquisição da escrita passam por três dificuldades para usar a código escrito: 1) “[...] devem aprender um novo código [...]” (FAYOL, 2014, p. 8) 2) “[...] as crianças devem descobrir novas modalidades de utilização da linguagem [...]” (FAYOL, 2014, p. 9) 3) “[...] as crianças são confrontadas a condições materiais de processamento da escrita que diferem fortemente das condições da oralidade.” (FAYOL, 2014, p. 9).

Por causa dessas dificuldades apresentadas às crianças, a produção textual escrita no ciclo de alfabetização é atrasada para um momento em que o código escrito esteja aprendido e a criança esteja familiarizada com as condições materiais da escrita (papel, lápis, desenvolvimento motor, entre outros aspectos). No entanto, retardar esse processo de desenvolvimento da produção textual escrita não é o ideal, pois, mesmo com tais dificuldades de interação com a escrita, a criança pode desenvolver outros aspectos importantes para produção de texto nessa modalidade.

Fayol (2014) diz que a produção textual escrita se organiza em três níveis: “a preparação do conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto); a execução motora.” (FAYOL, 2014, p. 24). Para o autor, antes da execução motora ocorrem a preparação do conteúdo textual, também conceituado por Ferraz (2012, p. 249) como “planejamento textual”,

a adequação da mensagem à situação, processo teorizado por Bakhtin (2012, p. 116), e a formatação linguística, na qual se define escolha de vocabulário de acordo com a intenção comunicativa (cf. ANTUNES, 2012) e outros aspectos linguísticos.

Para desenvolver esses processos, a criança não precisa ter necessariamente domínio do código escrito, mas sim se apropriar da natureza comunicativa da atividade escrita. No caso, antes de superar as dificuldades expostas por Fayol, a criança pode começar a produzir textos escritos de forma indireta, usando o professor ou um adulto como escriba, apropriar-se das características dos gêneros textuais discursivos (cf. BAKHTIN, 2000) e interagir com a dinâmica dialógica da escrita, pois como diz Fayol: “Redigir implica obrigatoriamente que se tem algo a exprimir para alguém [...]” (FAYOL, 2014, p. 24).

Diante das observações expostas até o momento, é possível perceber que a produção textual escrita possui certa complexidade para ser desenvolvida no ciclo de alfabetização. No entanto, mesmo antes do domínio do código escrito, a criança pode integrar situações de produção escrita para compreender os usos e funções dessa prática.

1.3 A Leitura e a Produção textual escrita dentro das concepções do processo de alfabetização

Dentre os métodos e teorias que passaram pelo período de alfabetização brasileiro, é destacável o período dos métodos sintético e analítico (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) e o período norteado pela teoria construtivista (cf. SOARES, 2003). Esses dois momentos do período de alfabetização não obtiveram completo êxito, pois o primeiro compreendia o desenvolvimento dos aspectos formais sem uma teoria em sua base, enquanto o segundo tinha um

ideal teórico sem um método para o desenvolvimento da prática (SOARES, 2003, p. 17).

No entanto, o desenvolvimento do aspecto formal da escrita, de forma única, ainda é uma realidade dentro das salas de aula de alfabetização, mesmo quase cinquenta anos após o questionamento dos métodos sintético e analítico. No caso, a leitura ainda pode ser encontrada como um processo de decodificação e a produção textual escrita ainda é posta para um momento posterior a apropriação do código escrito, enquanto a compreensão da escrita através da leitura e a interação com os contextos de produção escrita são aspectos deixados para outro momento.

Mesmo com estudos do século passado afirmando que os processos de ensino da escrita e leitura devem ser organizados de forma que o sistema de escrita seja útil para criança (VIGOTSKI, 1998, p. 155), ainda é possível ver o desenvolvimento de práticas ainda pautadas na concepção tradicional de alfabetização. Tal constatação não busca defender a ideia de que se deve desenvolver os aspectos funcionais de forma única, deixando os aspectos formais para segundo plano. Na verdade, o que se busca defender com isso seria a prática do letramento em conjunto com os métodos de alfabetização, como diz Soares (1999):

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1999, p. 20)

Com as observações mostradas, é possível observar como a leitura e a produção textual escrita é posta dentro das duas concepções, pois mesmo estando presente nos planos de ambas as concepções de alfabetizar, em uma delas o desenvolvimento

do aspecto funcional é deixado para um segundo momento. Tais constatações auxiliam para o desenvolvimento da análise dos relatos de prática, pois, mesmo com a ausência de dados de sala de aula, é possível detectar a posição dos docentes alfabetizadores em sua prática através das descrições das suas atividades para produção escrita e leitura.

2 METODOLOGIA

A atual pesquisa é de base qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34), caracterizada como uma pesquisa descritiva (ou de campo), segundo Cordeiro (apud MOTTA-ROTH e HEDGENS, 2010, p. 120). Para melhor familiarização com os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados, verifica-se a necessidade de dissertar de forma detalhada sobre eles, pois o *corpus* da atual pesquisa descende de um *corpus* pertencentes a uma pesquisa anterior. Logo, faz-se necessário compreender o contexto de coleta de dados e justificar a necessidade do recorte feito para o *corpus* da atual pesquisa.

2.1 O corpus

Os dados do atual estudo pertencem a uma pesquisa ligada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que possuía como objetivo principal investigar a efetividade da ação do programa nacional de formação continuada, PNAIC. O projeto de pesquisa denominado *Alfabetização no PNAIC: Do conteúdo proposto à implementação na sala de aula*⁹⁷ tinha como objetivo verificar se as

97 O projeto de pesquisa em questão foi desenvolvido durante os anos de 2014-2015 e era subdividido em dois planos de pesquisa, com um voltado para práticas de escrita e outro voltado para práticas de leitura. Os planos foram desenvolvidos por

propostas relacionadas à produção escrita e à leitura conseguiam alcançar a prática das docentes na sala de aula.

No desenvolvimento do projeto, para se compreender o processo de formação continuada proporcionada pelo PNAIC, os pesquisadores entraram em contato com participantes de todos os níveis da formação para conseguir compreender como ocorre o diálogo entre essas camadas e tentar encontrar em qual desses níveis fica visível o problema de diálogo entre teoria – produzida pelos acadêmicos para aprimorar e tornar mais eficaz a educação – e a prática – dinâmica dos professores que deviam ser orientados por essa teoria.

Para um programa como o PNAIC, que no estado da Paraíba em 2014 possui cadastrado cerca de duzentos e vinte e três municípios com a participação de mais 8.000 professores do ciclo de alfabetização, os pesquisadores tiveram que fazer um grande recorte para poderem ter um panorama parcial de todo esse processo de formação continuada desenvolvida pelo Pacto. Com isso, foram feitas 15 entrevistas gravadas em áudio com coordenadores, formadores, orientadores e professores alfabetizadores; em que sua duração variou entre vinte e quarenta minutos. O critério utilizado para a seleção dos participantes foi o critério de disponibilidade, pois os pesquisadores lidavam com pessoas que tinham empregos e se empenhavam nas capacitações do Pacto também, conseqüentemente, o critério de disponibilidade pareceu mais adequado para a seleção de participantes.

Durante as entrevistas com os participantes foram discutidos os seguintes tópicos sobre o Pacto e as práticas em sala de aula: o PNAIC e seu auxílio para o período de alfabetização, práticas de produção escrita e leitura sob a perspectiva do Pacto em salas de

Daniel Rodrigues Cavalcanti e Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva, sob a orientação da professora Evangelina Maria Brito de Faria.

alfabetização, diálogo entre as camadas da formação do PNAIC e o processo de avaliação para o período de alfabetização.

Para melhor compreensão do desenvolvimento do estudo, foi considerado necessário dissertar sobre a organização dos dados de análise com o intuito de evidenciar os contextos aos quais todos os participantes estavam expostos. Para tal objetivo, foi organizada a seguinte tabela para facilitar este processo de identificação dos entrevistados para a pesquisa:

Quadro 1 – Organização e Identificação do *corpus* de entrevista original.

Identificação do entrevistado	Função na Formação Continuada do PNAIC
C1 e C2	Coordenadores de Linguagem da Formação Continuada do PNAIC Paraíba no ano de 2014.
F1, F2, F3 e F4	Formadores de Linguagem na Capacitação oferecida pelo PNAIC Paraíba para os Orientadores de Estudo no ano de 2014, que lecionaram nos polos de João Pessoa e Sousa.
O1, O2, O3 e O4	Orientadores de Estudo dos municípios de Caiçara e João Pessoa, que ofereceram capacitações semanais para os professores de seus respectivos municípios, no ano de 2014.
P1, P2, P3, P4 e P5	Professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização no município de João Pessoa, que participaram da capacitação oferecida pelos Orientadores de Estudo durante o ano de 2014.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como visto na tabela, foi escolhido não identificar os participantes pelo nome por motivos pré-estabelecidos durante as entrevistas, para que com o anonimato o entrevistado se sentisse

mais confortável para fazer comentários sinceros sobre o programa estudado e conseguisse falar abertamente sobre a sua prática.

2.2 Recorte de corpus: Definição do corpus de análise

Para definir os áudios integrantes da análise de atual pesquisa, optou-se por fazer o recorte de dez áudios (no caso, os áudios dos coordenadores de linguagem, os áudios dos formadores de linguagem e os áudios dos orientadores de estudo), pois se acredita que para tornar os resultados confiáveis, somente os áudios gravados com os professores alfabetizadores serviriam. Os demais áudios integrantes do corpus possuíam relatos de práticas docentes de produção escrita e leitura, porém, eram relatos indiretos, enquanto os relatos dos professores alfabetizadores são sobre a sua sala de aula. Por isso, foram excluídos os áudios dos coordenadores, formadores e orientadores (C1, C2, F1, F2, F3, F4, O1, O2, O3 e O4) nas análises desenvolvidas na pesquisa atual e se focou a análise dos áudios dos professores alfabetizadores.

Com isso, para o desenvolvimento da análise do atual estudo, conta-se com os áudios de P1, uma professora do terceiro ano; P2, uma professora do segundo ano; P3, uma professora do primeiro ano; P4, uma professora do primeiro ano; e P5, uma professora do segundo ano. Todas as integrantes desse recorte são professoras alfabetizadoras de escolas públicas da cidade de João Pessoa, que participaram das capacitações do PNAIC no ano de 2014⁹⁸.

98 Citamos tal informação, pois o Pacto possui uma proposta de produção textual escrita e leitura totalmente sociointeracionista e dentro da perspectiva do "alfabetizar letrando". Com isso, acredita-se que o fato de as professoras alfabetizadoras participarem da formação do Pacto, pode fazer com que a sua prática seja mais associada a perspectiva do alfabetizar letrando, em detrimento da perspectiva de alfabetização tradicional.

Quadro 2 – Organização e identificação do *corpus* da atual pesquisa

Identificação do entrevistado	Ano de atuação do professor alfabetizador
P3 e P4	Professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ciclo de alfabetização.
P2 e P5	Professoras alfabetizadoras do segundo ano do ciclo de alfabetização.
P1	Professora alfabetizadora do terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pelos autores.

1 ANÁLISE DE DADOS

Por motivos que ficarão evidentes com a discussão dos dados, a análise está dividida em dois momentos: leitura e escrita. Ao mesmo tempo, organizou-se os profissionais de acordo com as práticas que relataram em três grupos, a saber: concepção do alfabetizar letrando, concepção intermediária (mescla do “alfabetizar letrando” com o tradicional) e concepção tradicional.

Esta última divisão foi feita para evidenciar de maneira sistemática o método de trabalho mais utilizado pelos profissionais. É importante ressaltar que esta classificação é ilustrativa e que o debate sobre as práticas é imprescindível para a compreensão da classe atribuída, uma vez que cada prática é única em sua execução, contexto e compreensão. Na última análise serão trazidos trechos transcritos das entrevistas para ampliar a visão do que relatam os professores.

3.1 Atividades com leitura

Nesse tópico, será feita uma discussão das práticas a partir daquilo que foi relatado pelos profissionais como o fazer cotidiano de suas práticas com leitura. Como práticas de leitura são compreendidas aquelas em que a leitura é em si o objetivo da atividade pedagógica, seja através da leitura deleite (leitura por prazer recomendada pelo PNAIC), utilizações do cantinho da leitura (um espaço destinado em sala de aula para livros que possam ser lidos pelos estudantes da turma), trabalhos com gêneros textuais guiados pelo profissional ou outros materiais (cf. BRASIL, 2012). Após a apresentação dos dados haverá uma discussão da classificação construída.

Inicialmente, as práticas foram classificadas e ficaram assim dispostas:

Quadro 3 – Classificação de docentes em atividades de leitura

	Concepção Tradicional	Concepção Intermediária (mescla do “alfabetizar letrando” com o tradicional)	Concepção do Alfabetizar letrando
Professores alfabetizadores pertencentes ao <i>corpus</i>	-	P4	P1, P2, P3 e P5

Fonte: Elaborado pelos autores

A professora 1 (doravante P1, assim como os demais seguirão este modelo) afirma que a leitura deleite não é sempre funcional. Este dado já revela uma preocupação em promover no ambiente

de sala, aulas práticas de leitura que despertem no estudante a curiosidade pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita. A não utilização cotidiana desta prática acontece por dois motivos: escassez de material para todos os estudantes e dificuldade em prender a atenção de todos os estudantes na atividade de leitura.

De uma forma ou outra, percebe-se na professora que a leitura deleite já é vista como uma ferramenta importante para o processo de alfabetização, pois forma um leitor curioso, que gosta de ler e que tem interesse pelo universo das letras. Portanto, mesmo na ausência da prática, já se encontra aqui um sucesso da ação de formação continuada e um profissional compromissado com o letramento.

Ao mesmo tempo, evidenciam-se dificuldades de cunho material para que o alfabetizar letrando se concretize. Muitas vezes uma prática de leitura demanda uma quantidade de livros igual ou superior ao número de estudantes da turma. Uma vez que a proposta é a construção de um leitor eficaz e assíduo na leitura, a diversidade de temas dos livros precisa alcançar a todos os estudantes, assim como permitir que toda a turma realize a leitura, seja ela coletiva ou individual, simultaneamente. Como diz a própria professora ao ser perguntada sobre as leituras durante a aula:

A leitura deleite fica complicado com os recursos que a gente tem em sala de aula. As vezes a gente até pede pra um aluno trazer uma leitura que ele ache interessante pra partilhar na sala de aula. Não traz. Na verdade, tudo é um momento de leitura, até um momento de compartilhar a leitura que ele tá realizando em sala de aula ou em casa mesmo. Mas todos os dias não.

Este mesmo profissional relata uma utilização de um caderno de gêneros textuais. A turma tem a rotina de ler um texto de

determinado gênero textual (majoritariamente não literário), debater o texto em si e sua organização e então produzir um texto daquele gênero. Ela relata o diário como exemplo de leitura, debate e escrita.

A professora P2 também se enquadra no grupo dos que aplicam o alfabetizar letrando. P2 relata que utiliza o cantinho da leitura no cotidiano, alguns estudantes chegam a levar os livros para casa, os que fazem isso são convidados a contar para a turma a história que leram, ou caso saibam escrever, elaborar um pequeno texto contando a história do livro escolhido.

O conhecimento dos gêneros textuais é construído através dessas apresentações e conversas sobre os textos lidos, por vezes P2 conversa com os estudantes sobre os textos lidos, literários ou não, evidenciando características dos textos e de seus objetivos. Assim, através da oralidade o trabalho com e leitura é bem desenvolvido.

A professora P3 destaca em toda a sua prática o papel do lúdico na educação. Portanto, enxerga a leitura como prática natural do processo de alfabetização, sendo a leitura deleite e o cantinho da leitura ponto de inserção dos estudantes no mundo das letras através de atividades prazerosas, inclusive através da construção das próprias histórias.

O trabalho com os gêneros textuais fica então intrínseco nesse dia a dia de leitura por prazer, por gostar. É interessante observar que P3 não cita dificuldades com material de apoio ou recursos, este fator para ser determinante para diferenciar sua prática da de P1.

A professora P4 diferencia-se dos outros até agora listados pela leitura que faz do cantinho da leitura, pois afirma que as práticas de leitura não funcionam para turmas de primeiro ano – como a que atua – uma vez que os estudantes ainda não possuem o conhecimento do sistema de escrita para conseguir interagir com o material escrito.

Ao apontar essa concepção, P4 deixa clara uma visão tradicional do processo de leitura, mas, ao mesmo tempo, traz um relato da prática de leitura em rodas, feita pelo professor, que alcançou sucesso na construção de interesse pela leitura. Configura-se, então, um momento de conflito entre os métodos, fazendo com que o profissional se situe em uma ou em outra a depender da atividade proposta.

Uma atividade de P4 que merece destaque é a trazida aqui:

Eu sempre fazia uma rodinha de leitura no final da aula. Isso foi o chama para o hábito de ler. [...] no final da aula eu fazia um questionário para ele expor o que tava entendendo. [...] Eu faço aqui a leitura e depois sigo vários tipos de técnicas com eles, tenho um cartaz com as sílabas, por mais que seja tradicional, pra alguns alunos aqui foi o que deu certo. Eu faço sempre leitura de palavras, leitura do cartaz [...] Eu sempre apresento pra eles as diferentes leituras, apresento jornal, apresento receita [...] Boto pra eles reproduzirem aquele texto por um desenho.

Dentro de um contexto tradicional, P4 faz atividades de letramento de maneira sutil, os gêneros textuais começam a entrar no cotidiano e, mesmo afirmando que a leitura não é possível, P4 faz atividades a partir da leitura, seja coletiva ou individual.

Provavelmente este momento de transição foi vivenciado pelos outros profissionais e representa a necessidade e funcionamento da formação continuada que lentamente abrange todas as salas de aula.

Por fim, P5 traz um relato claro de utilização dos gêneros textuais em seu contexto de produção, aspecto que faltou aos demais profissionais. P5 relata um trabalho com textos instrutivos,

como regras de jogos, receitas de comida e instruções para a construção de brinquedos.

As crianças fizeram um bolo de cenoura de uma receita trazida pela professora, assim como fizeram pipas de acordo com as instruções de um texto. Durante o processo de construção, P5 chamava atenção para a construção do texto, as palavras usadas, a organização das palavras. Esta atividade contempla perfeitamente a ideia do alfabetizar letrando e pode ser tida como um exemplo de total eficiência do método.

3.2 Atividades de produção textual escrita

A produção textual escrita não se faz muito presente dentro da concepção tradicional, como comentado na discussão teórica. Logo, como critério para a atual análise, foi observado a execução de atividades de produção textual escrita pelas professoras alfabetizadoras para definir se a professora em questão era adepta do “alfabetizar letrando” ou da concepção tradicional.

Depois de observar tal aspecto sobre as atividades de escrita, buscou-se compreender como essa atividade era desenvolvida pela docente, para entender se realmente a professora executava a prática de produção textual totalmente pautada no alfabetizar letrando, ou se a prática docente estava ancorada na mescla das duas concepções. Diante desses critérios, os relatos de prática das docentes participantes do atual estudo permitiram a elaboração do seguinte quadro:

Quadro 4 – Classificação de docentes em atividades de produção textual escrita

	Concepção Tradicional	Concepção Intermediária (mescla do alfabetizar letrando com o tradicional)	Concepção do Alfabetizar Letrando
Professores alfabetizadores pertencentes ao corpus	P3	P4	P1, P2 e P5.

Fonte: Elaborado pelos autores

Com a maioria das docentes desenvolvendo práticas de produção textual escrita, só a professora 3 (P3) não desenvolvia a produção de textos escritos com os seus alunos, pois, por ser uma professora de primeiro ano, ela acreditava que as crianças precisavam aprimorar a sua capacidade escrita através da cópia, como fica claro na sua seguinte fala:

E na escrita, eu também gosto muito de cópia. Copiar, porque eles precisam aprender a copiar. [...] Como a criança vai aprender sem copiar? [...] Ela tem que copiar, mesmo. Mas, não todo dia, porque copiar demais é cansativo.

Entre as demais integrantes do *corpus*, P4 executa atividades de produção escrita, porém, como visto no trecho do seu relato sobre atividades de leitura, ela alfabetiza as crianças através de uma ação vinculada ao método tradicional, que a própria docente aponta como única saída encontrada para lidar com a interação inicial infantil com o código escrito. No entanto, ela deixa claro

que esse auxílio da concepção tradicional é no começo, pois, como fica evidente na seguinte fala dela, em um segundo momento ela tentará desenvolver melhor atividades voltadas para o letramento:

Como eles estão agora terminando o primeiro semestre, eu faço dessa forma. [...] Quando chegar o segundo semestre, então eu vou dá uma diferenciada, já vou trabalhar mais texto, interpretação e assim por diante.

Com isso, fica claro que a professora busca articular a sua prática com o “alfabetizar letrando” tentando desenvolver atividades voltadas para o letramento, porém não consegue inserir os seus alunos no código escrito de forma que não seja vinculada ao método tradicional. O fato de P4 e P3 serem professoras do primeiro ano pode explicar o motivo delas precisarem recorrer à concepção tradicional de alfabetizar, pois esse momento de inserir a criança no código escrito pode ser uma dificuldade apresentada pelos docentes alfabetizadores, que não acham outra forma que não seja usufruindo de práticas tradicionais.

Nos relatos das professoras adeptas do alfabetizar letrando, fica claro a presença de atividades de produção textual escrita, porém, elas vão variando de docente para docente, respondendo de acordo a necessidade de cada contexto. Na turma de P2, mesmo quando os alunos não tinham os conhecimentos necessários para escrever textos, ela auxiliava o aluno na produção de textos escritos agindo como escriba dos seus alunos. A professora P1 possuía um trabalho pautado nos gêneros textuais, em que durante a entrevista ela descreve uma atividade envolvendo o gênero diário, pois acredita que esse gênero está mais próximo da realidade dos alunos. No caso de P5, ela tem um comportamento similar com o trabalho da docente P1, pois tem sua prática ligada aos gêneros, em que ela

busca contextualizar os gêneros. Em parte de seu relato, a professora P5 fala sobre o fato de usar o gênero lista em sua turma, porém, não de forma mecânica (como esse gênero foi usado durante muito tempo nos treinos ortográficos), mas sim, fazendo lista de nomes convenientes à realidade do aluno (como o nome da fruta predileta deles, ou o nome do seu brinquedo predileto).

CONCLUSÃO

Diante das análises desenvolvidas, é fácil perceber uma variação entre práticas de escrita e leitura dentro do *corpus* desse estudo, porém, fica claro a tendência das docentes em tentar desenvolver as suas atividades articuladas com a prática do alfabetizar letrando. Mesmo a professora P3, a única dos dados analisados classificada com uma prática tradicional em suas atividades de produção escrita, tinha a sua prática vinculada ao alfabetizar letrando em suas atividades de leitura. Com isso, é possível verificar o processo de transição entre a concepção tradicional de alfabetizar para o alfabetizar letrando, pois parte da prática de sala de aula de P3 está associada a nova concepção.

Outro ponto importante detectado nesse estudo, foi o fato de mais professores realizarem práticas do alfabetizar letrando com a leitura do que com a escrita, podendo inclusive trazer pequenas contradições em suas práticas. No caso, aparentemente, a produção textual ainda parece ser um tabu dentro da prática docente de alfabetização, pois mesmo com as formações continuadas, os docentes ainda sentem dificuldades, como fica claro no relato de P4, em dissociar a sua prática completamente do fazer tradicional.

Esta realidade pode ter diferentes origens: turmas de primeiro ano podem tender a métodos mais tradicionais por ainda não estarem aptos a interagir de forma proficiente com o código

escrito. Isto significaria que os professores ainda compreendem parcialmente as práticas de leitura e, principalmente, produção textual escrita como exclusivas para estudantes que já dominam o SEA.

A proposta do alfabetizar letrando compreende que a leitura e a escrita não são exclusivas deste sistema e podem (devem) ser construídas e incentivadas de outras formas, mesmo antes do domínio do código, pois a construção das práticas letradas pode ser feita sem o domínio total das letras, como no caso da leitura de imagens, contação de histórias e escrita livre.

Outro dado importante do estudo, seria o fato de que a maior parte dos professores – cerca de 80% para leitura e 60% para escrita – já desenvolvem práticas guiadas pelo alfabetizar letrando. Isto, antes de tudo, significa que a formação continuada do PNAIC tem alcançado seu objetivo de forma gradativa, o que reitera sua importância, aplicabilidade e a necessidade da continuação do projeto, pois, provavelmente, em outros contextos escolares a proporção do alfabetizar letrando pode se inverter.

Não obstante, este estudo, ao lado de outros de cunho semelhante, revela que nos próximos anos certamente será possível observar uma mudança no *modus operandi* da alfabetização, o que pode refletir em melhores resultados que serão observados nas avaliações nacionais e em estudos de caráter longitudinal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, [1929], 2012.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEF, 2012
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.
- FERRAZ, Mônica Mano Trindade: A práticas de produção textual como um processo contínuo: reflexões sobre avaliação e reescrita. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Entre teorias e práticas: o que e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. pág. 141-165.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGENS, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. jul./ago., n. 52, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Este livro foi diagramado pela
Editora do CCTA em 2020,
utilizando a fonte Lato.



apoio



realização



ISBN 978-65-5621-110-7



9 786556 211107