

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Isabela Barbosa do Rêgo Barros  
(Organizadoras)

# LINGUAGEM: AQUISIÇÃO DA FALA E DA ESCRITA



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

C376l Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra; Barros, Isabela Barbosa do Rêgo (orgs.).  
Linguagem: aquisição da fala e da escrita / Organizadoras: Marianne Carvalho  
Bezerra Cavalcante e Isabela Barbosa do Rêgo Barros; Prefácio de Carmen Lúcia  
Barreto Matzenauer, Isabela Barbosa do Rêgo Barros e Marianne Carvalho  
Bezerra Cavalcante.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.  
296 p.; il.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.  
E-Book: 4,10 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-260-0.

1. Fala. 2. Escrita. 3. Linguagem. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Expressão escrita e falada. 372.62
2. Linguística. 410

# LINGUAGEM: AQUISIÇÃO DA FALA E DA ESCRITA

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Isabela Barbosa do Rêgo Barros  
(Organizadoras)



*Copyright* © 2021 – das organizadores representantes dos autores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Diagramação e capa*: Vinnie Graciano  
*Revisão*: Joana Moreira

**PARECER E REVISÃO POR PARES**

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

**CONSELHO EDITORIAL:**

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

**PONTES EDITORES**

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

# SUMÁRIO

**PREFÁCIO.....7**

*Carmen Lúcia Barreto Matzenauer*  
*Isabela Barbosa do Rêgo Barros*  
*Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante*

**APRESENTAÇÃO.....9**

*Isabela Barbosa do Rêgo Barros*  
*Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante*

**O CONTINUUM FONÉTICO-FONOLÓGICO NA PERCEÇÃO E NA PRODUÇÃO: O USO DE TEORIA FONOLÓGICA NO MAPEAMENTO DE DESVIOS.....12**

*Jessica de Oliveira da Costa*  
*Carmen Matzenauer*

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA, POR MEIO DE ATIVIDADES DE PERCEÇÃO, NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....34**

*Laura Freitas Filoda*  
*Giovana Ferreira-Gonçalves*  
*Luciene Bassols Brisolará*

**USOS Y FUNCIONES DE LAS INTERJECCIONES EN CONVERSACIONES DE NIÑOS BILINGÜES DE 30 MESES.....81**

*Martha Shiro*

**A ESCRITA DE SURDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: A ESTRUTURA EM+A/O(S) EM CONTEXTOS DE INSERÇÃO TOTAL OU PARCIAL.....106**

*Peterson Lima Schimulffening*  
*Mirian Rose Brum-de-Paula*

**A GRAFIA DA RIMA RAMIFICADA EM TEXTOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONHECIMENTO FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICO.....138**

*Lissa Pachalski*  
*Ana Ruth Moresco Miranda*

**REFLEXOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC EM RELATOS DE  
DOCENTES DA PARAÍBA E DO RIO GRANDE DO SUL NA  
AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....162**

*Evangelina Maria Brito de Faria*

**PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-MULTIMODAL NOS ESTUDOS  
SOBRE AQUISIÇÃO E TRANSTORNOS DE LINGUAGEM.....197**

*Renata Fonseca Lima da Fonte*

*Isabela Barbosa do Rêgo Barros*

*Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante*

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
MÚLTIPLA DECORRENTE DO ZIKA VÍRUS.....229**

*Wanilda Maria Alves Cavalcanti*

*Sueli Fernandes Da Silva Rached*

**GAGUEIRA E FLUÊNCIA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: UMA  
ANÁLISE DISCURSIVA EM GRUPO.....264**

*Claudemir dos Santos Silva*

*Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo*

**DADOS AUTORES.....290**

## PREFÁCIO

A publicação deste *E-book* integra uma série formada por quatro volumes: *Linguagem: Tecnologia e Ensino*; *Linguagem: Texto e Discurso*; *Linguagem: Aquisição da Fala e da Escrita*; *Linguagem: Variação e Estrutura da Língua*. A seleção dos temas e das áreas da Linguística para a constituição da série de *E-books* foi determinada pelas linhas de pesquisa do Projeto PROCAD/CAPES – Processo nº 88881.068451/2014-00. Essas publicações são, portanto, um resultado (entre tantos outros) do importante Projeto PROCAD/CAPES que reuniu universidades do Sul e do Nordeste do Brasil.

Sob o título “Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo”, o Projeto PROCAD/CAPES acima identificado, com o início de suas ações em 2014, reuniu inicialmente os Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a partir de 2018, com a migração do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel para a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), passou a integrar também esta Instituição.

Foi um Projeto que alcançou êxito, perseguindo, durante todo o seu desenvolvimento, o objetivo geral de *estimular e fortalecer ações de cooperação acadêmico-científica entre as IESs parceiras*, razão por que colocou seu foco primordial em Missões de Docência e Pesquisa. Esse objetivo geral foi secundado por objetivos específicos, especialmente visando à qualificação da formação docente e discente dos Programas de Pós-Graduação das Universidades reunidas.

A articulação dos Programas de Pós-graduação em torno da linguagem, objeto teórico e empírico abordado sob distintos ângulos,

favoreceu a interlocução entre as linhas de pesquisa dos PPGs, promovendo a colaboração entre membros das equipes de docentes e de discentes, em diferentes níveis de formação, desde a Iniciação Científica até o Pós-Doutoramento. Muitos foram os docentes e os discentes que se beneficiaram desse Projeto, aprofundando os conhecimentos, ampliando a formação acadêmica, estimulando e favorecendo a produção científica e oportunizando a circulação, nacional e internacional, do conhecimento produzido nas pesquisas realizadas sob o seu apoio.

A publicação desta série de *E-books* é a última ação do Projeto PROCAD/CAPES – Processo nº 88881.068451/2014-00. É uma ação que busca ampliar os beneficiários desse Projeto de que tantos nos orgulhamos, fazendo circular uma parcela do conhecimento produzido por docentes e pós-graduandos que dele participaram, assim como de alguns pesquisadores convidados, registrando resultados de estudos empreendidos por docentes e de investigações que deram base a dissertações e teses desenvolvidas durante o produtivo curso do Projeto. Esperamos que os estudos apresentados sejam inspiradores de novas pesquisas no amplo e multifacetado âmbito da Ciência Linguística.

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer (UFPel/CNPq)

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)

## APRESENTAÇÃO

A linguagem constitui e institui o homem em um grupo social desde o seu nascimento. Nesse processo de ser efeito de linguagem, a criança aprende a língua materna a partir de um movimento natural e singular de aquisição, que pode se prolongar por toda a vida. Adquirir uma linguagem marca o pertencimento do sujeito a uma comunidade linguística e sua cultura, além de ajudar o homem a construir sua história.

A aquisição de linguagem falada ou escrita é um dos temas centrais para a Linguística e para os estudos da cognição humana, que tentam explicar como a criança passa a ser falante ou escrevente de uma língua. Porém, o trajeto do sujeito na linguagem nem sempre acompanha o que é aceito como comum ao grupo, caracterizando, assim, alguns quadros de atrasos, desvios, transtornos e alterações na fluência.

Esta obra reúne discussões em torno da aquisição e das alterações da linguagem resultantes dos estudos desenvolvidos durante o Projeto PROCAD (Edital nº 071/2013), “Diálogos em Linguística: do formal ao discursivo”, o qual envolveu duas grandes regiões do país: Nordeste e Sul, representadas pelo PPG em Letras da Universidade Federal de Pelotas, o PPG em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco e o PPG em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e contou também com a presença de pesquisadores convidados como Martha Shiro da Universidad Central de Venezuela/Florida Atlantic University.

A aquisição da linguagem exige do infante a percepção, a identificação e a (re)produção do sistema fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático da língua vivenciado em situações interativas. O material que compõe os capítulos desta obra dispõe de dados de produção, de percepção e de compreensão de enunciados infantis, obtidos

em condições naturais ou experimentais, norteados por diferentes perspectivas teóricas. No capítulo 1, Costa e Matzenauer, fundamentadas no Modelo Bidirecional de Processamento de Língua Materna (BiPhon), discutem a construção gramatical fonológica de crianças com desvios de fala unindo uma abordagem fonética e fonológica, que integra a percepção e a produção linguísticas.

O interesse no estudo sobre a aquisição de uma segunda língua (L2), sobretudo línguas estrangeiras, intensificaram-se a partir da necessidade de intercâmbio mundial proporcionado pelos fenômenos mundiais da globalização econômica e disseminação social da internet. Nesse universo é possível identificar línguas que, em contraste com a língua de origem do sujeito ou sua língua materna (L1), são vivenciadas pelo falante em situações cotidianas familiares ou de ensino formal. O tema L2 é trazido por Filoda, Ferreira-Gonçalves e Brisolara, no capítulo 2, ao discutirem a aquisição do espanhol como segunda língua (L2) por falantes do português brasileiros no processo de aquisição das vogais médias do espanhol em situação experimental do tipo teste, e por Shiro, no capítulo 3, explorando o uso das interjeições por infantes bilíngues, de 30 meses de idade, em situações de conversas espontâneas com suas mães. Os resultados são comparados com seus pares monolíngues de língua inglesa ou língua espanhola.

A escrita de surdos aprendizes da língua portuguesa como L2 é vista no capítulo 4 por Brum-de-Paula e Schimulfening. Os autores adotam conceitos da Linguística Cognitiva para analisarem a estrutura em+a/o(s) em produções escritas de brasileiros nativos universitários.

Os temas aquisição da escrita e sistema fonológico são enfocados no capítulo 5 por Pachalski e Miranda ao tratar dos erros (orto)gráficos em rima ramificada produzidos por crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental em relação ao avanço da escolaridade. Os estudos voltam-se para a investigação das relações entre o conhecimento fonológico infantil e os erros (orto)gráficos produzidos por crianças em fase de aquisição de escrita.

Reflexões sobre a consolidação do processo de aquisição da escrita são tratados por Faria, no capítulo 6, a partir de um olhar voltado para análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um

Programa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) implementado em parceria com as Universidades Públicas em todos os Estados do Brasil para melhorar os índices de letramentos em língua portuguesa e em matemática. A autora analisou o reflexo da Formação do PNAIC no processo de formação de docentes de dois estados brasileiros, coletados nos depoimentos sobre as concepções de alfabetização e letramento.

Fonte, Barros e Cavalcante apresentam no capítulo 7 uma proposta enunciativa-multimodal para estudar a aquisição e os transtornos da linguagem, analisando dados linguísticos de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo e sem esse diagnóstico, em situações interativas cotidianas e recreativas de aquisição de linguagem, ocorridas entre grupos familiares ou de acolhimento e estudo vinculado a um centro universitário.

O tema aquisição e transtorno de linguagem volta no capítulo 8, com o olhar das autoras Cavalcante e Rached para a linguagem e as formas de comunicação das crianças como múltiplas deficiências nascidas durante a epidemia do Zika Vírus, ocorrida no ano de 2015, no Estado de Pernambuco. São crianças que apresentam, simultaneamente e precocemente, microcefalia, déficit motor e perdas visuais e auditivas, que contribuem para um desenvolvimento atípico, porém se estimuladas socialmente e em terapia as crianças demonstram avanços em seu desenvolvimento.

Encerrando a coletânea no capítulo 9, Silva e Azevedo propõem o estudo da gagueira adotando uma perspectiva discursiva, apoiada na Análise do Discurso Francesa. Os autores consideram que o sujeito-gago, a linguagem, a ideologia, a história e os sentidos devem ser pensados em um movimento plural no qual a gagueira está relacionada ao espaço discursivo, onde as formações imaginárias unidas às Condições de Produção constituem a formação discursiva de sujeitos-gagos.

Esperamos que a leitura desse e-book reflita a robustez das pesquisas presentes neste PROCAD para a área de Aquisição da Linguagem.

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB/CNPq)

# O CONTINUUM FONÉTICO-FONOLÓGICO NA PERCEPÇÃO E NA PRODUÇÃO: O USO DE TEORIA FONOLÓGICA NO MAPEAMENTO DE DESVIOS

Jessica de Oliveira da Costa  
Universidade Federal de Pelota  
[costa23.jessica@gmail.com](mailto:costa23.jessica@gmail.com)

Carmen Matzenauer  
Universidade Feral de Pelotas  
[carmen.matzenauer@gmail.com](mailto:carmen.matzenauer@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Pesquisas à luz das Teorias Fonológicas têm contribuído para desvendar a natureza do processo de aquisição fonológica considerado típico como também atípico. Com essa perspectiva, a proposta deste estudo é permear o diálogo entre a fonética e fonologia, a fim de identificar se este paralelo pode ajudar a mapear os Desvios Fonológicos, fornecendo, assim, subsídios para a Fonoaudiologia Clínica, cujo foco está na aquisição fonológica atípica, ou seja, no processo de desenvolvimento linguístico de crianças com Desvios Fonológicos (DF), auxiliando no diagnóstico e no tratamento desses casos em crianças em fase de aquisição da gramática fonológica. Com o suporte do Modelo Bidirecional de Processamento de L1 e de Gramática (BiPhon), de Boersma (2011) e Boersma e Hamann (2009), analisaram-se dados de produção e de percepção linguísticas de uma criança em fase de aquisição do Português Brasileiro (PB), diagnosticada com DF. Na observação da fonologia dessa

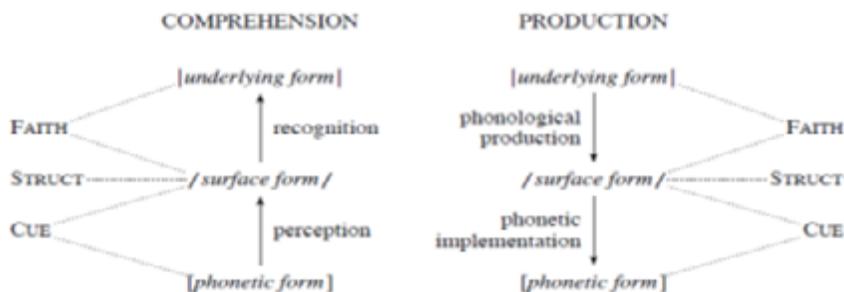
criança, a discussão tem o foco no comportamento das duas consoantes líquidas laterais da língua.

## SUPORTE TEÓRICO

O Modelo BiPhon (BOERSMA; HAMANN, 2009) interessa a este estudo porque busca explicar como a percepção está conectada à fonologia, gerando discussões acerca do mapeamento das representações fonológicas nos processos de compreensão e produção de uma língua. É um modelo de processamento e de gramática que congrega, em dois módulos, Compreensão (que inclui a percepção) e Produção linguísticas e que considera três níveis de representação ([Forma Fonética], /Forma Fonológica de Superfície/, |Forma Subjacente|), reunindo, assim, fonética e fonologia. Como modelo de gramática, o BiPhon articula os três níveis de representação por meio da interação entre Restrições de Fidelidade, de Estrutura e de Pista, nos moldes da Teoria da Otimidade (OT – *Optimality Theory*).

A Figura 1 traz a formalização do BiPhon apresentada por Boersma e Hamann (2009), com o processamento representado pelas flechas e a gramática, por meio das restrições, tanto no módulo da Compreensão, como no módulo da Produção.

Figura 1 – Modelo Bidirecional de Processamento de L1 e de Gramática (*BiPhon Model*)



Fonte: Boersma e Hamann (2009)<sup>1</sup>

1 Traduzem-se aqui os elementos fundamentais do BiPhon para o presente estudo, que são os níveis de representação: [Forma Fonética] ([PhoneticForm]), /Forma Fonológica de Superfície/ (/SurfaceForm/), |Forma Subjacente| (|UnderlyingForm|), bem como os três tipos de restrições que articulam esses níveis: Restrições de Pista (Cue), Restrições de Estrutura (Structure) e Restrições de Fidelidade (Faith).

Sendo as restrições tratadas como na OT, é relevante ressaltar que essa é considerada uma teoria gerativa, que pressupõe a existência de uma Gramática Universal (GU). Para a OT, diferentemente da Fonologia Gerativa Clássica, a GU é constituída por dois mecanismos formais: GEN e EVAL<sup>2</sup>, e por um conjunto de restrições universais violáveis (CON – *constraints*), que formam as estruturas das línguas do mundo (KAGER, 1999). São as restrições que mapeiam o *input*, que representa a forma subjacente, em um *output*, que representa a forma de superfície, sendo a especificidade da gramática de cada língua representada por uma hierarquia de restrições. Essa hierarquia de restrições é o alvo da aquisição pela criança.

No processo de aquisição da linguagem, a criança vai adquirindo a capacidade de identificar as unidades sonoras da língua à qual está exposta e de codificá-las em unidades discretas da gramática; nessa interação entre o *continuum* fonético e o categórico da fonologia, a criança vai montando seu sistema fonológico – essa interação ocorre inicialmente no módulo da Compreensão, em uma articulação primeira entre a [Forma Fonética] e a /Forma Fonológica de Superfície/ (veja-se Figura 1).

Para reconhecer e categorizar o sistema, a criança faz uso dos seus conhecimentos fonético e fonológico, os quais são diferentes, embora funcionem atrelados e se desenvolvam juntos e de forma complementar.

O exame dessa articulação complexa entre o *continuum* fonético e o abstrato e categórico da fonologia muito pode elucidar sobre casos de DF e, por isso, foi recortado como foco do estudo aqui relatado.

## METODOLOGIA

O *corpus* do estudo é composto por dados de produção e de percepção linguísticas do menino M., com 6 anos, diagnosticado previamente com Desvio Fonológico e já sob a assistência de uma Fonoaudióloga há 5

---

2 Segundo a OT, a GU contém: GEN – *Generator*; EVAL – *Evaluator*; CON – *Constraints*. GEN e EVAL são dois mecanismos formais: GEN cria objetos linguísticos; cria candidatos a *output* para determinado *input*; EVAL avalia os candidatos a *output* à luz da hierarquia de restrições da língua para selecionar o melhor candidato (o candidato ótimo) para determinado *input*, dentre os candidatos produzidos por GEN.

meses. Os dados são emprestados de Costa (2018), que os obteve em três sessões de entrevistas com o informante, respeitando o intervalo de um mês. A análise aqui proposta observa apenas os dados da segunda coleta.

O *corpus* de produção linguística foi obtido por meio de gravações em áudio feitas em cabine acústica, aplicando-se dois instrumentos: um proposto por Yavas, Matzenauer Hernandorena e Lamprecht (1991) e outro proposto por Costa (2018). Esses instrumentos contêm desenhos temáticos que visam a obter, através da nomeação espontânea, um conjunto representativo de dados da fala infantil: o primeiro instrumento contempla todos os segmentos consonantais do português e o segundo tem foco nas consoantes líquidas do PB. Os dados obtidos com o primeiro instrumento permitiram uma análise dos inventários fonético e fonológico da criança, possibilitando a verificação do comportamento das líquidas em relação à integralidade de cada inventário; já o segundo instrumento permitiu a obtenção de dados capazes de subsidiar uma análise mais acurada do comportamento especificamente dos segmentos que compõem a classe das consoantes líquidas laterais, objeto da presente investigação.

Os dados de produção linguística da criança foram submetidos a uma análise acústica no software PRAAT Versão 6.0.36 (BOERSMA; WEENINK, 2017), na busca dos valores dos formantes F1, F2 e F3 e da duração das consoantes. Os dados acústicos também foram submetidos à análise estatística no *software* SPSS Statistics 21 (IBM, 2012).

Os dados que compõem o *corpus* de percepção linguística foram obtidos por dois tipos de testes: Testes de Discriminação e Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala.

O Teste de Discriminação foi do tipo AX (FLEGE, 2003), o qual conta com a apresentação de dois estímulos para que sejam avaliados como iguais ou diferentes. O teste foi elaborado a partir do *software* TP – Testes/Treinamentos de Percepção (RAUBER; RATO; KLUGE; SANTOS, 2012).

Já no teste de Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala, proposto por Lamprecht (2004, p. 207), tem o objetivo de avaliar a

capacidade de percepção, pela criança cuja fonologia é atípica, da presença de desvio fonológico em sua produção linguística. Consiste em apresentar, para a criança portadora de DF, algumas palavras produzidas pelo próprio informante, gravadas em uma sessão de coleta de dados anterior à data de sua aplicação, sem explicitar-lhe quem é o locutor. As palavras são mostradas em forma de áudio, em uma sequência aleatória e descontextualizada; usa-se uma estratégia de distanciamento, ao dizer-se para a criança que a gravação pertence a uma “outra criança” de uma “outra cidade”. Em uma entrevista subsidiada por ilustrações para que não houvesse problemas de compreensão, perguntou-se se esta “outra criança” estava falando “diretinho” as palavras. No caso em foco, os dados que compuseram este teste pertenciam ao *corpus* do próprio informante, obtido na primeira etapa de coleta de produção linguística realizada.

Para ambos os testes foram utilizados 15 estímulos, com distribuição aleatória das palavras.

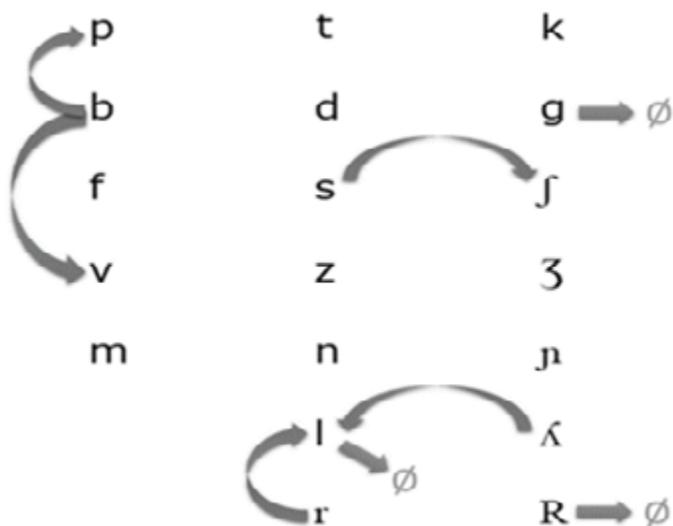
## DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresenta-se, de início, o inventário de consoantes que integram a fonologia do menino M. Registrando as 19 consoantes que compõem o inventário fonológico do PB, na Figura 2 estão assinalados, por meio de flechas, os segmentos alvos de substituição no sistema consonantal de M.: cada flecha aponta para o segmento que ocupa o espaço fonético-fonológico da consoante não estabilizada ou, se for o caso, para o zero fonético<sup>3</sup>. Pelos critérios adotados para definir-se um segmento como adquirido, apesar da variabilidade que seu emprego ainda possa apresentar, considera-se, neste momento preliminar, que uma líquida integra a fonologia de M.: a líquida lateral /l/.

---

3 Para considerar-se um fonema como adquirido, seguiu-se o critério proposto por Yavas, Matzenauer Hernandorena e Lamprecht (1991), o qual corresponde a índices de produção na fala do informante. Para os autores, é necessário que haja uma taxa mínima de 76% de produção em conformidade com o alvo da língua para que o fone contrastivo seja considerado adquirido. Com o emprego adequado de 51% a 75%, há entendimento de que a criança possui o fone contrastivo em concorrência com o que o substitui. Caso a taxa de acerto seja inferior a 50%, representa que a criança não possui o fone contrastivo.

Figura 2 – Sistema fonológico consonantal de M. e suas substituições



Fonte: As Autoras

A partir da Figura 2, apresentam-se, primeiramente, os dados de produção linguística de M. e, subsequentemente, seus dados de percepção linguística, alinhando o foco de discussão ao comportamento das consoantes líquidas, com atenção particular às consoantes laterais.

Abaixo estão dispostos alguns exemplos das produções do menino M.:

Abelha	[a.'be.la]
Palhaço	[pa.'la.si.u]
Lâmpada	[ 'ã.pa.de]
Vermelho	[ve.'me.lu]

### Análise dos dados de produção linguística de M.

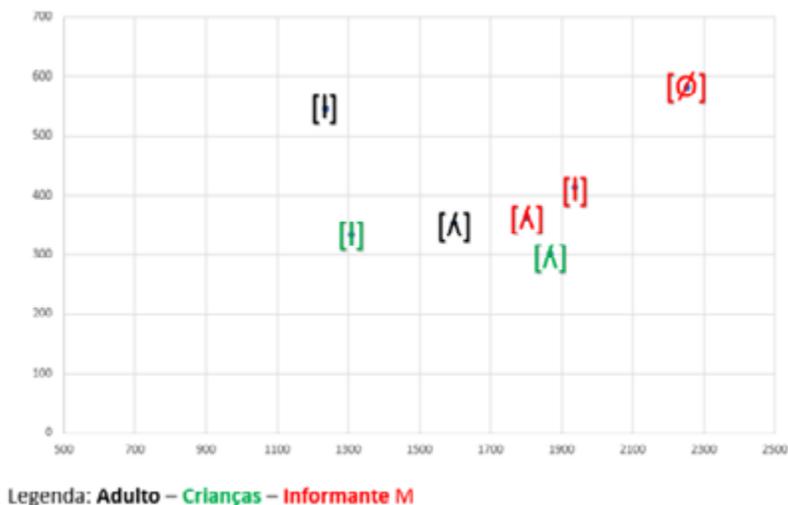
Como neste estudo o foco são as consoantes líquidas laterais, destaca-se a ocupação de seus espaços fonológicos, registrando os sons produzidos por M. que implicam o emprego de formas desviantes a depender do contexto consonantal: /ʎ/ é representado por [l] em contexto

de Onset Medial; já o /l/ por vezes é representado como [l] e, em outras vezes, é representado por zero fonético em Onset Medial.

Quanto às líquidas róticas, tem-se que /r/ é representado pela líquida lateral [l] em onset medial, mas por zero fonético em contexto de Coda Medial; /R/ tem, em seu espaço, um zero fonético.

Na Figura 3, apresentam-se resultados da análise acústica da produção do menino M. relativa ao espaço fonético cujo alvo era a líquida lateral [l] ou [ʌ]. Como fator de comparação, trazem-se também dados de adultos, retirados de Silva (1996), e de crianças, obtidos em Pagan e Wertzner (2007). Destaca-se que, na plotagem apresentada, registra-se o que uma análise de oitiva identificaria como um zero fonético (Ø); faz-se esse registro porque a análise acústica mostra que há resquícios fonéticos da existência do segmento.

Figura 3 – Plotagem espaço acústico de M. em comparação com os parâmetros de adulto e crianças ([l] OM, [Ø] em espaço de /l/ OM [l] em espaço de /ʌ/ OM)



Fonte: As Autoras

As formas fonéticas produzidas por M., que aparecem na plotagem da Figura 3, são discutidas e analisadas com detalhe nas seções subsequentes. Merece aqui destacar-se que as formas fonéticas produzidas pelo menino M. para as líquidas laterais ocupam um espaço acústico

distante das formas dos adultos e mesmo das formas de outras crianças, especialmente ao tratar-se da líquida lateral [l].

### **Análise acústica da ocupação do espaço de [ʎ] em onset medial**

Em consonância com o inventário consonantal de M. mostrado na Figura 2, o espaço fonológico de /ʎ/ é ocupado pela forma fonética [l]. Nas tabelas seguintes, trazem-se os valores das médias dos valores dos formantes e de duração do [l] no espaço acústico de [ʎ] e, para fins de comparação, os valores do som [l] no espaço acústico de [l].

Tabela 1 – Valores médios dos formantes e da duração de [l] no espaço acústico de [ʎ]

F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	Duração (ms)
555,48	2478,93	3959.73	0,0978

Fonte: As Autoras

Tabela 2 – Valores médios dos formantes e da duração de [l] no espaço acústico de [l]

F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	Duração (ms)
392,71	2.031,91	3.500,43	0,0611

Fonte: As Autoras

Comparando-se os dados das Tabelas 1 e 2, verifica-se que a forma fonética [l] empregada para representar o espaço fonético-fonológico de /ʎ/ é muito diferente do [l] empregado para representar o espaço fonético-fonológico de /l/, nos valores de F1, F2 e F3 e de duração, especialmente nos valores de F1 e de duração – a análise estatística mostrou relevância para F1 (0,02) e Duração (0,03) (Teste – T Pareado), com significância > 0,05.

Esse resultado pode sustentar a interpretação de que a gramática fonológica de M. já integra a consoante /ʎ/, embora o menino não realize o som [ʎ]. Por isso, é possível afirmar-se que a fonologia de M. já possui o contraste entre /l/ e /ʎ/; esse contraste é evidenciado por meio da análise acústica.

O caso de um contraste fonológico ser constatado apenas por meio de análise acústica é reconhecido na literatura como *contraste encoberto* (BERTI, 2010). É, portanto, um contraste encoberto que se observa na gramática fonológica de M. ao considerar-se a oposição entre as líquidas laterais /l/ e /ʎ/, já que, apesar de o menino realizar consistentemente a forma fonética [l] para representar o espaço fonético-fonológico de /ʎ/, essa forma de [l] é significativamente diferente da forma de [l] que representa o segmento fonológico lateral /l/.

O reconhecimento desse conhecimento fonológico de M. tem particular relevância não apenas para a formulação do real inventário fonológico do menino, como também para a condução de seu tratamento fonoaudiológico.

### ***Análise acústica da ocupação do espaço de [l] em onset medial***

De acordo com o inventário consonantal de M. mostrado na Figura 2, o espaço fonológico de /l/ é ocupado pelas formas fonéticas [l] ou por um zero fonético, em análise de oitiva. Na Tabela 3, repetem-se os valores das médias dos valores dos formantes e de duração de [l] no espaço acústico de [l], mostrados na Tabela 2, e na Tabela 4 mostram-se dados dos resquícios fonéticos da existência do segmento [l] no espaço que supostamente estaria um zero fonético.

Tabela 3 – Valores médios dos formantes e da duração de [l] no espaço acústico de [l]

F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	Duração (ms)
392,71	2.031,91	3.500,43	0,0611

Fonte: As Autoras

Tabela 4 – Valores médios dos formantes e da duração de suposto [Ø] no espaço de [l]

F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	Duração (ms)
596,17	1995,62	2930,48	0,0412

Fonte: As Autoras

Reitera-se que, mesmo no espaço em que a forma [l] está supostamente apagada, há resquícios fonéticos da existência desse segmento, mostrando que M. já possui /l/ em sua gramática fonológica.

A diferença significativa entre os valores das manifestações fonéticas registradas nas Tabelas 3 e 4 está no aumento de F1 e também na duração (menor) do espaço em que supostamente há apagamento no espaço de [l], em se comparando com o espaço ocupado por [l]. Estatisticamente, só a Duração se mostrou significativa neste teste (0,04) – e era de esperar-se que um “apagamento”, mesmo suposto, apresentasse duração menor do que a duração de um segmento efetivamente produzido.

Destaca-se que o suposto zero fonético atribuído a espaços cujo alvo é a líquida lateral /l/ é mais um caso de contraste encoberto na fonologia do menino M.. Ressalta-se que a não existência de diferença estatisticamente relevante entre os valores formânticos do [l] (Tabela 3) e do pretenso zero fonético em seu lugar (Tabela 4) vem dar consistência a essa conclusão: no suposto apagamento, os valores de F1, F2 e F3 conduzem à forma da lateral [l].

### ***Análise acústica da ocupação do espaço de [r] em coda medial***

Embora as róticas não sejam objeto do presente estudo, apresenta-se aqui o comportamento da líquida rótica /r/, na gramática de M., a fim de confrontá-lo com o comportamento da líquida lateral /l/. Assim como ocorre com essa líquida lateral, nos dados de produção linguística de M., a líquida rótica /r/ tem em seu espaço, na posição de coda silábica, um zero fonético. A análise acústica desse espaço, cujo alvo era a líquida /r/, revelou a presença de resquícios fonéticos dessa rótica. Vejam-se os valores médios dos formantes e da duração mostrados na Tabela 5.

Tabela 5 – Valores médios dos formantes e da duração de suposto [Ø] no espaço de [r]

F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	Duração (ms)
550,51	1786,53	2997,81	0,0428

Fonte: As Autoras

Os dados da Tabela 5 evidenciam que, mesmo no espaço em que a forma [r] está supostamente apagada, há resquícios fonéticos da existência desse segmento, mostrando que M. já possui /r/ em sua gramática fonológica.

Essa é, portanto, mais uma ocorrência, na fonologia de M., de contraste encoberto envolvendo um suposto zero fonético observado em espaços cujo alvo é uma líquida.

Ao final desta seção, é possível afirmar-se que a análise acústica dos espaços cujos alvos são as consoantes líquidas /l/, /l/ e /r/ (as laterais em posição de onset medial e a rótica em posição de coda medial de palavra) é capaz de revelar que essas consoantes líquidas, embora suas formas fonéticas não sejam produzidas por M., já integram a sua gramática fonológica.

### **Análise dos dados de percepção linguística de M.**

No presente estudo, os dados de percepção linguística de M. foram obtidos por meio de dois tipos testes: (a) Teste de Discriminação do tipo AX e (b) Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala. Os resultados dos testes são agora reportados.

#### ***Teste de Discriminação AX***

O Quadro 1 registra os resultados do Teste de Percepção de Discriminação AX a que foi submetido o menino M., onde constam os estímulos apresentados, o tempo de resposta, o número de acertos e o percentual de acertos.

Esse Teste de Discriminação, elaborado e aplicado a partir do *software* TP (conforme já foi explicitado), foi constituído de pares de consoantes líquidas; incluiu as quatro líquidas do português, embora o foco particular do estudo estivesse nas líquidas laterais em posição de onset silábico. O Quadro 1 sumariza os resultados do teste.

Abaixo estão dispostos alguns exemplos dos pares de palavras utilizadas no Teste de Discriminação:

Galo	Galho
Rata	Lata
Vela	Velha
Lata	Lata
Pilha	Pila
Pilha	Pilha

Quadro 1 – Resultados do Teste de Percepção – Discriminação AX do menino M.

Estímulo	Tempo de resposta mínimo	Tempo de resposta máximo	Acertos	Percentual de Acertos
r x l	5,92s	16,40s	0/10	0%
l x /	5,82s	18,10s	4/11	36,36%
l x l	4,46s	14,25s	6/9	66,66%
R x l	6,77s	12,94s	3/11	27,27%
r x r	9,62	10,08	½	50%
/ x /	15,57s	18,24	0/4	0%
Total			14/47	29,78%

Fonte: Costa (2018, p. 92)

A observação da última coluna do Quadro 1 leva à verificação de que o menino M. apresenta uma taxa de acertos baixa na discriminação das consoantes líquidas, mesmo em pares de sons iguais. Atentando-se particularmente para as líquidas laterais, tem-se a sua maior taxa de acerto nos estímulos que apresentavam /l/ x /l/, mas não ultrapassou o percentual de 67%. Os estímulos com o par // x // não obtiveram qualquer acerto e custaram ao menino o maior tempo de resposta. O segundo maior tempo de resposta foi registrado no par das líquidas laterais /l/ x // e alcançou o baixo percentual de acerto de 36,36%.

A fim de estabelecer-se uma comparação entre os dados de percepção e os dados de produção linguística do menino M., retomam-se os dados da Figura 2. A produção de formas fonéticas em variação para

a ocupação de espaços fonológicos das líquidas pode estar relacionada à dificuldade de discriminação dessas consoantes.

Destaca-se que, pelos dados que compõem a Figura 3, considera-se que a fonologia do menino M. já integra uma líquida: a lateral /l/. Além disso, pela análise acústica mostrada na seção Discussão e Análise dos Dados, verificou-se a existência de contraste encoberto ao tratar-se das líquidas /ʎ/ e /r/, o que levou a interpretar-se que as líquidas /ʎ/ e /r/ (este em coda silábica interna à palavra) também já estão categorizados como fonemas no inventário consonantal de M. Duas questões, então, precisam de resposta: (a) por que o menino M. apresenta baixos índices de acerto no Teste de Discriminação das líquidas se elas já integram a sua fonologia? (b) por que o menino M. ainda mostra variação na produção das líquidas da língua, se já as tem categorizadas como fonemas? Veja-se que os fonemas /ʎ/ e /r/ nunca têm a forma fonética alvo produzida por M.

A observação dos dados tanto de produção (com muita variabilidade) como de percepção (com baixo índice de acertos) pode levar à interpretação de que apenas a líquida lateral /l/ apresenta maior estabilidade fonológica e fonética, sendo que as outras consoantes dessa classe de segmentos ainda não se encontram plenamente adquiridas. A verificação da pertinência dessa observação e a obtenção das respostas às questões acima propostas podem ser alcançadas com o suporte do BiPhon, na seção Formalização dos dados através do Modelo Biphon.

### ***Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala***

Conforme já foi explicado na seção Metodologia, o teste formulado para o informante M. foi constituído de suas produções obtidas na primeira etapa de coleta de dados; as palavras que constituíram o teste foram: *palhaço, vermelho, melancia, bicicleta, chapéu, abelha, coelho, borboleta, flor, floresta, lagarta, lâmpada, jornal, medalha e lanterna.*

Apenas as palavras *palhaço*, *chapéu*, *abelha*, *borboleta*, *lâmpada* e *lanterna* foram reconhecidas pela criança M. Para todas essas palavras o informante deu uma explicação de seu significado, comprovando a correspondência semântica do vocábulo.

Quanto ao estímulo *palhaço*, este foi produzido pelo informante M. como [pa.'la.siu]; ao ouvir essa forma, o menino fez esta afirmação: “[pa.'la.siu], mas ele disse errado”. A pesquisadora o questiona: como é o [pa.'la.siu]? E a criança M. responde: “O do desenho” (e aponta, no instrumento de coleta, a imagem de palhaço). Esse reconhecimento pode confirmar a presença da líquida /ʎ/ na fonologia do menino, o que foi aqui interpretado como possível em razão da identificação, na seção Discussão e Análise dos Dados, da presença de contraste encoberto.

A presença de “contraste encoberto”, revelado na produção das líquidas laterais do informante M., parece estar oferecendo o reconhecimento de uma pista acústica que o próprio menino produz e que percebe na forma que representa o fonema /ʎ/ em palavras por ele mesmo produzidas.

Assim como *palhaço* – [pa.'la.siu], o informante M. também reconheceu o estímulo *abelha* – [a.'be.la], mesmo com o espaço do /ʎ/ sendo ocupado por [l]. Novamente o menino M. mostra reconhecer pistas acústicas presentes na expressão do contraste encoberto existente na oposição /l/ X /ʎ/.

*Lâmpada* e *lanterna* são palavras em que o informante apresenta um zero fonético, na observação de oitiva, no espaço do fonema /l/ em onset inicial – [ã.pa.de] e [ã.'te.le], porém foram as palavras cujo significado o menino demonstrou compreensão mais rápida. Também no estímulo *borboleta* – [bo.bo.'e.te], o informante M. foi capaz de apreender o significado da palavra mesmo com o zero fonético no espaço de /l/. A apreensão do significado lexical, mesmo com a falta da forma fonética de [l], pode confirmar que o informante M. já possui a representação de /l/ em seu sistema.

## FORMALIZAÇÃO DOS DADOS ATRAVÉS DO MODELO BIPHON

Conforme a apresentação sucinta do Modelo na seção Suporte Teórico, reitera-se a noção de que o BiPhon (Modelo Bidirecional de Processamento de L1 e de Gramática (BOERSMA; HAMANN, 2009)) se caracteriza por ser um modelo de processamento e um modelo de gramática. O movimento do processamento é expresso pelas flechas e o funcionamento da gramática é expresso pelas restrições, as quais estabelecem a interação entre os três níveis representacionais: [Forma Fonética], /Forma Fonológica de Superfície/ e |Forma Subjacente| (veja-se Figura 1).

O processo de aquisição da fonologia é entendido, neste modelo, a partir da hierarquização das restrições que regem a gramática do informante, articulando os três níveis de representação; há, pois, o entendimento de que pistas acústicas ([Forma Fonética]) são percebidas e estabelecem as bases para a formação de categorias fonológicas (/Forma Fonológica de Superfície/), as quais são codificadas em formas subjacentes (|Forma Subjacente|).

Nesse processo, a hierarquia de restrições vai sofrendo alterações, podendo ocorrer a promoção ou a demissão de restrições no processo de aquisição até que a gramática alvo seja alcançada. Assim, adquirir a gramática, para o Modelo BiPhon, significa adquirir o ranqueamento de restrições da língua alvo.

Para a formalização da gramática do menino M., ao considerar-se o comportamento das consoantes líquidas laterais, utilizaram-se as restrições registradas no Quadro 2.

Quadro 2 – Restrições utilizadas para a formalização do comportamento das líquidas laterais na gramática de M.

<b>Restrições</b>	<b>Descrição das Restrições</b>
<b>Restr. de Fidelidade</b>	
MAX[+lateral]	os segmentos com o traço [+lateral] do input estão associados ao mesmo traço no output (não apague)
IDENT[αanterior]	se o input possui um segmento [αanterior], então seu correspondente no output é [αanterior]
*/ʎ/  ʎ U	não representar /ʎ/ para  ʎ  (VOGELEY <i>et al.</i> , 2017)
<b>Restr. de Estrutura</b>	
*[-anterior]	o traço [-anterior] deve ser evitado no output
<b>Restr. de Pista</b>	
*F2 [l] em /ʎ/ < F2 [l]	não produzir valor formântico de F2 de [l] em espaço acústico de /ʎ/ menor que o índice formântico de F2 de [l]
*Dur. de[l] em /ʎ/ < dur. de [l]	não produzir duração de [l] em espaço acústico de /ʎ/ menor que o tempo de duração de [l]
*/ʎ/ [l]	não representar /ʎ/ para a forma fonética [l]
*/l/ [ʎ]	não representar /l/ para a forma fonética [ʎ]
*/l/ [l]	não representar /l/ para a forma fonética [l]
*/ʎ/ [ʎ]	não representar /ʎ/ para a forma fonética [ʎ]
*/l/ [ʂ]	não representar /l/ para a forma fonética [ʂ]
*/ʎ/ [ʂ]	não representar /ʎ/ para a forma fonética [ʂ]

Fonte: As Autoras

Com o uso das restrições definidas no Quadro 2 chegou-se à construção de *tableaux*, que é o meio de formalização do funcionamento da gramática na OT. O *Tableau* 1, a seguir, expressa o mapeamento em paralelo, no Módulo da Compreensão, das três formas de representação da percepção de “palhaço” pelo menino M.

Tableau 1: Mapeamento paralelo das 3 formas de representação da percepção de “palhaço” pelo menino M. (Módulo da Compreensão)

[pa.ʎa.su]	*V [l] AudFor m	*V [ʎ] AudFor m	*F2 [l] in /ʎ/ < F2 [l]	*Dur. of [l] in /ʎ/ < dur. of [l]	*V [l] AudFor m	*V [ʎ] AudFor m	*V [l] AudFor m	MAX [+lat]	*V [ʎ] AudFor m	*[-anter ior]	IDENT [nant]	*V [ʎ]
[pa.ʎa.su] /pa.ʎa.su/	*!		*	*							*	*
[pa.ʎa.su] /pa.ʎa.su/		*!								*	*	
[pa.ʎa.su] /pa.ʎa.su/			*!	*			*					
[pa.ʎa.su] /pa.ʎa.su/					*!			*				*
[pa.ʎa.su] /pa.ʎa.su/						*!		*				
**[pa.ʎa.su] /pa.ʎa.su/								*	*			*

Fonte: Costa (2018, p. 116)

O Tableau 1 evidencia que, na formalização da percepção da lateral palatal pelo informante M., as Restrições de Pista estão em posição alta na hierarquia, licenciando a categorização de pistas acústicas na /Forma Fonológica de Superfície/ em consonância com o alvo, ou seja, são violadas as restrições que eliminam o mapeamento de pistas acústicas, na /Forma Fonológica de Superfície/, de formas diferentes de /ʎ/.

São, portanto, violadas aquelas restrições que permitiriam o desencontro de /l/ e /ʎ/. Isso explica que o informante M. reconhece a existência de mais de um segmento da classe das líquidas laterais, ou seja, que ele sabe que há um segmento diferente de /l/ que ocupa um espaço fonológico próprio. Esse resultado explica os dados apresentados na seção Discussão e análise dos Dados deste capítulo, no sentido de que há um *contraste encoberto*, na gramática fonológica de M., ao considerar-se a lateral palatal: embora M. não produza a forma fonética [ʎ], já lhe reserva a categoria fonológica como /ʎ/ como lateral distinta de /l/.

Passando-se da compreensão para a produção linguística, no Tableau 2, apresenta-se o mapeamento em paralelo, no Módulo da Produção, das três formas de representação da percepção de “palhaço” pelo menino M.

Tableau 2 – Mapeamento paralelo das 3 formas de representação da produção de “palhaço” pelo menino M (Módulo da Produção)

/pa.ʎaSu/	*V [l] ArtForm	*ʎ [ʎ] ArtForm	*V [l] ArtForm	*ʎ [ʎ] ArtForm	*V [ʎ] ArtForm	*ʎ [l] ArtForm	*[-anterior] MAX [+lat]	*ʎ/ʎU	*F2 [l] in /ʎ/ < F2 [l]	*Dur. of [l] in /ʎ/ < dur. of [ʎ]	IDEN T [oant]
/pa.ʎaSu/ [pa.ʎa su]	*!								*	*	
/pa.ʎaSu/ [pa.ʎa.su]		*!					*	*			
/pa.ʎaSu/ [pa. a.su]			*!				*	*			
/pa.ʎaSu/ [pa. a.su]				*!			*	*			*
/pa.ʎaSu/ [pa.ʎa.su]					*!		*	*			*
or /pa.ʎaSu/ [pa.ʎa.su]						*	*	*	*	*	*

Fonte: Costa (2018, p. 117)

O Tableau 2 mostra que, mesmo tendo a /Forma Fonológica de Superfície/ como /pa.ʎaSu/, ou seja, com a lateral palatal, no Módulo da Produção ainda o informante evita a realização de [ʎ]. O fato de a produção fonética do informante M. ser a lateral [l], para o espaço da lateral palatal, está formalizado, no Tableau 2, como um problema de implementação fonética: a violação a Restrições de Pista, que representam a implementação fonética, elimina todos os outros candidatos a *output*, com exceção daquele com a lateral anterior [l].

A bidirecionalidade do modelo BiPhon permite, portanto, formalizar-se o desencontro que há entre a capacidade de Compreensão e a capacidade de Produção linguística, observado na gramática fonológica de M.: a categoria fonológica /ʎ/ não se manifesta, em sua produção, por um problema na implementação fonética. A formalização pelo BiPhon permite o entendimento de que é no módulo da Produção que está a motivação precípua de a forma fonética [ʎ] estar ausente do inventário do menino M.

Há que considerar-se ainda o fato de o menino M., apesar de ter estabelecido a categoria fonológica /ʎ/, apresentar baixos índices de acerto no teste de percepção. De acordo com os registros do Quadro 1, o menino alcançou apenas o índice de 36,36% na discriminação do par

“l x ʎ” e não obteve acerto na discriminação do par “ʎ x ʎ”. Esse resultado pode ser interpretado como a percepção, pelo menino, de algumas pistas acústicas que constituem essas líquidas, mas não de todas as propriedades que as compõem; entende-se que as pistas já percebidas por M. o capacitaram a estabelecer duas categorias fonológicas distintas na sua gramática – /l/ e /ʎ/ –, mas a ausência da percepção de todas as suas propriedades faz com que ainda encontre dificuldades. Relacionando-se esse fato com o problema de implementação fonética de [ʎ], é pertinente dizer-se que a ausência da percepção da integralidade das pistas do som [ʎ] não permite a plena estabilidade da categoria fonológica /ʎ/ e dificulta, como consequência, a implementação fonética da forma [ʎ] na produção linguística do menino M. Esse posicionamento responde à questão proposta na seção Teste de Discriminação AX, sobre o porquê de M. apresentar baixos índices de acerto no Teste de Discriminação das líquidas se elas já integram a sua fonologia.

Essa interpretação leva ao entendimento de que uma categoria fonológica pode ser construída sem que todas as pistas acústicas de um som sejam plenamente percebidas; há uma hierarquia entre as pistas acústicas: aquelas mais relevantes para cada som é que são determinantes para que seja categorizado como fonema. Mas o fato de algumas pistas fugirem à percepção pode implicar instabilidade na categorização fonológica, como também pode implicar problemas na sua produção. Essa interpretação vem responder à segunda questão proposta na seção Teste de Discriminação AX, relativa à razão por que o menino M. ainda mostra variação na produção das líquidas da língua, se já as tem categorizadas como fonemas.

Ao tratar-se de casos de desvios fonológicos, tanto em se considerando o diagnóstico, como a escolha de linhas terapêuticas, essa interação entre percepção e produção linguística pode representar um decisivo auxílio para a condução do tratamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apresentam evidência da relação entre fonética e fonologia no processo de aquisição fonológica e da relevância

de essa relação ser considerada na análise de dados, especialmente em se tratando de casos de desvios fonológicos. A partir dos sons que escuta é que a criança vai construindo categorias da gramática – é preciso perceber as pistas acústicas para, reunindo-as, formar categorias fonéticas [Forma Fonética] e codificá-las como categorias fonológicas /Forma Fonológica de Superfície/ e, então, armazená-las como |Forma Subjacente|.

Este estudo mostra também a importância da análise acústica para caracterizar, com maior acuidade, a realidade do conhecimento fonológico da criança – os chamados *contrastes encobertos* fornecem informações sobre a gramática fonológica que passam despercebidas em uma análise de oitiva. Sua detecção, portanto, é fundamental em se considerando casos de desvios na aquisição da linguagem.

E é indiscutível a relevância de identificar-se o inventário fonológico da criança, ou seja, chegar-se ao real exame do conhecimento fonológico da criança a fim de, com maior adequação, escolher o melhor direcionamento para o tratamento fonoaudiológico.

Como percepção e produção linguísticas, além dos fatos fonéticos e fonológicos da língua, se integram necessariamente no processo de aquisição fonológica, tem-se no Modelo BiPhon (BOERSMA; HAMANN, 2009) um adequado suporte para a explicação e a formalização das gramáticas fonológicas em desenvolvimento, seja em caso de aquisição fonológica considerada típica, seja aquela considerada atípica. Por ser bidirecional, o Modelo integra Compreensão e Produção; por conter três níveis representacionais, integra fonética e fonologia. Por meio do uso de restrições, nos moldes da OT, dá conta de explicar e formalizar a gramática em processo de aquisição, mostrando que a criança vai adquirindo a capacidade de identificar as unidades sonoras da língua à qual está exposta e de codificá-las em unidades discretas da gramática; nessa interação entre o *continuum* fonético e o categórico da fonologia, a criança vai montando seu sistema fonológico. Em caso de atipicidade, o BiPhon é capaz de explicitar a natureza do desvio, apontando o módulo (ou os

módulos) em que o desvio se apresenta, bem como o nível (ou os níveis) de representação que se veem pelo desvio atingidos.

Reitera-se, então, que fonética e fonologia interagem na aquisição de uma língua. Essa constatação e a discussão proposta no presente estudo levam ao entendimento de que análises baseadas em teorias fonológicas são capazes de identificar e mapear, com propriedade, fatos da aquisição fonológica e dos desvios que nesse processo possam ocorrer, vindo a contribuir para a compreensão dos sistemas linguísticos das crianças com fala típica e atípica e, no caso de aquisição atípica, oferecer subsídios para as terapias fonoaudiológicas.

## REFERÊNCIAS

BERTI, Larissa Cristina. Contrastes e contrastes encobertos na produção de fala de crianças. *Pró-Fono*, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 531-536, 2010.

BOERSMA, Paul. Programme for Bidirectional Phonology and Phonetics and their Acquisition and Evolution. In: BENZ, Anton; MATTAUSCH, Jason. (ed.). *Bidirectional Optimality Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2011.

BOERSMA, Paul; HAMANN, Silke. Loanword adaptation as first-language phonological perception. In: CALABRESE, Andrea; WETZELS, Leo W. (ed.) *Loanword phonology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.

COSTA, Jéssica de Oliveira da. *O comportamento fonético e fonológico das líquidas laterais do Português Brasileiro em casos de desvio fonológico*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018.

FLEGE, James Emil. *et al.* Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40(4), 467-491, 2003.

IBM SPSS Statistics 21. IBM. 2012. Software. Disponível em: <http://www01.ibm.com/software/analytics/spss/products/statistics/>. Acesso em: 20 de março de 2018.

KAGER, R. *Optimality Theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1999.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* *Aquisição Fonológica do Português*. Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PAGAN, Luciana de Oliveira; WERTZNER, Haydeé Fiszbein. Análise acústica das consoantes líquidas do Português Brasileiro em crianças com e sem transtorno fonológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 106-13, 2007.

RAUBER, Andreia S.; RATO, Anabela; KLUGE, Denise C.; SANTOS, Giane R. dos. TP: Testes/Treinamentos de Percepção [software]. 2012. Disponível em: [http://www.worken.com.br/tp\\_regfree.php](http://www.worken.com.br/tp_regfree.php). Acesso em: 11 de outubro de 2017.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. *Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um falante paulistano*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

VOGELEY, Ana Carla Estelita; FRANCO, Iliada; MACEDO, Bruna. Interaction between cue, structure and fidelity constraints in phonological impairments. *International Child Phonology Conference*, 2017.

YAVAS, Mehmet; MATZENAUER HERNANDORENA, Carmen Lúcia; LAMPRECHT, Regina Ritter. *Avaliação Fonológica da Criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

# O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA, POR MEIO DE ATIVIDADES DE PERCEPÇÃO, NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Laura Freitas Filoda  
Universidade Federal de Pelotas  
[laurafreitasfiloda@hotmail.com](mailto:laurafreitasfiloda@hotmail.com)

Giovana Ferreira-Gonçalves  
Universidade Federal de Pelotas  
[giovanaferreiragoncalves@gmail.com](mailto:giovanaferreiragoncalves@gmail.com)

Luciene Bassols Brisolara  
Universidade Federal do Rio Grande  
[bluciene@gmail.com](mailto:bluciene@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

No decorrer das etapas de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), ainda que seja previsto que os alunos produzam transferências linguísticas (CORDER, 1983) - fazendo uso de características da própria língua na percepção e na produção da língua-alvo -, é relevante que se compreenda como se dão esses processos e os possíveis motivos para seus desencadeamentos. Tal relevância se dá na medida em que, tendo por objetivo um desempenho considerável das principais competências

requeridas ao se estudar uma língua estrangeira (compreensão e produção escrita e oral), os alunos, em grande parte, objetivam alcançar um alto nível de proficiência na língua-alvo.

Tratando-se da aquisição de línguas estrangeiras, pesquisas realizadas na área da Fonética e Fonologia são de grande importância, visto que, ao se estudar e se investigar de que maneira se comportam os sons da fala, elas fornecem possíveis pistas acerca dos motivos que desencadeiam dificuldades no processo de aprendizagem de uma língua-alvo - no tocante a aspectos fonético-fonológicos da mesma.

Partindo dessa premissa, o presente capítulo abordará o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro (PB), considerando que a proximidade linguística entre ambas as línguas - tendo em vista que as mesmas derivam do latim e compartilham importantes similaridades no funcionamento do sistema fonético-fonológico, como inventário segmental e estrutura silábica - tende a gerar constantes transferências entre elas.

Os principais objetivos deste trabalho consistem em: (i) observar os efeitos resultantes da prática da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, na percepção das vogais médias de ELE; (ii) verificar o papel de níveis distintos de proficiência em ELE nos efeitos resultantes da prática de instrução explícita por meio de atividades de percepção e (iii) verificar os contextos linguísticos que condicionam a possível influência do sistema vocálico do português no processo de aquisição das vogais médias de ELE.

Trabalhos realizados especificamente sobre a aquisição das vogais médias da língua espanhola por falantes do Português Brasileiro (PB) não são encontrados, ainda, em quantidade expressiva, na literatura da área. Dentre os poucos estudos no sul do Brasil que tratam do tema, estão os de Mignoni (1999), Bazzan (2005), Santos (2014) e Carniato (2017). Os referidos estudos, no entanto, não abordam o papel da instrução explícita no processo de aquisição dessas vogais.

Conforme N. Ellis (1994), no processo de aprendizagem de uma LE por meio da instrução explícita, o sujeito recebe um *input* de maneira consciente, e passa a trabalhar, a partir de então, com as regras

estruturais da língua-alvo, objetivando focar e esclarecer diferenças e semelhanças entre ambas as línguas (materna e estrangeira), praticando as formas que estão sendo aprendidas. Dessa maneira, este trabalho é relevante, porque, diferentemente dos demais, realiza uma pesquisa de cunho fonético-fonológico que terá como suporte a instrução explícita, por meio de atividades de percepção, a fim de se observar os efeitos dessa prática na percepção das vogais médias do espanhol por alunos brasileiros.

Assim, analisar a forma como o aprendiz percebe a LE é extremamente relevante, tendo em vista que a posterior produção da mesma pode estar relacionada com a forma como ele apreende o idioma pretendido. Por meio de estudos de percepção, objetivam-se meios de melhor compreender determinados processos fonético-fonológicos que envolvem a língua espanhola - com o intuito de fornecer subsídios para que aprendizes brasileiros não confundam a fonologia da LE com a da sua língua materna, como muitas vezes acontece.

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: no referencial teórico, são abordados, primeiramente, o funcionamento vocálico do Português Brasileiro e o funcionamento vocálico do espanhol rioplatense. Na sequência, adentram-se às questões referentes à aquisição e à percepção de línguas estrangeiras. Por fim, são levantadas questões acerca da instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras, abrangendo as diferenças entre conhecimento explícito e implícito. A partir daí, finalizada a revisão teórica utilizada como suporte para o desenvolvimento deste trabalho, são apresentados os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa. Após essa etapa, são abordados os resultados obtidos e, finalmente, as conclusões da pesquisa.

## **AS VOGAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO ESPANHOL RIOPLATENSE**

O sistema vocálico do Português Brasileiro, conforme Câmara Jr. (1970), conta com sete vogais orais em posição tônica: /i, e, ε, a, ɔ, o, u/, como em *pipa, peso, festa, casa, molho, pte, uva*. A elevação da língua é responsável pela classificação articulatória de vogal baixa, das vogais médias de 1º grau (abertas), das vogais médias de 2º grau (fechadas) e

das vogais altas; já o avanço e o recuo da língua são responsáveis pela classificação anterior e posterior das vogais do PB.

Essa distribuição sofre alterações, no entanto, conforme a tonicidade da sílaba. Segundo o autor, na posição pretônica, por exemplo, as vogais médias perdem a distinção entre os graus de fechamento e abertura, reduzindo, então, o sistema vocálico a cinco nessa posição: as altas /i/ e /u/, como em *cimento*, *umedecer*; as médias /e/ e /o/, como em *semáforo*, *coelho*; e a baixa /a/, como em *cachorro*.

Têm-se, ainda, as vogais em posição postônica não-final e postônica final. Em posição postônica não-final, as vogais delimitam-se às altas /i/ e /u/, à média /e/ e à baixa /a/. Já na postônica final, ocorre o que Câmara Jr. (1970) chama de fechamento variável, em que /e/ passa para [i], como em *bule* - ['bu.li], assim como /o/ para [u], como em *ouro* - ['ow.ru]. Dessa forma, há apenas três vogais nessa posição: as altas /i/ e /u/ e a baixa /a/.

Diferentemente das vogais do Português Brasileiro, que variam conforme a tonicidade em que se encontram na palavra, na língua espanhola, fonologicamente existem apenas cinco vogais, tanto em posição tônica como em posição átona: /i, e, a, o, u/. Observe-se a Figura 2, adaptada de Quilis (1999).

Figura 1 - Triângulo articulatório das vogais espanholas

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média		e	o
Baixa		a	

Fonte: Quilis, 1999, p. 148 (adaptado)

A classificação articulatória das vogais espanholas, segundo Quilis (1999), dá-se através das seguintes formas: pelo modo de articulação (vogais altas, médias e baixas), pelo lugar de articulação (vogais anteriores, posteriores e centrais) e pelo arredondamento dos lábios. Navarro Tomás (2004) confirma a existência fonética de vogais médias abertas e médias fechadas no espanhol, em que os fonemas vocálicos

têm determinados alofones em distribuição complementar. Entretanto, Quilis (1999) afirma que, ainda que haja a produção de maior ou menor abertura de vogais, a frequência com que ocorrem é reduzida, e que os graus de abertura e fechamento não são expressivos.

Conforme Navarro Tomás (2004, p. 50), há determinados contextos em que a pronúncia dessas vogais é realizada de forma mais aberta em detrimento de outros, em que a forma fechada é priorizada. Com o propósito de utilizar os contextos de abertura em comum para /e/ e para /o/, o autor chegou às seguintes delimitações:

**a.** *e* e *o* são pronunciados de forma aberta em contato com um *R*, tanto se este é seguido ou precedido de vogal em posição de ataque.

Ex.: *perro; guerra, gorra, roca.*

**b.** *e* será aberta em sílabas que terminam por qualquer consoante, com exceção de: *m, n, s, d, x, z*, e antes de *x* (equivalente a “*gs*”).

EX.: *verde; belga.*

*o* será aberta em sílabas que terminem por qualquer consoante.

EX.: *sordo; costa.*

**c.** *e* e *o* serão abertas antes de *j* e *g*, correspondente ao som de *[j]*.

EX.: *teja; lejos; hoja.*

Assim como Navarro Tomás (op. cit.) apresenta contextos que favorecem uma pronúncia mais aberta das vogais-alvo, também apresenta aqueles em que as mesmas possuem uma pronúncia fechada. Conforme o autor, “somente diante das palatais *ch, ll, n, y*, a vogal *e* espanhola chega a alcançar, principalmente em sílaba forte, um timbre propriamente fechado” (NAVARRO TOMÁS, 2004, p. 51). Têm-se, a partir dessas delimitações, os seguintes casos para a vogal *e* fechada:

a. em sílaba livre, com acento principal ou secundário;

Ex.: *pecho; saqué.*

b. em sílaba terminada pelas consoantes *m, n, s, d, z, y* seguida por outra consoante;

Ex.: *pesca; vengo.*

Já com relação à pronúncia da vogal **o** fechada, o autor explica que a mesma ocorre apenas no contexto apresentado em (a), já que, em sílaba com coda, a vogal /o/ será produzida como aberta.

Ex.: *llamó; moda.*

Com os resultados explanados acerca das características das vogais do PB e do espanhol, pôde-se observar que, embora se tratando de idiomas muito próximos, existem diferenças que são significativas entre ambos os sistemas mencionados. No campo dos estudos fonético-fonológicos, essas diferenças tornam-se expressivas, resultando na importância das investigações no tocante aos sistemas linguísticos (neste caso, vocálicos) dos referidos idiomas. Um exemplo dessas diferenças, embora sutis ao ouvido, é que, ao adquirir a Língua Espanhola, os brasileiros não precisam apenas reduzir o quadro vocálico tônico de sete para cinco vogais {com a ausência das médias baixas /ε/ e /ɔ/}, mas podem, ainda, aprimorar suas produções, tornando-as mais similares às da língua-alvo. Portanto, entender como ocorrem esses processos é fundamental para alcançar maior domínio no idioma estudado.

## **AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A PERCEPÇÃO DA FALA**

No que tange ao aprendizado de um novo idioma, é natural que se procure as semelhanças com a língua materna, como forma de estabelecer contrapontos e, assim, constituir meios de compreender o novo idioma estudado. Comparações relacionadas à pronúncia e à gramática entre as línguas são comumente realizadas, principalmente ao se tratar de idiomas semelhantes, como o caso do português e do espanhol - línguas analisadas nesta pesquisa. Não raro, pessoas nativas da língua portuguesa afirmam “ser mais fácil” aprender espanhol, devido à proximidade com sua língua materna. Entretanto, na busca por essas similaridades, um fenômeno comum no processo de aquisição de línguas estrangeiras pode acontecer: a influência interlinguística.

O termo influência interlinguística (ou interlíngua) foi criado por Larry Selinker, um renomado linguista americano, em 1972. Conforme o pesquisador, o termo designa que aprendizes de uma segunda língua

podem construir um sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira em estudo. R. Ellis (1997) aborda que a influência interlinguística pode ser entendida como um processo de transição entre a assimilação de uma língua estrangeira, resultante da influência sofrida pela língua materna. É como se, nesse período, o aprendiz mesclasse ambas as línguas, transportando aspectos da sua LM (sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais) para a L2. Conforme o autor, há ainda situações em que os aprendizes criam estruturas intermediárias entre a LM e a L2, pois se apropriam de uma L2, mas ainda resistem a algumas regras, desenvolvendo, assim, estruturas com marcas da LM.

De forma central, para o desenvolvimento do processo de aquisição de uma língua estrangeira, está, pois, o funcionamento da percepção da linguagem. Por si só, pode ser entendida como a maneira como nós compreendemos, julgamos e qualificamos as coisas no mundo e em nós mesmos. Perceber, portanto, implica em apreender algo. Ao tratar sobre a percepção de fala, adentra-se ao campo da audição (visto que nossos ouvidos também nos auxiliam a perceber o que está ocorrendo a nossa volta) - meio pelo qual somos capazes de identificar os sons. De maneira simplificada, a audição ocorre da seguinte forma: as ondas sonoras chegam até o aparelho auditivo provocando vibrações no tímpano. Este, conseqüentemente, faz com que os três ossos da orelha vibrem (martelo, bigorna e estribo); essas vibrações são passadas à cóclea (parte auditiva do ouvido interno) e, finalmente, transformam-se em impulsos nervosos que são transmitidos ao cérebro pelo nervo auditivo.

No campo da percepção de línguas estrangeiras, três são os modelos mais influentes que tratam das relações fonológicas que existem entre a língua materna e a segunda língua: o Modelo de Aprendizagem de Fala (*Speech Learning Model* - SLM), de Flege (1995); o Modelo de Assimilação Perceptual - PAM (*Perceptual Assimilation Model* - PAM), de Best (1995); e o Modelo de Assimilação Perceptual (*Perceptual Assimilation Model* - PAM-L2), de Best e Tyler (2007).

Para a realização deste trabalho, baseamo-nos no modelo SLM de percepção, tendo em vista que um princípio básico do modelo é que muitos erros de produção da L2 têm uma base perceptual, e um dos objetivos da pesquisa é, justamente, analisar os resultados obtidos por meio de testes de percepção, como instrução explícita, na percepção da L2 das

informantes. Além disso, entre os três modelos de percepção de fala existentes, o SLM é o que melhor contempla os requisitos da pesquisa: possibilidade de relação entre L1 e L2; falantes bilíngues e resultados de produção com base na percepção de fala<sup>1</sup>.

O *Speech Learning Model - SLM* - busca explicar os limites relacionados à idade sobre a capacidade de produzir vogais e consoantes de uma L2 de forma nativa. Nesse sentido, o SLM se preocupa, principalmente, com a obtenção final da pronúncia da L2; por isso, para o autor, torna-se relevante levar em conta o período da vida em que o sujeito chegou a determinado país estrangeiro com o objetivo de aprender sua língua, a fim de verificar se o sujeito consegue produzir sons dessa L2 de modo igual a um falante nativo.

Neste modelo, Flege (1995, p. 239) aborda quatro postulados e sete hipóteses (as quais derivam dos postulados). Quanto aos postulados, tem-se que:

**Postulado 1:** Os mecanismos e processos utilizados na aprendizagem do sistema de sons da L1, incluindo a formação de categorias, permanecem intactos ao longo da vida e podem ser aplicados ao aprendiz da L2.

**Postulado 2:** Os aspectos específicos dos sons da fala são estabelecidos em representações de memória a longo prazo chamadas categorias fonéticas.

**Postulado 3:** As categorias fonéticas estabelecidas na infância para os sons da L1 evoluem ao longo da vida para refletir as propriedades de todos os fones da L1 e da L2 identificados como uma realização de cada categoria.

**Postulado 4:** Os bilíngues se esforçam para manter o contraste entre as categorias fonéticas da L1 e da L2, que existem em um espaço fonológico comum<sup>2</sup>.

---

1 No presente capítulo, no entanto, não serão trazidos os resultados relativos à influência da percepção no desempenho da produção das informantes, pois o texto ficaria por demais extenso. Tais resultados podem ser encontrados em Filoda (2018).

2 *Postulates:*

*P1 The mechanisms and processes used in learning the L1 sound system, including category formation, remain intact over the life span, and can be applied to L2 learning. P2 Language-specific aspects of speech sounds are specified in long-term memory representations called phonetic categories. P3 Phonetic categories established in childhood for L1 sounds evolve over the life span to reflect the properties of all L1 or L2 phones identified as a realization of each category. P4 Bilinguals strive to maintain contrast between L1 and L2 phonetic categories, which exist in a common phonological space.*

Conforme os postulados reportados, podemos concluir que, de acordo com o SLM, para aprendermos uma L2, é possível que lancemos mão dos mesmos mecanismos utilizados para o aprendizado da L1 - tendo em vista que esses mecanismos permanecem intactos e acessíveis ao longo da vida. Dessa maneira, da mesma forma como aprendermos a L1, nossa produção é pautada por representações perceptuais armazenadas na memória de longo prazo.

Já quanto às hipóteses, o modelo prevê que:

**Hipótese 1:** Os sons da L1 e da L2 estão relacionados perceptivamente entre si em um nível alofônico sensível à posição ao invés de um nível fonêmico mais abstrato.

**Hipótese 2:** Uma nova categoria fonética pode ser estabelecida para um som da L2 que difere foneticamente do som mais próximo da L1 se os bilíngues discernirem pelo menos algumas das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2.

**Hipótese 3:** Quanto maior a dissimilaridade fonética percebida entre um som da L2 e o som mais próximo da L1, mais provável será as diferenças fonéticas entre os sons serem discernidas.

**Hipótese 4:** A probabilidade das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2, e entre sons da L2 que são não contrastivos com os da L1, serem discernidas diminui a medida que a idade de aprendizagem aumenta.

**Hipótese 5:** A formação de categoria para um som da L2 pode ser bloqueada pelo mecanismo de classificação de equivalência. Quando isto acontece, uma única categoria fonética será utilizada para processar os sons da L1 e da L2 (diafones). Eventualmente, os diafones irão se assemelhar um com o outro na produção.

**Hipótese 6:** A categoria fonética estabelecida para os sons da L2 por um bilíngue pode diferir da de um monolíngue se: 1) a categoria do bilíngue for desviada de uma categoria da L1 para manter o contraste fonético entre as categorias em um espaço fonológico comum à L1 e à L2; ou 2) a representação do bilíngue for baseada em traços diferentes, ou valores de traços, daqueles do monolíngue.

**Hipótese 7:** A produção de um som eventualmente corresponde às propriedades representadas na sua representação de categoria fonética<sup>3</sup>.

Conforme as hipóteses estabelecidas neste modelo, podemos concluir que, quanto mais diferirem os sons da L1 e da L2, o bilíngue pode criar uma nova categoria fonética para um som da L2. Isso porque a L1 e a L2 sofrem influência uma sobre a outra, mutuamente; por isso, a produção acurada em ambas as línguas será restrita - visto que, para produzir bem um som da L2, é preciso percebê-lo da mesma forma: tão bem quanto.

Adentrando ao tema da presente pesquisa, em que será analisado o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro, vemos que atividades de percepção envolvendo as referidas vogais são de extrema importância. Isso porque, estudos considerando a aquisição de aspectos fônicos do português por falantes nativos do espanhol evidenciam a dificuldade que os alunos apresentam quanto à distinção entre as vogais [e, ε] e [o, ɔ] do português. Embora de forma contrária - na pesquisa, realizaremos testes de percepção com falantes nativos de português brasileiro sobre as vogais médias do espanhol -, acredita-se que a dificuldade de identificação seja a mesma, por tratar-se de pronúncias distintas para ambos os idiomas. Na literatura, é possível encontrar algumas pesquisas que utilizaram testes de percepção

---

3 *Hypotheses:*

H1 Sounds in the L1 and L2 are related perceptually to one another at a position-sensitive allophonic level, rather than at a more abstract phonemic level. H2 A new phonetic category can be established for an L2 sound that differs phonetically from the closest L1 sound if bilinguals discern at least some of the phonetic differences between the L1 and L2 sounds. H3 The greater the perceived phonetic dissimilarity between an L2 sound and the closest L1 sound, the more likely it is that phonetic differences between the sounds will be discerned. H4 The likelihood of phonetic differences between L1 and L2 sounds, and between L2 sounds that are no contrastive in the L1, being discerned decreases as AOL increases. H5 Category formation for an L2 sound may be blocked by the mechanism of equivalence classification. When this happens, a single phonetic category will be used to process perceptually linked L1 and L2 sounds (diaphones). Eventually, the diaphones will resemble one another in production. H6 The phonetic category established for L2 sounds by a bilingual may differ from a monolingual's if: 1) the bilingual's category is "deflected" away from an L1 category to maintain phonetic contrast between categories in a common L1-L2 phonological space; or 2) the bilingual's representation is based on different features, or feature weights, than a monolingual's. H7 The production of a sound eventually corresponds to the properties represented in its phonetic category representation.

na aquisição do espanhol como L2, como Pasca (2003) e Santos (2014), dentre outros.

Pasca (2003) analisou aspectos da nasalização da vogal /a/ em língua espanhola por estudantes brasileiros, através de atividades de percepção. Realizando a escuta de palavras isoladas e de um texto, ambos lidos por um nativo uruguaio (orientado a nasalizar propositalmente a vogal em determinadas palavras), os dados de 74 alunos do curso de Letras do 2º, 4º, 6º e 8º semestres foram avaliados pela pesquisadora, que concluiu existir maior facilidade em perceber a diferença entre nasalidade e oralidade em palavras isoladas (e não em um texto).

Com a lista de 32 palavras, os alunos, após escutarem cada uma, deveriam marcar se a pronúncia realizada pelo nativo era oral (O) ou nasal (N). No texto, todas as vogais alvo (a) apareciam em negrito e deveriam ser classificadas pelo participante da mesma forma como foi realizado com as palavras isoladas.

Os contextos das palavras analisadas foram: a tonicidade (em que se concluiu que as sílabas tônicas são mais facilmente percebidas pelos estudantes do que as átonas), o peso silábico (em que as sílabas leves foram mais facilmente identificadas em relação às pesadas) e palavras não cognatas ao português - incluídas na lista de palavras, não no texto - a fim de se analisar se haveria melhor percepção da nasalidade em palavras estranhas ao aprendiz (cuja conclusão foi de que tal aspecto não tem papel). A autora concluiu, ainda, não haver um aumento progressivo na percepção da distinção oral/nasal entre os semestres (apenas um leve aumento do 2º ao 4º semestre).

Outro estudo relevante, envolvendo a percepção do espanhol como LE, é o de Santos (2014). A autora analisou a percepção e a produção das vogais médias do espanhol como L2 (E/L2) por falantes do PB em Cursos de Letras - Habilitação em Espanhol como Língua Estrangeira nas modalidades à distância e presencial, pertencentes à zona de fronteira direta e indireta, selecionando alunos em semestres finais de estudo do E/L2.

A atividade de percepção foi realizada por meio de um teste de identificação, em que 240 palavras foram apresentadas aos participantes, os quais, após escutarem cada uma, deveriam selecionar, entre as opções disponíveis, a vogal que mais se assemelhasse ao som reproduzido. Com

os resultados obtidos, Santos (2014) aponta que o maior percentual médio de identificação correta no teste de identificação total foi obtido pelo grupo Presencial (Jaguarão, Pelotas e Rio Grande), com 83,37%, enquanto o grupo à Distância (Pelotas e Santana do Livramento) obteve a média de 78,90%, no entanto, os percentuais não respondem por diferenças significativas entre os dois grupos.

A autora ressaltou que os resultados desta pesquisa revelam algo importante quanto aos dados de produção de [e] e [o] dos falantes de E/L2: esses informantes parecem ter criado categorias vocálicas intermediárias entre as vogais da L1 e da L2.

Ao verificar a existência de categorias vocálicas intermediárias entre L1 e L2, ela concluiu que as altas porcentagens de percepção correta estão relacionadas à produção de categorias vocálicas que se distanciam de valores da L1, mas não chegam a ser significativamente próximas à L2. Os resultados deste estudo, conforme Santos (2014), evidenciaram uma produção desviante da vogal [e] do espanhol no que se refere ao parâmetro de altura (F1). Com isso, sugere, então, que uma possibilidade de uso dessa descoberta no ensino é desenvolver a percepção dos aprendizes por meio de exercícios perceptuais, orientando-os quanto ao fato de que na produção deve-se realizar a vogal [e] e [o] com maior fechamento dos lábios ou maior elevação da língua, o que ocasionará menor valor de F1.

Os estudos reportados demonstram a relevância das atividades de percepção para aquisição de E/LE, uma vez que é a partir da percepção que o aprendiz realiza a produção da língua-alvo. Para se alcançar uma boa produção linguística, é muito importante estar calcado pela maior qualidade perceptual possível atingida pelo ouvinte/falante - daí a importância desse tipo de atividade em contextos formais de aprendizagem da língua (em sala de aula, por exemplo).

## **A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DIFERENÇAS ENTRE CONHECIMENTO EXPLÍCITO E CONHECIMENTO IMPLÍCITO**

Todo e qualquer tipo de conhecimento é apreendido pelo sujeito por meio do *input*, que faz referência às informações recebidas por esse

sujeito. Ou seja, para que se adquiram informações novas, é preciso, de alguma forma, recebê-las. Nesse sentido, o tipo de conhecimento adquirido, conforme N. Ellis (1994), pode ser concebido de duas maneiras: de forma explícita e de forma implícita.

R. Ellis (1994) postula que, quando o *input* é recebido pelo sujeito de maneira consciente, o conhecimento obtido é caracterizado como explícito. Por outro lado, o conhecimento implícito se caracteriza como intuitivo, em que o sujeito se mostra inconsciente aos mecanismos que lança mão para a apreensão do mesmo. O autor exemplifica a distinção entre ambos os conhecimentos da seguinte forma:

Algumas coisas que somos capazes de realizar, como andar, reconhecer a felicidade nos outros, ou fazer enunciados simples em nossa língua nativa, demandam poucas informações sobre a natureza do processamento envolvido - aprendemos a fazê-los implicitamente, como as andorinhas aprendem a voar. Outras de nossas habilidades dependem de saber como fazê-las, como a multiplicação, jogar xadrez, falar latim ou usar uma linguagem de programação de computador. Aprendemos essas habilidades explicitamente, como os desenvolvedores de aeronaves aprendem a aerodinâmica (ELLIS, R., 1994, p. 5).<sup>4</sup>

Assim, para o autor, o conhecimento implícito pode ser acionado sem planejamento - o sujeito não percebe que está passando por processo de aprendizagem -, enquanto que o explícito, ao contrário, somente acontece quando o sujeito dispõe de atenção ao processo desenvolvido; é preciso estar, como já mencionado, consciente do que se está apreendendo.

Além da dicotomia conhecimento explícito e implícito, R. Ellis (1994) também difere conhecimento de aprendizagem. O autor afirma que os termos conhecimento e aprendizagem são “conceitos relacionados, mas distintos, que precisam ser separados” (ELLIS, R., 1994, p. 6). Para ele, ao passo que aprendizagem diz respeito aos processos

---

4 *Some things we are able to do, such as walking, recognizing happiness in others, or making simple statements in our native language, demand little information about the nature of the processing involved - we learn to do them implicitly, as swallows learn to fly. Other of our skills depend on knowing how to do them, such as multiplication, playing chess, speaking Latin or using a computer programming language. We learn these skills explicitly, as aircraft developers learn aerodynamics.*

envolvidos na apreensão de algum saber, o conhecimento corresponde ao produto dessa aprendizagem. Dessa forma, o autor afirma que um aluno pode refletir sobre o conhecimento que adquirirá de forma implícita (ou seja, sem consciência metalinguística) e, posteriormente, desenvolver uma representação explícita do mesmo.

No tocante à instrução de uma L2, as maneiras de se explanar o assunto também podem ser abordadas entre as formas implícita e explícita. Ao se ensinar uma língua estrangeira, o professor pode vir a adotar uma das duas formas (explícita ou implícita), ou, ainda, ambas, conforme sejam seus objetivos e pressupostos. R. Ellis *et al.* (2009) aborda as principais diferenças entre as duas instruções reportadas no quadro<sup>5</sup> abaixo:

Quadro 1 - Instrução implícita e explícita de LE

<b>Instrução implícita de LE</b>	<b>Instrução explícita de LE</b>
1. Atrai a atenção para a forma-alvo	1. Dirige a atenção para a forma-alvo
2. Acontece espontaneamente	2. É predeterminada e planejada
3. É discreto (interrupção mínima da comunicação de significado)	3. É intrusivo (interrupção do significado comunicativo)
4. Apresenta as formas-alvo em um contexto	4. Apresenta as formas-alvo isoladamente
5. Não se utiliza de metalinguagem	5. Usa metalinguagem (explicação de regras)
6. Incentiva o uso livre da forma-alvo	6. Envolve a prática controlada da forma-alvo

Fonte: R. Ellis, 2009, p. 18

Como se pode observar, no Quadro 1, a instrução explícita tende a ser, de certa forma, mais objetiva quanto ao ensino de LE. Nesse sentido, o sujeito é direcionado a produzir as formas-alvo almeçadas, o que ocorre através de explicitação de regras. É interessante avaliar que, se as regras sobre determinado tema relacionado a uma LE forem apresentadas

<sup>5</sup> Tradução realizada pelas autoras deste trabalho.

explicitamente, o aprendiz pode ter mais sucesso no momento de re-tê-las e, mais adiante, reproduzi-las, visto que recebe as informações justamente para este fim.

Um aspecto importante de se notar é que os termos instrução explícita e implícita só podem ser definidos a partir de uma perspectiva externa ao aluno, ou seja, a perspectiva do professor. Já a aprendizagem implícita/explicita refere-se à perspectiva do aprendiz. Ambos os termos citados, então, não se correlacionam. Para exemplificar, R. Ellis (2009) menciona que

o professor pode fornecer aos alunos uma explicação explícita sobre o uso dos artigos definidos e indefinidos do inglês, mas, supondo que essa explicação seja fornecida por meio da L2 e que o aluno não esteja motivado para atender a explicação do professor, o aluno pode acabar adquirindo de forma implícita e incidentalmente uma série de itens lexicais ou gramaticais que figuram na explicação do professor (ELLIS, R., 2009, p. 18)<sup>6</sup>.

Torna-se necessário esclarecer que não se chega aos objetivos de uma língua-alvo somente atraindo a atenção dos sujeitos para seu aprendizado e, conseqüentemente, para a retenção de suas regras. Mais do que isso, é importante ter em conta os objetivos do estudante em relação à aprendizagem de uma LE, para, a partir daí, desenvolver as formas de ensino que o levará a suprir suas necessidades. Além disso, o aluno precisa estar motivado e receptivo à explicitação dessas regras (no caso da aplicação de instrução explícita), pois essa prática é resultado de uma interação simultânea e dependente entre aluno e professor.

Explanadas essas diferenças, na medida em que há a possibilidade de o conhecimento implícito interagir com o explícito, surgem as questões das interfaces: afinal, a aprendizagem implícita e explícita podem se relacionar? O conhecimento explícito converte ou facilita a aquisição de conhecimento implícito? A instrução explícita resulta na aquisição de conhecimento implícito e explícito? Essas questões, levantadas por R. Ellis (2009), são respondidas por meio de três hipóteses acerca dos

6 *The teacher can provide students with an explicit explanation of the use of definite and indefinite articles of English, but supposing that this explanation is provided through L2 and that the student is not motivated to meet the teacher's explanation, acquiring implicitly and incidentally a series of lexical or grammatical items that appear in the teacher's explanation.*

estudos sobre os conhecimentos explícito e implícito: a ‘hipótese da não-interface’, a ‘hipótese da interface-forte’ e a ‘hipótese da interface-fraca’, sequencialmente.

Krashen (1994) é um dos autores que defende não haver relação entre os conhecimentos explícito (aprendido, que ocorre por meio de um processo consciente) e implícito (adquirido, que se dá de forma subconsciente). O autor considera as duas formas de conhecimento distintas por envolverem mecanismos de aquisição completamente diferentes. Krashen nega, portanto, que o conhecimento aprendido pode transformar-se em conhecimento adquirido.

Para Krashen, então, aprender uma língua estrangeira é diferente de adquiri-la, e essa dicotomia não se correlaciona. Na sua visão, adquire-se uma língua implicitamente, quando a mesma é utilizada de forma fluente e espontânea. Para isso, é preciso estar exposto a um *input*, no qual o sujeito esteja imerso ao contexto de uso dessa língua, social e emocionalmente, para que apreenda a língua-alvo. Por outro lado, estudar/aprender uma L2 demanda consciência do sujeito, em que a mesma é aprendida de forma intencional, fazendo-se uso de suas regras, não necessariamente imerso ao seu contexto de uso (como estudar a língua espanhola no Brasil, por exemplo).

Em oposição à hipótese da não-interface, a hipótese da interface-forte, cujos principais representantes são Anderson (1982) e Sharwood Smith (1991), postula que o conhecimento explícito pode transformar-se em implícito por meio de práticas da estrutura-alvo. Dessa forma, após a prática persistente da estrutura em questão, resultado do conhecimento implícito, o conhecimento explícito torna-se automatizado, ou seja, o conhecimento implícito torna-se explícito, para o aprendiz, de forma consciente, resultado de algo adquirido de maneira implícita. Há, ainda, a possibilidade de o contrário também acontecer: após o aprendizado de determinada regra sobre algum aspecto linguístico, o conhecimento sobre referido aspecto pode tornar-se explícito. E assim, após oportunidades de prática, o conhecimento explícito pode se tornar implícito.

Percebe-se, então, que são opostas as duas hipóteses abordadas até o momento: ao passo que a primeira postula que tudo o que for compreendido acerca dos aspectos formais de uma língua não pode vir a ser

utilizado espontaneamente, a segunda aborda que as informações adquiridas por meio de regras também podem ser utilizadas automaticamente, mediante a prática da forma alvo. Já a terceira hipótese - da interface fraca - posiciona-se em um meio-termo em relação às anteriores.

Abarcando ambas as hipóteses citadas, na hipótese da interface-fracas, o conhecimento explícito, apreendido em contexto formal (em sala de aula, por exemplo), não se torna diretamente implícito sem que o aprendiz esteja apto a adquiri-lo. Nessa hipótese, entretanto, o conhecimento explícito pode se tornar implícito, porém, com algumas ressalvas. Nesse sentido, R. Ellis (2009) concebe três versões da hipótese da interface fraca, sendo elas:

1. o conhecimento explícito pode se converter em conhecimento implícito através da prática, mas somente se o aluno estiver preparado para adquirir a forma linguística;
2. o conhecimento explícito contribui indiretamente para a aquisição do conhecimento implícito. Tal posição sugere que processos de aprendizagem implícitos e explícitos trabalham juntos na aquisição de L2;
3. os aprendizes podem usar seu conhecimento explícito para produzir resultados que servem de “autoinput” para seus mecanismos de aprendizagem implícita (ELLIS, R., 2009, p. 24)<sup>7</sup>.

Para a hipótese da interface-fracas, a prática das estruturas requeridas acerca da língua-alvo também desempenha um papel significativo, visto que essa medida contribui para a automatização do conhecimento adquirido pelo sujeito. Nesse sentido, não é nem apenas por meio do *input* e tampouco do conhecimento explícito que o sujeito alcançará sucesso no processo de aprendizagem de uma L2. É preciso que ambos sejam trabalhados em conjunto, tanto o conhecimento gramatical, por meio do *input*, como a compreensão e a produção oral - para que o sujeito seja capaz de pensar e explicar sobre determinadas escolhas linguísticas que faz uso.

---

7 1) *explicit knowledge can become implicit knowledge through practice, but only if the student is prepared to acquire the linguistic form; 2) explicit knowledge contributes indirectly to the acquisition of implicit knowledge. Such a position suggests that implicit and explicit learning processes work together to acquire L2; 3) learners can use their explicit knowledge to produce results that serve as “autoinput” for their implicit learning mechanisms.*

## **METODOLOGIA**

Nesta seção, dedicada ao método, serão apresentados os critérios para a seleção dos informantes, as variáveis controladas, os testes de percepção e de produção criados especificamente para este estudo, os exercícios de instrução explícita, as características acústicas selecionadas para a análise dos dados. Primeiramente, explicar-se-ão os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos. Na sequência, serão explanados os instrumentos utilizados para as coletas de dados - começando pela seleção das palavras -, a explicitação dos dados a serem coletados em Montevideu, bem como os procedimentos para a realização do pré-teste - para aplicação da instrução explícita -, do pós-teste e, finalmente, do teste de retenção.

## **SUJEITOS**

Os sujeitos que compõem o grupo-alvo desta pesquisa são aprendizes de espanhol como L2, brasileiras, alunas do curso de Letras Português Espanhol da Universidade Federal de Pelotas. A escolha por gravar sujeitos do sexo feminino deu-se pelo fato de haver uma predominância de mulheres no curso de Letras da referida instituição - o que veio a ser um facilitador no momento de selecionar os participantes.

A seleção dos sujeitos foi realizada por meio de um questionário que contou com dados pessoais como idade, escolaridade, local de nascimento, bem como questões relacionadas à exposição à língua espanhola, como tempo de estudo, domínio e frequência do uso da língua. Tal questionário teve por base a proposta de Santos (2014). Com base no trabalho da autora, os nossos critérios para a seleção dos sujeitos foram: 1) ser falante do PB como L1; 2) ser falante do espanhol como L2 e 3) ter nascido e residido a maior parte da vida na cidade da coleta de dados ou ter ido residir nessa cidade até os cinco anos de idade.

Optou-se por analisar os dados de alunas de semestres distintos para comporem o grupo-alvo, a fim de comparar os desempenhos de participantes em semestre inicial e em semestre mais avançado do Curso de Letras, com a finalidade de se observar se suas capacidades de percepção

e produção dos segmentos analisados sofriam alterações conforme o semestre em que estavam matriculadas. Foram selecionadas, assim, seis mulheres do 2º semestre do curso de Letras Português-Espanhol e seis do 6º semestre, com idade entre 17 e 35 anos.

Os nomes das informantes foram omitidos neste trabalho, a fim de se preservar a identidade de cada uma. Para isso, adotaremos a letra S (de sujeito) acompanhada do número referente à informante, bem como seu semestre; por exemplo: *S 1 (2c)*; *S 12 (6c)*.

A pesquisa também contou com participantes nativas de espanhol, cujos dados coletados foram utilizados na construção dos testes de percepção e das atividades que compuseram a instrução explícita. Para isso, foram selecionadas, por meio de um questionário, três mulheres nascidas e residentes em Montevideú, Uruguai, partindo da premissa de que deveriam ter menor contato/proximidade possível com o PB, a fim de haver uma menor influência entre ambas as línguas.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a realização das atividades.

## **INSTRUMENTOS**

Para a seleção de palavras<sup>8</sup> que constituíram os testes de percepção, foram considerados alguns contextos, como tonicidade e número de sílabas.

Assim, primeiramente, as vogais-alvo /e/ e /o/ estão posicionadas em sílaba tônica - tendo em vista o objetivo de perceber a realização de maior ou menor grau de abertura dessas vogais que aparece em espanhol na posição tônica.

No tocante ao número de sílabas dessas palavras, baseamo-nos em Santos (2014), que realizou um estudo piloto com o qual concluiu não haver diferenças significativas de percepção das vogais-alvo entre

---

8 Não foram selecionadas palavras distratoras para os testes. Por se tratar de um trabalho de instrução explícita, os participantes já sabiam qual era o foco da pesquisa.

palavras trissílabas ou dissílabas. Dessa forma, então, deu-se prioridade às palavras dissílabas, paroxítonas.

Outros contextos foram ainda considerados, com base em Navarro Tomás (2004), tendo em vista que o autor faz uma descrição dos contextos em que as vogais médias são realizadas como abertas e como fechadas.

A partir desses contextos, foram, então, selecionadas 36 palavras do espanhol (18 para *e* e 18 para *o*) em que as vogais-alvo são pronunciadas de forma aberta. A fim de abarcar os contextos em que as mesmas vogais são produzidas de forma fechada, levantou-se mais 18 palavras para a vogal *e* e 18, para a vogal *o*. Para facilitar a identificação do contexto da vogal-alvo, os itens lexicais foram distribuídos por cores. A distribuição encontra-se da seguinte forma:

#### Abertas:

- a. #: *e* e *o* são pronunciados de forma aberta em contato com um *R*, tanto se este é seguido ou precedido de vogal em posição de ataque;
- b. \*: *e* será aberta em sílabas que terminam por qualquer consoante, com exceção de: *m*, *n*, *s*, *d*, *x*, *z*, e antes de *x* (equivalente a “*gs*”); *o* será aberta em sílabas que terminem por qualquer consoante;
- c. \$: *e* e *o* serão abertas antes de *j* e *g*, correspondente ao som de [j].

#### Fechadas:

- a. @: *e* e *o* são fechadas diante das palatais *ch*, *ll*, *n*, *y*.
- b. &: *e* e *o* são fechadas em sílabas livres, com acento principal ou secundário.

As palavras utilizadas em todos os testes foram selecionadas por meio do dicionário *Michaelis* e do *site da Real Academia Espanola*. As palavras que foram utilizadas para as atividades do pré-teste, pós-teste e teste de retenção não foram repetidas na instrução explícita.

Quadro 2 - Palavras gravadas pelas nativas uruguaias e utilizadas no pré-teste, no pós-teste e no teste de retenção das informantes brasileiras

<i>e aberta</i>	<i>o aberta</i>	<i>e fechada</i>	<i>o fechada</i>
#	#	@	@
perro	gorra	techo	noche
berro	torre	fecha	olla
guerra	zorro	pecho	ocho
regla	roca	llego	pollo
remo	rosa	lefía	fíofío
recto	rojo	hecho	coche
*	*	pena	tofia
verde	sordo	brefía	cofia
belga	golpe	cella	bolla
selva	golfo		
cerdo	corto	&	&
delta	costo	mesa	moda
cerca	porte	seta	solo
		sebo	toque
\$	\$	celo	bola
teja	hoja	eco	ocio
ceja	mojo	cedro	sobra
lejos	ojos	pero	foro
deja	tojo	dela	doce
queja	moje	teta	toca
cheje	flojo		

Fonte: as autoras

As palavras dispostas no Quadro 2, bem como mais 72, a serem reportadas a seguir, utilizadas para a aplicação da instrução explícita, também foram produzidas por nativas uruguaias, de forma a constituírem os áudios que foram utilizados nos testes e atividades de percepção.

## DADOS DE MONTEVIDÉU

A coleta de dados dos sujeitos de Montevidéu, no Uruguai, constitui uma importante etapa do trabalho, na medida em que está atrelada à aplicação dos testes para as estudantes brasileiras, pois objetiva-se tomar por base a produção realizada pelos nativos da língua espanhola para a constituição dos testes de percepção.

Como já informado, o grupo de participantes uruguaios é composto por três mulheres - tendo em vista que o grupo-alvo, o qual conta com seis participantes, três de cada semestre analisado, também é composto apenas por mulheres.

As produções das uruguaias foram gravadas por meio de frases-veículo, em que cada participante deveria ler a mesma frase, contendo as palavras dispostas nos Quadros 2, 3, 4 e 6: “*Digo muy fuerte.*”. Cada palavra foi repetida três vezes, de modo aleatório. Conforme Santos (2014, p. 77), “o uso de frases-veículo é fundamental para minimizar os efeitos de prosódia, como alterações no acento, ritmo e entonação”. As frases foram apresentadas às falantes uruguaias por meio do programa *Microsoft PowerPoint 2010*.

As gravações em Montevidéu foram realizadas no mês de setembro de 2017 (no *Laboratorio de Informática - Facultad de Humanidades*), com gravador digital modelo *Zoom H4N*. As gravações foram feitas em mono, 16 bits, com taxa de amostragem de 44.100 Hz, salvas em formato *.wav*.

Realizada a etapa das gravações das frases, passou-se à preparação dos estímulos. Nessa etapa, foram realizadas as segmentações das palavras-alvo das frases-veículo, em que as palavras-alvo foram salvas, individualmente, em arquivo “*wav*” e, a partir daí, foram utilizadas como estímulos para os testes de percepção. A segmentação dos estímulos foi realizada por meio do programa *Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2014). Por

meio desse programa, foram medidos os valores de F1 e F2 da região central das vogais médias do espanhol que constituíram nossa amostra de pesquisa.

## PRÉ-TESTE

O pré-teste consistiu na realização do teste de percepção, com a utilização do programa *TP (Teste/Treinamento de Percepção)*, um aplicativo gratuito desenvolvido para a realização de experimentos de Percepção de Fala (KLUGE *et al.*, 2013).

Conforme Santos (2014, p. 79), “testes comumente utilizados para medir a percepção de sons de L2 são testes de identificação e de discriminação”. No teste de discriminação, dois ou mais estímulos são apresentados ao informante, para, a partir de então, o teste identificar se os estímulos são semelhantes ou diferentes. Utilizando como exemplo a temática deste trabalho, as vogais médias do espanhol, teríamos, supostamente, como os dois estímulos apresentados: perro - perro. O aluno deveria, então, ser capaz de perceber se as vogais são produzidas da mesma forma quanto à abertura ou de formas distintas. Já no teste de identificação, apenas um estímulo é apresentado, devendo o informante identificá-lo entre mais de uma opção de respostas. Como exemplo, teríamos que o aluno ouve a palavra “perro” e seleciona, entre duas opções, se percebe a vogal-alvo /e/ como mais aberta ou mais fechada.

Para este trabalho, optou-se por trabalhar apenas com testes de identificação. A escolha foi motivada porque, diferentemente de outras pesquisas que investigam o desempenho dos aprendizes em diferentes testes de percepção, o que, então, inclui testes de discriminação e de identificação, o presente trabalho utilizará os testes de percepção como exercícios de instrução explícita. Desta forma, optou-se por delimitar apenas um tipo de teste, com intuito de tornar as atividades mais objetivas. Importante também mencionar que a utilização dos dois tipos de teste acarretaria em um custo de tempo expressivo, tanto no que concerne à elaboração das tarefas, bem como a sua posterior análise, o que o desenvolvimento desta dissertação não comportaria.

Para o trabalho desenvolvido, os alunos deveriam escutar a pronúncia realizada pelos informantes nativos e, a partir de então, escolher como percebem a produção da vogal-alvo realizada nessas palavras - se mais abertas ou mais fechadas -, selecionando uma das duas opções - o que será explanado com mais detalhes a seguir.

O pré-teste de identificação realizado nesta pesquisa foi realizado na cabine acústica do LELO (Laboratório Emergência da Linguagem Oral - UFPel), com a utilização de um fone de ouvido, modelo *AKG 146*. Foi constituído da seguinte forma: primeiramente, os estudantes escutaram, individualmente, a produção da palavra-alvo realizada pelas informantes uruguaias. Em um segundo momento, identificaram se a vogal-alvo dessas palavras era pronunciada de forma aberta ou fechada. Todas as palavras do Quadro 1 foram utilizadas nesta etapa. Para fins de diferenciar ambas as formas de produção dessas vogais, optou-se por utilizar as letras “é” e “ó”, com acento agudo, para identificar a forma aberta da pronúncia; e as letras “ê” e “ô”, com acento circunflexo, para a forma fechada. Assim, ao ouvir a produção da palavra *perro*, o informante deveria escolher entre “é” ou “ê” como a vogal da sílaba tônica da palavra. O exemplo da forma de aplicação do teste de identificação, nesta pesquisa, pode ser observado na Figura 2:

Figura 2 - Exemplo de aplicação do TP



Fonte: as autoras

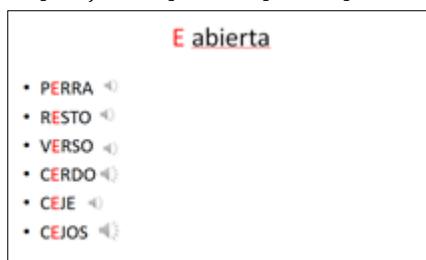
## APLICAÇÃO DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

Salientando que o principal objetivo da pesquisa foi verificar o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro, torna-se relevante a constituição dessas atividades de instrução, as quais serão realizadas com as alunas brasileiras.

Os encontros dedicados à aplicação da instrução explícita foram realizados no Laboratório Emergência da Linguagem Oral, em um período aproximado de 60 minutos, em um dia da semana, durante duas semanas. Cada informante teve, em média, um tempo total de duas horas de instrução explícita, sendo que as atividades desenvolvidas foram realizadas individualmente. O objetivo desses encontros foi, primordialmente, tentar tornar mais claro possível o conteúdo em questão (a produção das vogais médias do espanhol). Para isso, realizamos a atividade a seguir descrita.

A prática da instrução explícita foi dividida em dois momentos. Primeiro, a pesquisadora apresentou, por meio do programa computacional *PowerPoint*, uma série de palavras dispostas da seguinte forma: as vogais-alvo da pesquisa, e, abaixo de cada uma, uma lista com seis palavras para cada vogal, como mostra a imagem abaixo.

Figura 3 - Exemplo de exposição das palavras para as práticas de instrução explícita



Fonte: as autoras

As informantes clicavam nas palavras e ouviam as produções (palavras essas que foram gravadas, também, pelas informantes uruguaias). Após a escuta de cada coluna de palavras referente à vogal em questão,

a pesquisadora responsável chamou a atenção para os contextos em que as vogais são produzidas, se de forma mais ou menos aberta. Por exemplo: na coluna referente à vogal anterior aberta, a pesquisadora abordou, com base em Navarro Tomás (2004), em quais contextos essa produção se realiza de tal forma. Após essa atividade orientada pela pesquisadora, cujo objetivo foi apresentar os contextos que favorecem a abertura ou fechamento das vogais em questão, as alunas realizaram, sem intervenção da pesquisadora, uma atividade de percepção, no TP, com palavras distintas das já apresentadas às alunas (Quadro 3). Com essa atividade, esperava-se que as alunas colocassem em prática o que foi aprendido com o exercício e as explicações realizados anteriormente. Finalizando, a pesquisadora discutiu as respostas dadas pelas participantes - corrigindo-as quando necessário; dessa forma, cada aluna recebeu um *feedback* da atividade realizada, o que, acredita-se, auxiliou no processo de retenção de informações.

No segundo dia de instrução explícita, foram realizadas as mesmas tarefas do primeiro dia, já descritas. Porém, o quadro da atividade orientada (Quadro 4) continha uma mescla das palavras reportadas dos quadros do primeiro dia de instrução. Já o quadro da atividade realizada individualmente pelas alunas (Quadro 5), continha novas palavras, distintas das do primeiro dia de instrução.

Quadro 3 - Palavras apresentadas pela professora (Instrução explícita 1)

<b>E aberta</b>	<b>O aberta</b>	<b>e fechada</b>	<b>o fechada</b>
perra	error	cheche	bocha
resto	roca	cella	cocha
verso	porte	brefia	mofio
cerdo	corte	tela	bolo
ceje	boje	debe	toco
cejos	bojo	seco	soda

Fonte: as autoras

Quadro 4 - Atividades de percepção (Instrução explícita 1)

<b>E aberta</b>	<b>O aberta</b>	<b>e fechada</b>	<b>o fechada</b>
berra	borro	cena	fíofía
regio	roto	echo	broche
verbo	orto	ello	molle
melga	molde	queso	moto
rejo	troja	metro	gola
treja	roja	pega	poda

Fonte: as autoras

Quadro 5 - Palavras apresentadas pela professora (Instrução explícita 2)

<b>E aberta</b>	<b>O aberta</b>	<b>e fechada</b>	<b>o fechada</b>
resto	roto	brefía	fíofía
berra	roca	cella	molle
verso	molde	echo	bocha
verbo	corte	metro	soda
lejos	roja	tela	poda
ceje	bojo	debe	moto

Fonte: as autoras

Quadro 6 - Atividades de percepção (Instrução explícita 2)

<b>E aberta</b>	<b>O aberta</b>	<b>e fechada</b>	<b>o fechada</b>
erre	morro	pelo	rollo
reja	robo	flecha	soche
verba	dorso	efíe	moffio
fresco	fosca	neto	nota
feje	foja	pega	polen
meje	coge	leve	lote

Fonte: as autoras

## PÓS-TESTE E TESTE DE RETENÇÃO

No pós-teste e no teste de retenção, foram replicadas as etapas apresentadas no pré-teste de percepção, a fim de identificar as vogais pronunciadas pelas nativas. Desta forma, foi possível estabelecer uma

comparação entre os resultados das três coletas. A realização do pós-teste ocorreu uma semana após a aplicação da última sessão de instrução explícita, tendo em vista o curto espaço de tempo para a realização de todas as etapas da pesquisa.

O teste de retenção ocorreu, aproximadamente, dois meses após a aplicação do pós-teste<sup>9</sup>. Esse tempo justificou-se porque, além do objetivo de se realizar o teste de retenção com, no mínimo, um mês de intervalo (a partir da finalização do pós-teste), o calendário letivo da universidade, em decorrência de paralisações ocorridas ao longo do ano de 2017, sofreu alterações. Assim, as coletas de pós-teste foram encerradas em dezembro. No mês de janeiro, a instituição estava em recesso, retornando às atividades em fevereiro, mês em que se aplicou o último teste de retenção com as informantes. Nesta etapa, os participantes realizaram as mesmas atividades praticadas no pré-teste e pós-teste.

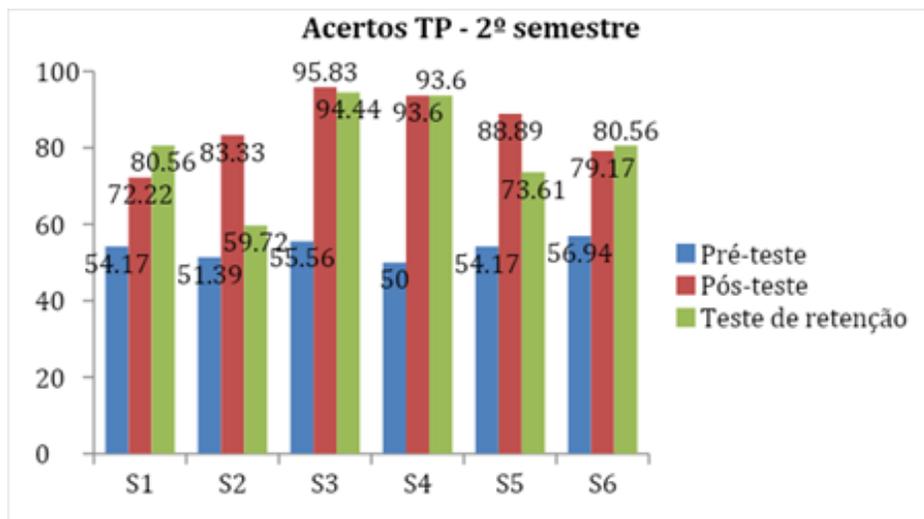
## **RESULTADOS DO TESTE DE PERCEPÇÃO COM OS SUJEITOS DO 2º SEMESTRE**

De forma geral, no segundo semestre, os resultados encontrados no TP evidenciaram uma evolução de acertos do pré-teste em relação ao pós-teste (relembrando que, entre ambos os testes, realizou-se a aplicação da instrução explícita, em dois encontros). O Gráfico 1 ilustra esses resultados:

---

9 Outras pesquisas que abordaram os efeitos da instrução explícita na apreensão de línguas estrangeiras utilizaram um tempo maior de intervalo entre o pós-teste e o teste de retenção, como o caso dos trabalhos desenvolvidos por Lima Júnior (2008) e Perozzo (2013). Para esta pesquisa, utilizamos, em média, dois meses de intervalo entre o pós-teste e o teste de retenção em decorrência do curto espaço de tempo restante para a elaboração desta dissertação de mestrado.

Gráfico 1 - Acertos nos testes de percepção por informante do 2º semestre



Fonte: as autoras

Pode-se observar que, no pré-teste, todos os sujeitos mantiveram um percentual de 50% a 56% de acertos; ou seja, conseguiram perceber corretamente, basicamente, metade dos alvos compreendendo a distinção entre vogais médias-altas e vogais médias-baixas. Já no pós-teste, a média sobe de forma expressiva, mantendo-se entre 72% e 95% de acertos.

Com base na utilização do *software SPSS*, a realização do teste *Wilcoxon* revelou diferenças significativas, com  $p < 0,05$ , entre o aumento de acertos nos resultados do pré-teste em relação ao pós-teste, como pode ser visualizado no Quadro 7<sup>10</sup>:

10 Foram utilizados testes não-paramétricos, pois, buscando-se observar a distribuição dos dados, realizou-se testes de normalidade e homogeneidade, os quais revelaram distribuições anormais.

Quadro 7 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste

Variável	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
vogais abertas	-2,207	0,027
vogais fechadas	-1,997	0,046
“e” aberto	-2,201	0,028
“o” aberto	-2,214	0,027
“o” fechado	-2,207	0,027

Fonte: as autoras

Observe-se que não apenas a classe das médias abertas apresenta diferenças significativas entre uma coleta e outra, mas também a das médias fechadas. Os dois fatos sinalizam, portanto, o papel da instrução explícita.

Conforme o Gráfico 1, o último teste realizado, o de retenção (em verde), trouxe um resultado positivamente inesperado, entre 59% e 94% de acertos. Partindo do princípio de que o teste de retenção foi aplicado dois meses após o término do pós-teste, esperava-se que os resultados obtidos não fossem muito altos<sup>11</sup>, ou, ainda, que fossem pouco maiores que os obtidos no pré-teste. No entanto, podemos observar que os resultados se assemelham aos do pós-teste, o qual foi realizado uma semana após a aplicação da última instrução explícita. No teste de retenção, não havia nenhum tipo de instrução - a ideia era observar o que cada informante teria mantido do conhecimento adquirido, nesse meio tempo, sem contato com as regras (no caso, os contextos) de abertura e fechamento das vogais analisadas e sem o treinamento perceptual; e é esse fato que torna o resultado inesperado. Ao observarmos individualmente os sujeitos, apenas S2 não apresentou um resultado tão semelhante ao pós-teste, como os demais, aproximando-se, pelo contrário, dos índices obtidos no pré-teste.

O Quadro 8 apresenta os resultados estatísticos na comparação entre os resultados do pré-teste e do teste de retenção.

11 É importante ressaltar que o tempo transcorrido entre o pós-teste e o teste de retenção das informantes coincidiu com o recesso de final de ano da Universidade. Dessa forma, as acadêmicas permaneceram metade do mês de dezembro e todo o mês de janeiro sem aula, e, portanto, sem contato com disciplinas de espanhol, as quais poderiam vir a ser facilitadoras nesse processo de retenção de informações.

Quadro 8 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do teste de retenção

Variável	Valor de <i>Z</i>	Valor de <i>p</i>
vogais fechadas	-1,997	0,046
“o” aberto	-2,207	0,027
“o” fechado	-2,226	0,026

Fonte: as autoras

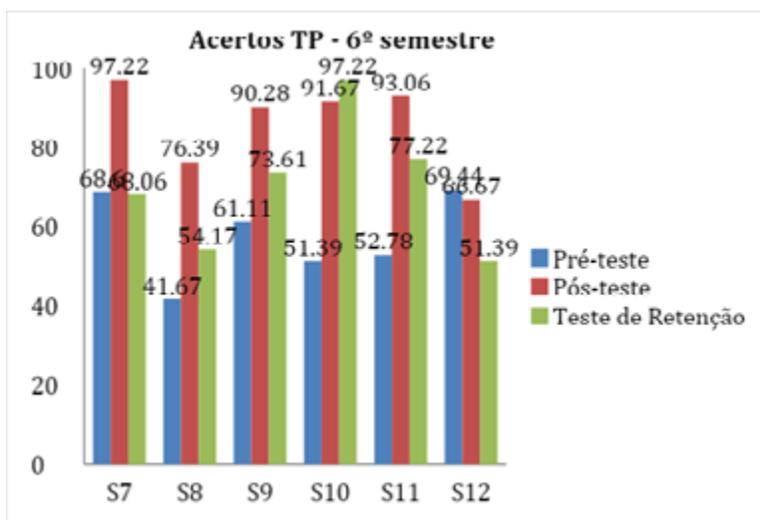
Como pode ser observado no Quadro 8, quando são comparados os resultados do teste de retenção com os resultados do pré-teste, a diferença significativa se mantém, fundamentalmente, para a percepção da vogal posterior, seja aberta ou fechada. Houve, assim, uma redução no número de acertos, tendo por base a comparação entre pré-teste e pós-teste.

Com os resultados, podemos concluir, no entanto, que a aplicação da instrução explícita trouxe resultados positivos no desempenho das informantes do 2º semestre no decorrer dos testes. Os efeitos da instrução explícita se mostraram, também, duradouros, na medida em que, após o tempo estipulado sem contato com as regras, os sujeitos mantiveram o resultado acima do obtido no pré-teste, principalmente no que concerne às vogais posteriores.

## RESULTADOS DO TESTE DE PERCEPÇÃO COM OS SUJEITOS DO 6º SEMESTRE

A análise dos resultados do TP no grupo do 6º semestre trouxe aspectos distintos daqueles constatados nos resultados do 2º. Foi neste grupo, por exemplo, que se obteve menor percentual de acertos no pré-teste por uma das informantes, com relação ao grupo anteriormente analisado. Esse fato chama a atenção, tendo em vista que se esperava, de forma geral, um melhor desempenho no grupo do 6º semestre em relação ao do 2º, considerando o tempo de contato com a língua espanhola. Por meio do Gráfico 2, pode-se observar os resultados obtidos no TP com o grupo do 6º semestre.

Gráfico 2 - Acertos nos testes de percepção por informante do 6º semestre



Fonte: as autoras

Como mencionado, vemos que S8 obteve a média mais baixa de acertos no pré-teste, do total de 12 sujeitos analisados, com 41,67% - não atingindo os 50% de acertos, como na média dos demais informantes. Outro fato relevante é o desempenho de S12, pois o percentual de acertos do pré-teste (69,44%) foi maior do que os obtidos no pós-teste (66,67%) e no teste de retenção (51,39%). Neste caso, duas situações chamam a atenção: a primeira, é que o S12 foi o sujeito que obteve maior média de acertos no pré-teste em relação a ambos os grupos analisados. Seu desempenho, no entanto, foi decrescendo no decorrer dos testes. Embora com a mesma instrução explícita aplicada, S12 foi o único sujeito que não atingiu elevação em sua pontuação do pré-teste ao pós-teste; de forma contrária, foi o sujeito que menos pontuou após a realização da instrução explícita.

Uma possibilidade seria pressupor que os efeitos das atividades de instrução explícita, por meio de atividades de percepção, só ocorreriam se o informante apresentasse, no pré-teste, desempenho inferior a um determinado patamar de acertos, mas tal hipótese não parece se confirmar, considerando, por exemplo, os resultados de S7. Esta informante igualmente parte de percentual elevado de acertos em seu pré-teste, atingindo quase 100% no pós-teste.

Cabe considerar, com relação aos valores de S12, que, em situações de avaliação (em que se analisa, no caso dos testes desta pesquisa, o desempenho das informantes), interferências pessoais podem dificultar a execução e, por consequência, o resultado final dos testes. Neste caso específico, a aluna pode ter se policiado excessivamente - o que aumentou o nervosismo - após os encontros de instrução explícita, com intuito de colocar em prática o que aprendera na execução do pós-teste -, pois imaginava que o ideal seria que seu desempenho melhorasse em relação ao pré-teste.

Os resultados do Gráfico 2 também apontam uma maior oscilação de valores para cada sujeito, o que não constatamos no Gráfico 1. O pré-teste, por exemplo, apresentou os valores mínimo (41%) e máximo (69%) de acertos de todos os demais sujeitos da pesquisa; enquanto no 2º semestre, esses resultados se mantiveram dos 50% aos 56%. O mesmo aconteceu no pós-teste, em que se tem a mínima de 66% e a máxima de 97% (o mais baixo e o mais alto valor, no pós-teste, de todos os sujeitos analisados) e no teste de retenção (de 51% a 97%).

No Quadro 9, os resultados estatísticos encontrados, igualmente com a aplicação do teste *Wilcoxon*, quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste.

Quadro 9 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste

Variável	Valor de Z	Valor de p
vogais abertas	-2,201	0,028
“e” aberto	-2,207	0,027
“o” aberto	-2,201	0,028

Fonte: as autoras

Como pode ser observado, o aumento no número de acertos está totalmente voltado para a produção das vogais médias abertas. Assim, ao contrário das aprendizes do segundo semestre, as aprendizes do sexto evidenciaram uma percepção mais acurada pontualmente no que concerne a essa classe de som.

No Quadro 10, os valores estatísticos relativos à comparação de acertos obtidos no pré-teste e no teste de retenção.

Quadro 10 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do teste de retenção

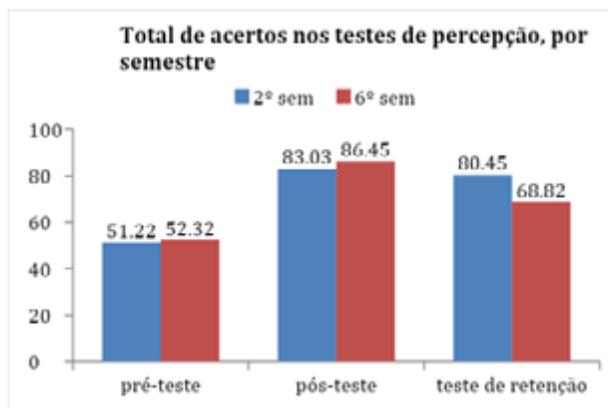
Variável	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
vogais abertas	-2,201	0,028
“o” aberto	-2,201	0,028

Fonte: as autoras

Os resultados estatísticos do teste de retenção, conforme disposto no Quadro 10, continuam sinalizando para um aumento no número de acertos da percepção das vogais abertas, quando os valores são comparados ao pré-teste. Ao contrário do pós-teste, no entanto, a vogal aberta “e” apresentou diferença marginalmente significativa -  $Z = -1,782$ ,  $p = 0,075$  - no número de acertos.

No Gráfico 3, tem-se os valores totais dos acertos nos testes de percepção em ambos os semestres analisados.

Gráfico 3 - Total de acertos no teste de percepção por semestre



Fonte: as autoras

Como podemos observar, considerando o resultado geral, os valores de acertos nos testes de percepção não apresentam expressiva

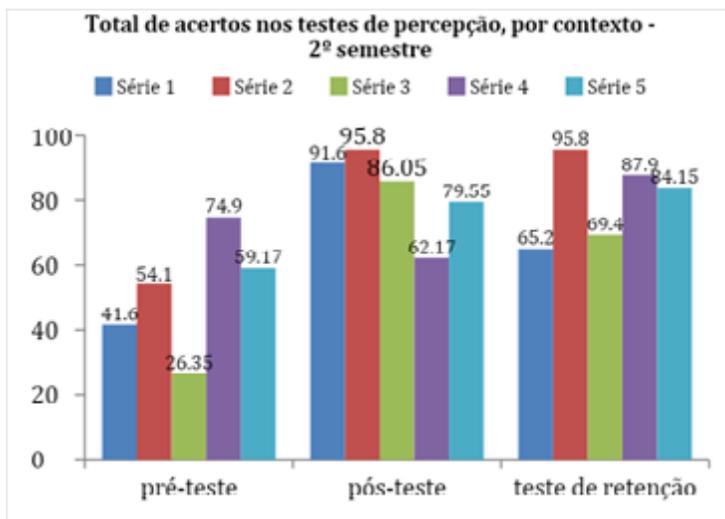
oscilação, ao compararmos os dois semestres. O pré-teste e o pós-teste, por exemplo, sofrem pouquíssima alteração em ambos os grupos, ainda que diferenças tenham sido relatadas ao considerarmos o desempenho individual dos informantes, conforme Gráficos 4 e 5. A maior diferença, no entanto, encontra-se no teste de retenção. O 2º semestre atingiu o valor de 80,45% de acertos; uma alta porcentagem, ao se tratar de um teste realizado, em média, dois meses após o último contato das informantes com o tema abordado; já o sexto semestre apresentou uma média de 68,82% de acertos, o que representa 11,63% a menos que o segundo semestre. Salienta-se, no entanto, que os resultados estatísticos apontados nos Quadros 8 e 10, indiciam um bom desempenho das aprendizes do sexto semestre, uma vez que os acertos na percepção das vogais caminharam mais especificamente em direção ao aprimoramento das médias abertas.

Com o resultado geral de acertos dos testes de percepção, expostos no Gráfico 6, pode-se concluir que não há diferenças expressivas entre os resultados apresentados no pré-teste e no pós-teste de retenção nos diferentes semestres. O tempo maior de contato com a língua espanhola, bem como com a exposição à disciplina de fonética e fonologia, não foram decisivos para o que, em certa medida, se poderia esperar: um melhor resultado no grupo mais adiantado - o 6º semestre -, principalmente no que concerne ao pré-teste.

### **TOTAL DE ACERTOS NOS TESTES DE PERCEPÇÃO, POR CONTEXTO - 2º E 6º SEMESTRES**

Como já mencionado na Metodologia, as palavras selecionadas para a aplicação dos testes de percepção, bem como para a leitura, no teste de produção, foram divididas em contextos, com base em Navarro Tomás (2004). Dessa forma, apuramos os resultados obtidos, nos dois grupos, para cada um desses contextos. No Gráfico 4, tem-se os resultados apresentados no 2º semestre.

Gráfico 4 - Total de acertos nos testes de percepção, por contexto - 2º semestre



Fonte: as autoras

Conforme o Gráfico 4, as três primeiras colunas de cada teste representam os contextos das vogais abertas; já as duas últimas, os contextos das vogais fechadas.

No pré-teste, temos os maiores valores de acerto nas colunas das vogais fechadas, com 74,9% de acertos no contexto de “e e o fechadas em palatais” e 59,17% no contexto de vogais médias “fechadas em sílaba livre”. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de que, sem contato prévio com as regras de que há contextos que proporcionam maior e menor abertura das vogais em análise, as informantes possam mais facilmente identificar, de imediato, tais vogais como sendo fechadas, tendo em vista que, no espanhol, a pronúncia dessas vogais será sempre mais fechada que na língua portuguesa. Ou seja, torna-se mais fácil avaliar as vogais como sendo fechadas no espanhol - pelo menos até o momento em que se entra em contato com as exceções.

O contexto de abertura em “j e g” foi o que menos acertos obteve, com 26,35%. Já o contexto das “sílabas abertas terminadas por consoante” atingiu pouco mais da metade de acertos, com 54,1%. Por fim, no pré-teste, o contexto de “abertas em r” chegou aos 41,6% de acertos.

No pós-teste, os valores obtidos em quatro dos cinco contextos aumentaram significativamente, em relação ao pré-teste. O único contexto que apresentou um decréscimo de 12,73% foi o de “e e o fechadas em palatais”. Neste ponto é interessante observarmos que, no pré-teste, como já mencionado, a maior quantidade de acertos foi constatada nos contextos das vogais fechadas, o que não se repetiu no pós-teste. Ou seja, após entrar em contato com as regras, as informantes acabaram não progredindo nesses resultados - que pode ser explicado como um excesso de cuidado ou correção, tendo em vista o fato de elas entenderem que, a partir de então (após o contato com os contextos), nem toda pronúncia dessas vogais seria fechada.

O Quadro 11 apresenta os resultados estatísticos, com a utilização do teste *Wilcoxon*, quando da comparação de acertos entre o pré-teste e o pós-teste.

Quadro 11 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste

Variável	Valor de Z	Valor de p
“o” aberto diante de “r”	-2,214	0,027
“e” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,032	0,042
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,232	0,026
“e” aberto diante de “j” e “g”	-2,041	0,041
“o” aberto diante de “j” e “g”	-2,207	0,027
“o” fechado em sílaba livre	-2,207	0,027

Fonte: as autoras

Houve, portanto, um aumento significativo no número de acertos, comparando-se os resultados do pré-teste e do pós-teste, em todos os contextos de abertura. Apenas a vogal média anterior não apresenta diferenças significativas diante de “r”.

O teste de retenção apresentou bons resultados, com todos os contextos ultrapassando 60% de acertos. Nesta etapa, o que chama a atenção são, novamente, os contextos das médias fechadas, em que ambos atingiram uma porcentagem maior de acertos, se comparados ao pós-teste (de 74,9% a 87,9%, para o primeiro contexto das fechadas, e 79,55% a 84,15% para o segundo).

Os resultados estatísticos obtidos, por meio do teste *Wilcoxon*, podem ser visualizados no Quadro 12.

Quadro 12 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do teste de retenção

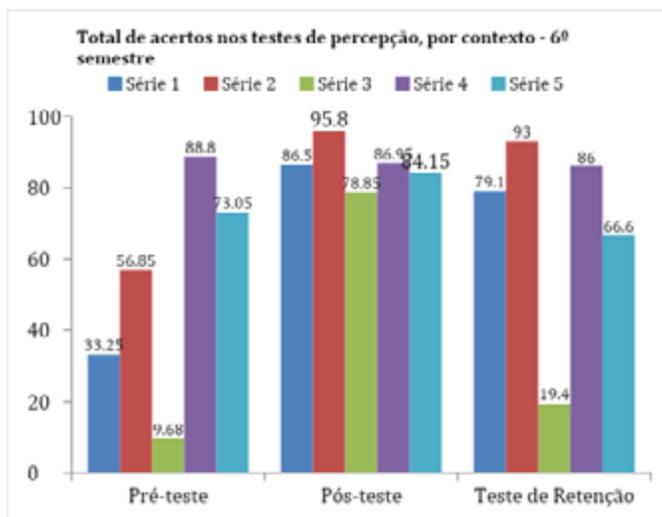
Variável	Valor de Z	Valor de p
“o” aberto diante de “r”	2,032	0,042
“e” aberto em sílaba terminada por consoante	2,207	0,027
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	2,214	0,027
“o” aberto diante de “j” e “g”	-1.857	0,042
“o” fechado em sílaba livre	-2,003	0,045

Fonte: as autoras

Permanecem, assim, os avanços, em relação à primeira coleta, na percepção das vogais médias, tendo em vista a realização das sessões de instrução explícita.

Os valores obtidos no grupo do sexto semestre apresentaram maior oscilação entre mínimas e máximas, como se pode observar no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Total de acertos nos testes de percepção, por contexto - 6º semestre



Fonte: as autoras

Como pode ser observado, o primeiro aspecto que se sobressai, no pré-teste, é a baixa porcentagem de acertos no contexto de “e e o abertas em J e G”, com apenas 9,68% de acertos. O valor foi mais baixo, inclusive, que o apresentado no segundo semestre, com 26,35% de acertos. Seguindo essa mesma linha de comparação entre os semestres, também se pode notar que o segundo semestre obteve mais acertos que o sexto no contexto de “e e o abertas em R”, com 41,6% para o segundo e 33,25% para o sexto. Os demais contextos - em vermelho, lilás e azul-claro - apresentaram valores superiores aos do primeiro grupo.

Os resultados do pós-teste trazem valores bastante expressivos, em que o menor valor de acertos se encontra em 78,85%. No Quadro 13, os resultados estatísticos com base no teste *Wilcoxon*.

Quadro 13 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste

Variável	Valor de Z	Valor de p
“o” aberto diante de “r”	-2,226	0,026
“e” aberto diante de “r”	-2,232	0,026
“e” aberto em sílaba terminada por consoante	-1,841	0,006
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,023	0,043
“o” aberto diante de “j” e “g”	-2,207	0,027

Fonte: as autoras

Conforme os resultados estatísticos, não houve aumento significativo no número de acertos, quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste, no que concerne às vogais abertas, apenas com a vogal “e” diante de “j” e “g”.

Por fim, o teste de retenção apresenta, em um dos contextos, a porcentagem mais baixa de acertos em relação ao grupo anterior: em “e e o abertas em J e G”, o sexto semestre alcançou apenas 19,4%, repetindo um baixo desempenho, do mesmo contexto, no pré-teste. Este contexto, inclusive, como o Gráfico nos mostra, foi o menos pontuado, em todos os testes, no sexto semestre (9,68% no pré-teste, 78,85% no pós-teste e

19,4% no teste de retenção). Os demais contextos apresentaram valores semelhantes aos do pós-teste.

No Quadro 14, os resultados estatísticos, ao serem comparados os acertos do pré-teste e do teste de retenção.

Quadro 14 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do teste de retenção

Variável	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
“o” aberto diante de “r”	-2,207	0,027
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,060	0,039

Fonte: as autoras

Ao contrário dos resultados dispostos no Quadro 14, quando se consideram contextos específicos, apenas a vogal aberta posterior apresenta maior número de acertos. Sendo assim, as aprendizes do sexto semestre apresentam um melhor desempenho no pós-teste, em que se constata um maior número de acertos, em relação ao pré-teste, em contextos diversos.

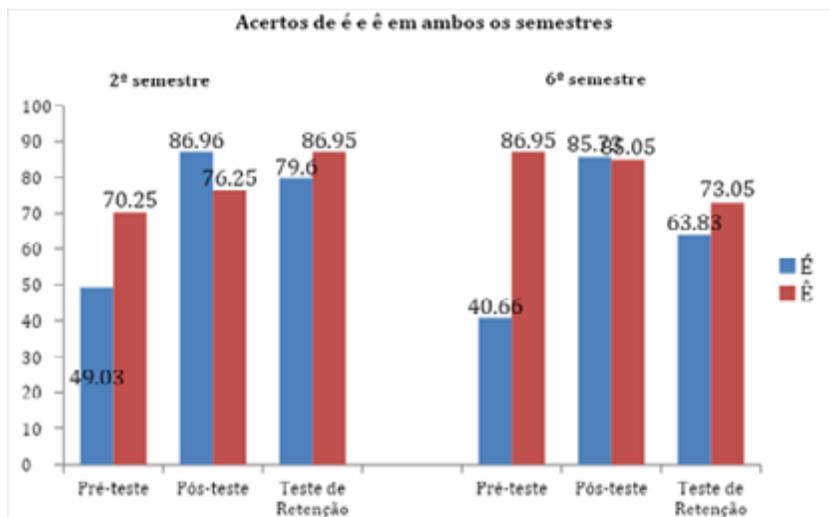
O segundo semestre, em comparação ao sexto, apresentou, no entanto, resultados mais homogêneos, quando comparados pós-teste e teste de retenção.

### **TOTAL DE ACERTOS, POR VOGAL (E/O ABERTAS E FECHADAS), EM AMBOS OS SEMESTRES**

A próxima análise a ser feita diz respeito à porcentagem de acertos, nos testes de percepção, considerando-se o total das vogais anteriores - “e” aberto e “e” fechado e das vogais posteriores - “o” aberto e “o” fechado. Serão também amalgamados os resultados das vogais abertas e das vogais fechadas, em cada um dos testes e semestres, para fins de comparação.

Observe-se, no Gráfico 6, os valores de **e** aberta e de **e** fechada para ambos os semestres.

Gráfico 6 - Total de acertos de /e/ aberta e /e/ fechada, nos testes de percepção, em ambos os semestres



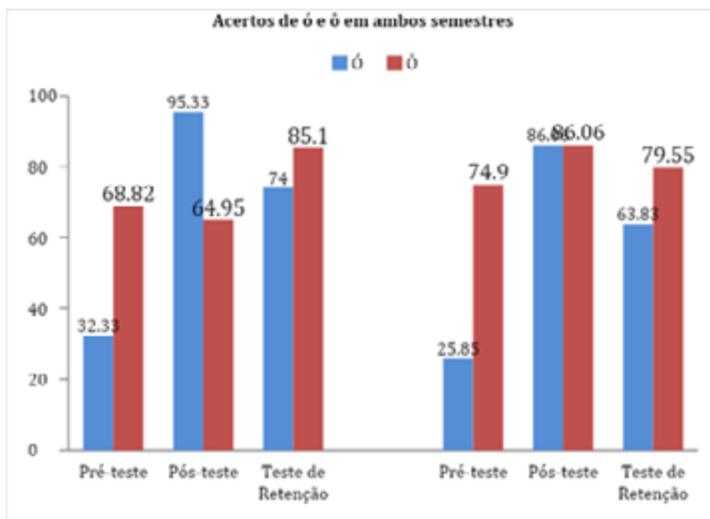
Fonte: as autoras

Conforme o Gráfico 6, de forma geral, os valores de é e ê não apresentam grande oscilação em relação à porcentagem de acertos, com exceção do pré-teste. Neste, a vogal fechada expressa um percentual consideravelmente maior em relação à aberta, principalmente no 6º semestre, em que a diferença entre ambas chega a 46,29%, ou seja, quase o dobro de acertos para a vogal fechada.

A vogal ê é a que apresenta maior quantidade de acertos no pré-teste e no teste de retenção em ambos os semestres. Dessa forma, pode-se afirmar que foi a que mais acertos alcançou nos dois grupos analisados. Como já mencionado, esse resultado pode ser explicado pelo fato de os aprendizes de espanhol como L2 terem mais facilidade em reconhecer as vogais como sendo fechadas, pois a literatura aponta o sistema fonológico do espanhol como constituído por apenas cinco vogais, com a ausência das médias-baixas. O grau de abertura das vogais baixas, quando ocorrem em contextos específicos, é provavelmente distinto do grau de abertura das vogais médias baixas do português, o que dificulta, portanto, a sua percepção.

No Gráfico 7, os valores encontrados para /o/ aberta e /o/ fechada.

Gráfico 7 - Total de acertos de /o/ aberta e /o/ fechada, no TP, em ambos os semestres



Fonte: as autoras

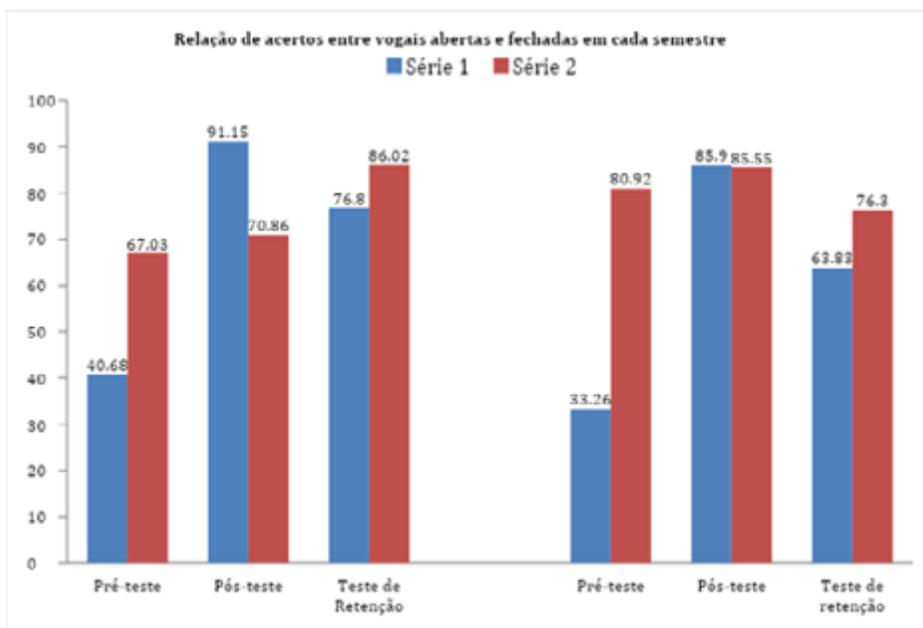
Como podemos observar, no Gráfico 7, os valores de acertos oscilam, de maneira mais expressiva, no pré-teste de ambos os semestres e no pós-teste do segundo semestre.

No pré-teste do segundo semestre, encontramos uma diferença de 36,49% de acertos da vogal fechada em relação à aberta. No mesmo teste, no sexto semestre, essa diferença aumenta para 49,05% - praticamente duas vezes mais acertos de /o/ fechada em comparação a /o/ aberta.

O único momento em que a vogal aberta obteve mais acertos que a fechada foi no pós-teste do segundo semestre, em que temos 64,95% para a fechada e 95,33% para a aberta. Nos demais casos, /o/ fechada obteve mais acertos que /o/ aberta, com exceção do pós-teste do sexto semestre, em que os valores são iguais.

De forma geral, então, as vogais fechadas foram as que obtiveram maior percentual de acertos em ambos os semestres, o que pode ser mais bem observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Relação de acertos, no TP, entre as vogais abertas e fechadas em cada semestre



Fonte: as autoras

Analisando o total de acertos entre as vogais abertas e fechadas, confirmamos a predominância de maior percentual para /e/ e /o/ fechadas. O que vemos representado no Gráfico 8 se repetiu nos Gráficos 6 e 7: no pré-teste, os valores das vogais fechadas sempre se sobressaíram; no pós-teste, os valores ficaram mais equiparados, aumentando a percepção das vogais abertas, pós aplicação da instrução explícita, e, finalmente, no teste de retenção, as diferenças entre abertas e fechadas oscilam menos que nos demais testes.

O que podemos concluir, com a análise dos resultados dos testes de percepção, é que a instrução explícita trouxe efeitos positivos para ambos os semestres, tendo em vista os percentuais do pós-teste em relação ao pré-teste. Dessa forma, as informantes passaram a prestar mais atenção nos contextos de abertura das vogais em estudo, aumentando, assim, a porcentagem de acertos no pós-teste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro (ELE). Para isso, foram considerados os dados de doze alunas do curso de Letras Português Espanhol (seis do 2º semestre e seis do 6º) da Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Tendo por base esse objetivo principal, foi aplicado um teste de percepção às aprendizes, por meio do programa TP (Teste/Treinamento de Percepção), com base nos princípios do *Speech Learning Model* - SLM, de Flege (1995), em dois momentos: antes e após a instrução explícita. Por meio dos resultados desses testes, buscou-se alcançar os seguintes objetivos:

verificar se há influência do português na produção das vogais médias do espanhol por estudantes brasileiros de ELE;

verificar o papel de níveis distintos de proficiência em ELE nos efeitos resultantes da prática de instrução explícita por meio de atividades de percepção;

verificar os contextos linguísticos que condicionam a possível influência do sistema vocálico do português no processo de aquisição das vogais médias de ELE;

observar os efeitos resultantes da prática da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, na percepção das vogais médias de ELE;

contribuir para estudos de cunho fonético-fonológico, referentes à aquisição do espanhol como língua estrangeira por falantes nativos do PB.

Quanto aos efeitos encontrados após as práticas da instrução explícita, pudemos notar que houve aumento significativo no desempenho de identificação das vogais pelas brasileiras. Os dados reportados

indicam que, no pós-teste, é possível identificar, em todos os casos, um aumento de acertos em relação ao pré-teste.

Observando-se o desempenho comparativo reportado em ambos os grupos, pertencentes a semestres distintos de estudo da língua espanhola (2º e 6º semestres), com relação aos testes de percepção (TP), pode-se concluir que, de forma geral, não houve considerável diferença nos resultados, embora se tratasse de níveis diferentes, no sentido de tempo de estudo formal da língua espanhola. O pré-teste e o pós-teste, por exemplo sofreram pouquíssima alteração em ambos os grupos. A maior diferença, no entanto, foi constatada no teste de retenção, em que o 2º semestre atingiu o valor de 80,45% de acertos; uma alta porcentagem, ao se tratar de um teste realizado, em média, dois meses após o último contato com as informantes com o tema abordado. Além do alto valor obtido no teste de retenção, neste grupo, chama a atenção o fato de o 6º semestre apresentar uma média de 68,82% de acertos, o que representa 11,63% a menos que o 2º semestre. Assim, de maneira geral, o 2º semestre reteve mais informações acerca do conteúdo abordado nos testes, alcançando um bom desempenho; inclusive, superando o semestre que está dois anos a sua frente.

Com o resultado geral de certos dos testes de percepção, pode-se concluir que o fato de se tratarem de semestres distintos em análise não corroborou para que houvesse significativa diferença em termos de valores entre eles. O tempo maior de contato com a língua espanhola, bem como com a disciplina de fonética e fonologia, não foram, então, decisivos para o que, em certa medida, se poderia esperar: um melhor resultado no grupo mais adiantado - o 6º semestre - com relação ao 2º.

O estudo demonstra a importância de se desenvolver uma proposta de orientação didática para professores de língua espanhola acerca do tema das vogais médias da língua. Tal relevância se justifica pelo fato de que as informantes, que participaram da pesquisa, relataram que não haviam tido contato com o tema abordado - até o momento das atividades propostas pela pesquisadora. Nesse sentido, torna-se importante que os alunos dos cursos de Letras Português Espanhol tenham ciência

de que a pronúncia das vogais médias nem sempre é fechada, como comumente são instruídos. Para tanto, os professores precisam atentar para esses aspectos fonético/fonológicos do idioma, a fim de aprimorar, cada vez mais, o desempenho dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, John R.; LEBIERE, Christian. *The atomic Components of Thought*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

BAZZAN, Maristela Andréa Teichmann. *As vogais médias na interfonologia português - espanhol*. Pelotas, UCEPel, 2005. 142f. Dissertação, Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

BEST, Catherine T. A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. In: STRANGE, Winifred. (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross Language Research*. Timonium: York Press, 1995, p. 171-204.

BEST, Catherine T.; TYLER, Michael Douglas. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: BOHN, Ocke-Schwen; MUNRO, Murray J. (ed.). *Language Experience in Second Language Speech Learning - In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, p. 13-34.

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer Program], versão 5.2.3. 2008. Disponível em: <http://www.praat.org>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007 [1970].

CARNIATO, Miriam Cristina. *As vogais médias do espanhol de Montevideu e da Fronteira com o Brasil*. Pelotas, UCPEL, 2017. 127 f. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

CORDER, Pit. The role of the mother tongue. In: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. (ed.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1983.

ELLIS, Nick. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 1994.

ELLIS, Rod. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Short Run Press, 2009.

FILODA, Laura Freitas. *O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do Português Brasileiro*. 2018. 133f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning theory, findings, and problems. In: STRANGE, Winifred. (ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research*. Timonium: York Press, 1995.

KRASHEN, Stephen D. The Input Hypothesis and its rivals. In: ELLIS, Nick. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press, 1994.

MIGNONI, Rosália P. Lacerda. *A transferência e a aquisição das vogais espanholas /e/ e /o/, em substantivos e adjetivos, por falantes universitários brasileiros*. 1999. 108f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NAVARRO TOMÁS, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004.

PASCA, Maria Alejandra. *Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção*. 2003. 122f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PEROZZO, Reiner Vinicius. *Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas final do inglês (L2) por brasileiros: o papel do contexto fonético-fonológico, da instrução explícita e do nível de proficiência*. 2013. 193f. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUILIS, Antonio. *Tratado de Fonología y Fonética Espanolas*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1999.

SANTOS, Giane Rodrigues dos. *Percepção e produção de vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro*, 2014. 170f. Tese de Doutorado, Universidade Católica de Pelotas.

SHARWOOD SMITH, Michael. Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner. *Second Language Research*, 1991.

# USOS Y FUNCIONES DE LAS INTERJECCIONES EN CONVERSACIONES DE NIÑOS BILINGÜES DE 30 MESES

Martha Shiro

Universidad Central de Venezuela

Florida Atlantic University

[shiromartha@gmail.com](mailto:shiromartha@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En este trabajo nos planteamos explorar el uso de las interjecciones usadas por niños bilingües de 30 meses de edad en conversación con sus madres. El interés en las interjecciones surge por el hecho de que esta clase de palabras forma parte de lo que llamamos léxico evaluativo (o expresivo BLAKEMORE, 2011; SHIRO; HOFF; RIBOT, 2020) y, pese a que es muy frecuente en la interacción oral y aparece muy temprano en el habla infantil, ha sido muy poco estudiado en el campo del desarrollo de lenguaje y menos todavía en el desarrollo bilingüe. En este trabajo nos planteamos explorar las interjecciones que usan niños y niñas bilingües de 30 meses en conversaciones con sus madres y comparar esos usos con los de sus pares monolingües del inglés. Cuando sea necesario mencionar los usos de las interjecciones en hablantes monolingües del español, haremos referencia a la bibliografía disponible sobre el tema y a los datos de las madres de los niños bilingües que son hablantes nativas del español.

---

<sup>1</sup> Expresamos nuestro agradecimiento al NIH por los subsidios HD060718 y HD068421, otorgados a Erika Hoff, que ayudaron a la recolección de los datos analizados en este trabajo. Gracias a Erika Hoff y a los miembros de su laboratorio por el apoyo prestado durante la elaboración de este estudio.

Los estudios del desarrollo léxico bilingüe se enfocan sobre todo en el léxico referencial y menos en el léxico evaluativo (SHIRO *et al.* 2020; FUSTÉ-HERMANN *et al.* 2006). Sin embargo, estudios de la interacción temprana muestran que los niños adquieren desde muy temprano las interjecciones (ASANO, 1997; MENG; SCHRABBACK, 1999; CHAN; NICOLADIS, 2010) mientras que el léxico evaluativo, conformado por sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, es de desarrollo más lento y más tardío (BRETHERTON; BEEGLY, 1982; SHIRO *et al.* 2020).

## Las interjecciones en inglés y en español

Las interjecciones forman una clase de palabras que no es fácil definir ni delimitar (AMEKA, 1992a; CUENCA, 2000; CUENCA; MARÍN, 2009; LIBERT, 2011; MARTÍN ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1999). Se trata de partículas que, a veces, tienen rasgos fonéticos distintos al resto del acervo lexical de una lengua, razón por la cual algunos lingüistas consideran que no son palabras convencionales (son *non-words*, CUENCA, 2000). Al mismo tiempo, tampoco son onomatopeyas, es decir son distintas de las partículas que imitan los sonidos de la naturaleza (de animales y otros ruidos, MEINARD, 2015; TORRES SÁNCHEZ; BERBEIRA CARDÓN, 2003).

Pese a que las interjecciones aparecen con mucha frecuencia en el discurso oral, particularmente en la conversación coloquial, se les pasa por alto en los análisis lingüísticos de la oralidad, por sus características particulares. En primer lugar, son difíciles de transcribir (ASANO, 1997; JOVEN SIEIRA, 2014; CRIBLE; CUENCA, 2017), puesto que muchas veces una forma gráfica (*ugh*, en inglés, se puede transcribir fonéticamente como  $\text{ux}$ ,  $\Delta\text{x}$ ,  $\Delta$ ,  $\text{u}$ ) corresponde a varias realizaciones fónicas o la misma realización fónica se transcribe de varias maneras (*oops-ops-whoops* equivale a /u:ps/). Además, muchas partículas contienen sonidos que no forman parte del sistema fonológico de la lengua en que se usan (por ejemplo, *sh* en español). En segundo lugar, son invariables desde el punto de vista morfológico y no forman parte de la sintaxis del enunciado que acompaña las interjecciones, una característica que comparten con los marcadores del discurso (AMEKA, 1992b; BLAS ARROYO, 1995;

DOWNING; MARTÍNEZ CARO, 2019; FRASER, 1999; PORTOLÉS, 1998). Pero a diferencia de estos, una interjección puede formar un enunciado por sí misma, puesto que tiene una fuerza ilocutiva (conforma un acto de habla), mientras que los marcadores del discurso son eminentemente conectores que indican las relaciones entre los distintos componentes discursivos y no tienen una función ilocutiva independiente (AMEKA, 1992a; ROGGIA, 2012; CUENCA, 2000). Desde el punto de vista semántico-pragmático, las interjecciones son partículas exclamativas que expresan sentimientos, emociones y actitudes:

an interjection can be defined as a holophrastic signal, in that it conveys the information of a whole sentence (holos phrasis = entire sentence). In fact, if we want to provide a synonym of it, what is equivalent to an interjection is not a single word, but a whole speech act, that is, a communicative act including the meaning of both a performative and a propositional content (POGGI, 2008, p. 171)<sup>2</sup>.

Debido a que las interjecciones indican cambios (repentinos) en los estados internos (emociones, conocimientos, actitudes, llamados *response cries* por GOFFMAN, 1981), suelen ir acompañadas de una prosodia especial, muchas veces con determinados gestos y expresiones faciales (AMEKA; WILKINS, 2006). Es por esto que se considera que las interjecciones vocalizan las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, temor, sorpresa y disgusto (RUBA; REPACHOLI, 2020; GODDARD, 2013) y cumplen una función importante en el desarrollo del habla infantil, especialmente en edades tempranas:

As self-contained one-word (holophrastic) utterances, interjections are well suited to interaction with very young children and presumably play an important role in early emotional socialization (GODDARD, 2013, p. 60)<sup>3</sup>.

---

2 Es posible definir una interjección como una señal holofrástica, por medio de la cual se transmite la información de una frase completa (holos phrasis = completa frase). De hecho, si queremos ofrecer un sinónimo, el equivalente de una interjección no es una palabra única, sino un acto de habla completo, es decir, un acto comunicativo que incluye tanto significado performativo como contenido proposicional.

3 Puesto que son enunciados (holofrásticos) en una sola palabra independiente, las interjecciones se adaptan bien a la interacción con niños pequeños y se supone que juegan un papel importante en el proceso de socialización a esas edades tempranas.

Numerosos estudios (BLAKEMORE, 2011) concuerdan con Lope Blanch (1956, p. 27) quien sostiene que “la interjección es la forma de gesticular por excelencia del lenguaje hablado.” Puesto que estas partículas pueden tener un rico contenido semántico concentrado en una sílaba (por ejemplo, *ay* puede equivaler a “Me está doliendo (mucho)”), los niños aprenden a usarlas desde muy temprano para vocalizar sus estados de ánimo. Estudios del desarrollo infantil indican que los niños de un año entienden el significado de algunas interjecciones y que, antes de los 2 años de edad, ya pueden usarlas de manera apropiada (STANGE, 2015; ASANO, 1997).

Las interjecciones se pueden agrupar en:

- i. Primarias: partículas monosilábicas (*ah, eh, uy*) que no pueden formar parte de la sintaxis de un enunciado, “secuencias de fonemas fijadas por el uso e incorporadas a la lengua con cierta estabilidad” (JOVEN SIEIRA, 2014, p. 7);
- ii. Secundarias: palabras que originalmente pertenecen a otras categorías y pierden su valor semántico cuando funcionan como interjecciones (*¡Mira! ¡Vale!*).

En vista de todo esto, las interjecciones se pueden definir como:

... a linguistic sign expressing the speaker's current mental state (1) which can be used on its own, (2) which expresses a specifiable meaning, (3) which does not include other signs (with a specifiable meaning), (4) which is not homophonous with another lexical item that would be perceived as semantically related to it, and (5) which refers to the speaker's current mental state or mental act (for example ‘I feel...’ ‘I want...’ ‘I think...’ ‘I know...’) (WIERZBICKA, 1992, p. 164)<sup>4</sup>.

Las interjecciones se han estudiado en el habla de los adultos en varias lenguas, sobre todo con un enfoque pragmático. Norrick (2009)

---

4 Un signo lingüístico que expresa el estado mental actual del hablante (1) que puede usarse por sí solo, (2) que expresa un significado determinado, (3) que no incluye otros signos (con significados determinados), (4) que no es homófono con otro elemento léxico que podría ser percibido como semánticamente relacionado, y (5) que refiere al estado mental o acto mental del hablante en el momento actual (por ejemplo ‘Yo siento ...’ ‘Yo quiero ...’ ‘Yo pienso...’ ‘Yo sé ...’).

estudia las interjecciones primarias en inglés (*yeah, oh, okay, mhm, mm, um, uh, huh, hey, hm, uh-huh, wow, ah, and ooh*) y concluye que son parte integral de la conversación espontánea oral y que, además de marcar estados emotivos, tienen un rol importante en el manejo de los turnos y de la información en la conversación (NORRICK, 2009, p. 888). De manera similar, Wharton (2003, p. 39) hace un listado de las siguientes interjecciones en inglés (*wow, yuk, aha, ouch, oops, ah, oh, er, huh, eh, tut-tut tsk-tsk, brrr, shh, ahem, psst*) y reflexiona, desde un punto de vista pragmático (GRICE, 1975) acerca de qué comunican y cómo funcionan en la interacción. Stange (2019), en cambio, adopta un enfoque psico-social y discursivo para analizar las interjecciones que denotan dolor (*ow, ouch*), disgusto (*ugh, yuck*) y desagrado o sorpresa (*whoops, whoopsadaisy*). El autor encuentra que las mujeres, sobre todo las más jóvenes, usan un número mayor de interjecciones diferentes y su discurso contiene un mayor número de interjecciones que el de los hombres.

Goddard (2013) estudia las interjecciones en inglés y las agrupa en emotivas, cognitivas y volitivas. El autor adopta un enfoque contrastivo para analizar los usos de las interjecciones que expresan sorpresa y disgusto en inglés (*wow, gee, gosh, yikes, yuck y ugh*) y las compara con las correspondientes formas y usos en cantonés y polaco.

Varios estudios de las interjecciones en español adoptan el enfoque del análisis de la conversación, por lo que reseñan de manera muy detallada el contexto en que ocurren y cómo contribuyen con el flujo de la interacción (VÁZQUEZ CARRANZA, 2016, 2019; JOVEN SIEIRA, 2014). En el estudio de Joven Sieira (2014) se hace un análisis cuantitativo y cualitativo de las interjecciones en un corpus oral del español hablado en Galicia, España. Las interjecciones más frecuentes fueron: *eh, ah, mm, hm, ay, pff, buah, ho, bah, boh, puf/buf, jo, oh, oy, uy, uh, ey, uf, au, shh, ja, buh, ahá*. Los resultados del estudio sugieren que las interjecciones son multifuncionales (por ejemplo, *eh* funciona como asertivo, reparador, pensativo o apelativo y *ah* como recordatorio, sorpresivo o de recepción), que son dependientes del contexto situacional y del tipo de interacción y que las mujeres usan esas partículas con mayor frecuencia que los hombres.

Vázquez Carranza (2016, 2019), a su vez, estudia tres interjecciones, *ah* y *ay*, por una parte y *eh*, por la otra, resaltando también su carácter multifuncional. Encuentra que *ah* y *ay* indican sobre todo cambio de estado (sorpresa en muchos casos), mientras que *eh* marca, generalmente, un cambio de tema. Las tres interjecciones pueden servir para iniciar el turno o reparar un turno anterior (del hablante o de su interlocutor).

De igual manera, García-Ramón (2018), desde una perspectiva del manejo de la información, se concentra en la interjección *uy* y en sus valores epistémicos. La autora muestra que *uy* marca un cambio en el estado de los conocimientos del hablante y puede indicar tanto acuerdo como desacuerdo con el interlocutor.

Blas Arroyo (1995), en cambio, plantea que las interjecciones desempeñan un papel importante como marcadores de las diversas dimensiones discursivas, destacando su función como marcador discursivo tanto en el plano interpersonal como en el plano textual.

Finalmente, en un estudio reciente que examina el uso de sonidos *clic* en el español peninsular, Pinto y Vigil (2020) encuentran que las interjecciones *em/mm*, *um*, *eh*, *uh* desempeñan un papel de marcador discursivo cuando están acompañados de ese sonido.

Debido a la peculiaridad de la forma de las interjecciones, varios estudios se preguntan si son partículas que surgen naturalmente como reacción involuntaria y, por tanto, son universales o siguen convenciones culturales y, por tanto, varían en cada lengua (WHARTON, 2003). No pretendemos tomar partido en este debate, pero no podemos dejar de mencionar que, pese a que algunas interjecciones ocurren con formas similares en varias lenguas, esas partículas, como el resto del léxico, deben ser aprendidas tanto por los hablantes nativos como por los que aprenden una segunda lengua (WIERZBICKA, 1992; CUENCA, 2000).

Los estudios contrastivos sugieren que las interjecciones siguen las características particulares y las convenciones culturales de la lengua en que ocurren (WIERZBICKA, 1992, p. 160). Asimismo, los estudios de las emociones encuentran diferencias entre las emociones que se expresan en las diferentes culturas, así como en la lengua usada para expresarlas (BESEMERES, 2004; DEWAELE, 2006; PAVLENKO, 2003, 2006).

Varias interjecciones surgen de préstamos de una lengua a otra, como es el caso de *OK* que se ha incorporado a numerosas lenguas desde el inglés. En cambio, otras interjecciones son típicas de una lengua en particular o hasta de una variante de la misma lengua. Por ejemplo, *órale* es típico del español mexicano (JONSSON, 2010), *ozú* y *ea*, del andaluz, *ou* y *boh* del gallego y *txo*, del vasco (JOVEN SIEIRA, 2014, p. 8). Surge entonces la interrogante de qué tipo de interjecciones usan los niños que están expuestos a dos lenguas, inglés y español, desde que nacieron.

## Las interjecciones en el habla infantil

Los estudios de las interjecciones en el habla infantil son muy escasos, y menos todavía en el desarrollo bilingüe, pese a que cumplen un papel importante y aparecen con gran frecuencia en edades tempranas. Puesto que las interjecciones son evaluativas por definición (AMEKA, 1992a; WIERZBICKA, 1992, 1999, 2006), nos planteamos explorar los usos que los niños bilingües de 30 meses hacen de estas partículas en la interacción temprana con la madre.

Siguiendo a Ameka (1992a, b), consideramos que hay tres tipos de interjecciones, según la función pragmático-conversacional que cumplen en la interacción:

- i. las interjecciones emotivas, que expresan reacciones emocionales a actos o enunciados;
- ii. las fáticas, que denotan la planificación del enunciado del hablante o retroalimentación al enunciado del interlocutor (backchanneling); y
- iii. las conativas, las que sirven como actos directivos (llamar la atención o controlar la conducta del interlocutor).

Entre los escasos estudios del uso de interjecciones en el habla infantil, resaltamos el trabajo de Montes (1999), quien examina el desarrollo de las interjecciones en un estudio longitudinal de una niña mexicana desde la edad de un año y ocho meses hasta la edad de tres años. Su análisis exhaustivo de las interjecciones *ah*, *oh*, *uh*, *ay*, *oy*, *uy* sugiere que

estas se pueden agrupar según varios criterios: si se dirigen al interlocutor o expresan un estado interno propio o ajeno, si responden a algo que se presenta en el co-texto (que precede o que le sigue), si comunican un estado de ánimo (interjecciones emotivas) o regulan la interacción (interjecciones fáticas). Asimismo, la autora resalta las múltiples funciones y la naturaleza polisémica de las interjecciones, tanto en el habla de la madre como la de la niña.

En un estudio anterior, Barriga Villanueva (1997) también analiza las interjecciones en las narraciones producidas por niños mexicanos de 6 años y encuentra que, además de dramatizar la narración, expresan estados internos y señalan el titubeo de los hablantes.

Prego Vázquez y Enríquez Martínez analizan las interjecciones emotivas y la relación con los actos de habla expresivos en niños hispanohablantes entre 1;07 y 4;05 años de edad. Los resultados muestran que estas partículas se usan para expresar cuatro tipos de actos expresivos, a saber: expresar dolor o molestia, emoción positiva, desaprobación y sorpresa. Los autores encuentran que el 62% del total de los actos expresivos contienen interjecciones y que las más frecuentes expresan sorpresa, desaprobación y dolor.

Asano (1997) estudia la aparición temprana de las interjecciones en niños hablantes nativos del inglés. El autor reporta que las primeras interjecciones que se adquieren son *ah* y *uh* a la edad de un año y dos meses para vocalizar emociones, seguidas por *oops*, para señalar intención fallida, *yuck*, para asco y *ouch*, para dolor.

Stange (2015) también analiza la adquisición temprana (en niños angloparlantes entre 1;8 a 3;0 años de edad) de *ow*, *ouch*, *ugh*, *yuck*, *whoops* (la interjección más frecuente), *whoopsadaisy* y *wow*, para expresar dolor (propio o ajeno), una situación fallida (causada por una acción del niño) o una expresión de asco (del niño).

Por su parte, Kyratzis y Tripp (1999), en su trabajo sobre marcadores discursivos en niños de 4 y 7 años, encuentran que *okay* es usado como delimitador (*boundary*) entre diferentes niveles discursivo en intercambios de tipo narrativo o argumentativo.

La decisión de examinar las interjecciones en este trabajo se debe al interés en los usos léxicos que remiten a estados internos en el vocabulario de niños bilingües. Los estudios del léxico evaluativo en los niños que participaron en este estudio mostraron que, pese al vocabulario más limitado de los niños bilingües, el léxico evaluativo era similar al de los niños monolingües con cierta tendencia a usar un mayor número de vocablos que remiten a emociones en el grupo bilingüe (SHIRO; HOFF; SHANKS, 2018; SHIRO; HOFF; RIBOT, 2020). Dado el carácter evaluativo de las interjecciones, es necesario determinar cómo se usan en el habla de niños bilingües y si siguen patrones similares al vocabulario evaluativo estudiado con anterioridad.

Por tanto, las preguntas que guían nuestra investigación son:

- i. ¿Qué tipo de interjecciones usan los niños bilingües de 30 meses en inglés y en español y sus pares monolingües cuando conversan con sus madres?
- ii. ¿Cuáles son las funciones pragmático-discursivas de las interjecciones de los niños bilingües y cómo se comparan con los monolingües en interacciones similares?

## MÉTODO

### Participantes

De un *corpus* longitudinal de niños bilingües (HOFF *et al.*, 2012), seleccionamos las transcripciones de conversaciones espontáneas entre 24 niños bilingües inglés-español de 30 meses y sus madres hablantes nativas del español, residentes del sur de la Florida y 23 niños monolingües, también de 30 meses, con sus madres hablantes nativas del inglés. Los datos de la interacción madre-hijo de estos dos grupos están conformados por las transcripciones de una conversación video-grabada de 30 minutos de las díadas madre-hijo, hablantes monolingües del inglés y dos conversaciones similares, una en inglés y otra en español, por cada díada madre-hijo bilingüe. En las díadas bilingües, la madre, hablante nativa del español, ha adquirido el inglés como una segunda lengua,

mientras que sus hijos han estado expuestos al inglés y al español simultáneamente desde que nacieron, aun cuando el porcentaje de exposición en los hogares puede variar, en algunos casos predomina el inglés, en otros, el español. En las díadas monolingües, el caso es distinto porque tanto las madres como sus hijos son monolingües, hablantes del inglés como primera lengua.

Todos los niños que participaron en este estudio nacieron en Estados Unidos. En el momento de la entrevista, los niños monolingües (10 niñas, 13 niños) tenían un promedio de entre 29.9 y 31.2 meses de edad y los bilingües (13 niñas y 11 niños), entre 29.8 y 31.2 meses. Según informaron los padres, todos los niños tenían un desarrollo normal, sin problemas de salud al nacer y sin problemas auditivos, de acuerdo con las pruebas de emisión oto-acústica realizadas en el hospital. Todos los participantes fueron sometidos a exámenes para detectar retrasos comunicativos a los 30 meses. Los participantes fueron reclutados a través de anuncios en revistas locales y en programas para padres con hijos pequeños, así como por referencias de boca en boca.

Los niños seleccionados en este estudio participaron en un estudio longitudinal más extenso sobre niños nacidos en los EUA en hogares hispanohablantes (HOFF *et al.*, 2012). Los niños monolingües cumplían con el criterio de no hablar ningún otro idioma, aparte del inglés, durante más del 10% de su tiempo en el hogar. Los participantes bilingües cumplían con el criterio de que en el hogar se hablara tanto inglés como español, que el idioma menos hablado se utilizara al menos un 10% del tiempo y que no se hablara ningún otro idioma más del 5% del tiempo. Todos los participantes bilingües habían estado expuestos al inglés y al español desde su nacimiento y utilizaban ambos idiomas cuando hablaban con sus padres bilingües. Todas las familias eran residentes del sur del estado de Florida (Estados Unidos).

Previo a la grabación de la conversación madre-hijo, se llevó a cabo una entrevista exhaustiva con la persona a cargo del cuidado de cada participante, para obtener los datos demográficos y la información sobre los usos de la lengua en el hogar. En esa entrevista, los cuidadores facilitaban estimaciones acerca de la proporción relativa de uso del inglés y del español en casa. Los niños completaron el test de vocabulario expresivo

palabra-imagen (EOWPVT, *Expressive One Word Picture Vocabulary Test*, EOW en adelante) tanto en inglés como en español.

Tanto en el grupo bilingüe como en el monolingüe, las madres provienen de un estrato social medio-alto y tienen un nivel educativo alto, puesto que la mayoría cursó varios años de estudios universitarios. Las madres hispanohablantes nacieron en algún país de América Latina (ver Tabla 1) y sus edades, al momento de la entrevista, oscilaban entre 28 y 38 años. Las madres angloparlantes, entre 27 y 40 años de edad, nacieron en Estados Unidos. Todas las díadas madre-hijo participaron en una interacción espontánea en la que conversaban mientras jugaban con tres bolsas de juguetes: una que contenía figuras de animales, otra que tenía juguetes que representaban comida y una tercera bolsa que contenía libros para leer, razón por la cual las conversaciones se mantuvieran similares con respecto a los temas tratados y el contexto en el que se llevaron a cabo. Las díadas madre-hijo bilingües participaron en dos conversaciones, en una se les pedía que hablaran en español y en la otra, en inglés. Las madres recibían instrucciones para interactuar con sus hijos en la lengua (español o inglés) que empleaban habitualmente, de la manera más natural posible. Cabe mencionar que todas las madres bilingües seleccionadas para este estudio manifestaron que acostumbraban conversar tanto en español como en inglés con sus hijos, de modo que las interacciones analizadas (en las que las madres y sus hijos bilingües conversaron una vez en español y otra en inglés) se asemejan a la manera habitual de comunicarse en estos hogares. Es necesario mencionar aquí que las díadas bilingües recurrían a ambas lenguas en las dos conversaciones, pero en todos los casos predominó la lengua que se requería usar ese día de la entrevista.

Tabla 1 – Características de los participantes (N = 47)

	Monolingüe (n = 23)	Bilingüe (n = 24)
Datos demográficos	Promedio (D.E.)	Promedio (D.E.)
Educación materna (número de años)	16.31 (1.85)	15.04 (2.09)
Edad de la madre al emigrar (años)	N.A.	23.5 (9.82)
Edad del niño (meses)	30.51 (0.38)	30.3 (.38)
Sexo del niño		

Masculino	13 niños	11 niños
Femenino	10 niñas	13 niñas
Datos lingüísticos		
Porcentaje de inglés hablado en casa	99.31 (1.45)	38.09 (24.64)
Puntaje de test de vocabulario		
EOW Inglés	27.04 (9.46)	12.26 (11.92)
EOW Español	N. A.	5.60 (8.15)

Fuente: el autor

Las características de los participantes se describen en las Tablas 1 y 2. Los siguientes hechos descriptivos son de particular relevancia para nuestro estudio: (1) por lo general, la lengua dominante en el hogar de los niños bilingües era el español, (2) el nivel de estudios de la madre era muy alto en ambos grupos (4 años de estudios universitarios, en promedio), (3) los niños bilingües obtuvieron puntuaciones considerablemente más bajas en la prueba EOW en español que en inglés ( $t(45) = 7.743$ ,  $p < .0001$ ), y puntuaciones considerablemente más bajas en inglés que sus pares anglófonos monolingües ( $t(63) = 5.649$   $p < .0001$ ). Las puntuaciones totales de los niños bilingües, combinando las de español y de inglés, no diferían de las puntuaciones de sus pares monolingües anglófonos ( $p = .82$ ), como suele suceder con los niños bilingües simultáneos (HOFF *et al.*, 2012).

## Procedimiento

Las 71 conversaciones fueron transcritas en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*, SOKOLOV; SNOW, 1994). Con la ayuda del programa CLAN (*Child Language Analysis*, MACWHINNEY, 2000), se extrajeron todas las interjecciones, tanto de los niños como de las madres. Aquí nos enfocamos en las interjecciones de los niños, y si es necesario, haremos referencia a los usos de las madres. Siguiendo a Ameka (1992a), definimos como interjección, para los fines de este estudio, todas las partículas que pueden expresar un significado ilocutivo (o interpersonal) y que son independientes de la sintaxis del enunciado. No incluimos las interjecciones

secundarias (palabras que forman parte del vocabulario pero que pierden su contenido semántico y funcionan como interjección (*oye, vale, anda*)).

Para responder a nuestras preguntas de investigación, agrupamos las interjecciones según las tres categorías pragmático-conversacionales que sugiere Ameka (1992a): emotivas, fáticas y conativas.

Agrupamos las interjecciones en estas categorías siguiendo los siguientes criterios:

- i. Emotivas: expresan una reacción emocional en la conversación: sorpresa (*wow*), asco (*yuck*), desencanto (*oops*), placer, alegría (*yupi*), susto (*ay*), dolor (*ouch*)<sup>5</sup>.
- ii. Fáticas: son las partículas que mantienen el canal de comunicación abierto puesto que se usan como retroalimentación del enunciado del interlocutor (de aprobación – *aha-* o de desaprobación- *nah*) y como rellenos de pausas mientras el hablante planifica su turno (*eh, uhm*).
- iii. Conativas: son las partículas que se orientan al oyente para llamar su atención (*hey*) o controlar su conducta (*shh*).

Con el propósito de identificar la lengua a la que pertenecen las interjecciones usadas en cada una de estas categorías, separamos a las que sólo aparecen en los niños monolingües angloparlantes (y las etiquetamos como interjecciones inglesas) de las que aparecen sólo en las conversaciones bilingües (las interjecciones españolas). Las interjecciones que aparecían tanto en las conversaciones de los niños monolingües como de los bilingües, las contrastamos con las interjecciones de las madres bilingües (puesto que su lengua materna es el español) para determinar si ellas también las usan en las conversaciones en español. Las que no aparecían en el habla materna en la conversación en español las incluimos en el grupo de interjecciones inglesas y las consideramos como casos de cambio de código. Las demás las agrupamos en a las interjecciones comunes a las dos lenguas. Es importante resaltar que la línea divisoria entre los tipos de interjección no siempre es muy precisa, puesto que hay muchos préstamos de una lengua a la otra (por ejemplo,

---

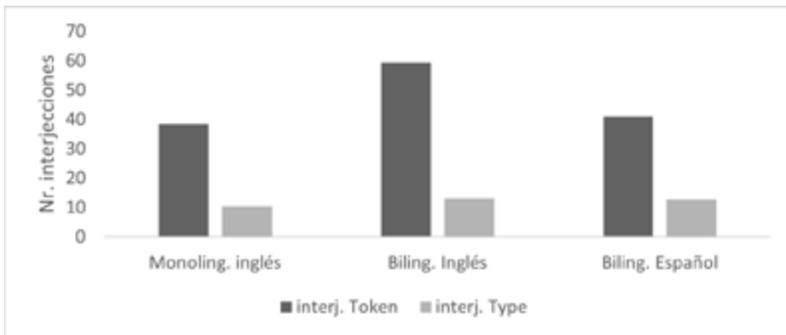
<sup>5</sup> La transcripción de las interjecciones siguen las convenciones del inglés, puesto que los datos fueron recogidos y transcritos en el laboratorio de desarrollo de lenguaje, bajo la dirección de Erika Hoff en Florida Atlantic University, Estados Unidos.

Ok) y como la transcripción no es fonética, se pierde la pronunciación de la partícula, que podría mostrar si los niños bilingües siguen las normas fonéticas típicas del inglés o del español cuando pronuncian la interjección que etiquetamos común en las dos conversaciones.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Para responder a nuestras preguntas de investigación, comparamos, en primer lugar, el número total de las interjecciones (*tokens*- número de casos, y *types*- número de interjecciones diferentes) usadas en promedio por los niños monolingües y los bilingües (en inglés y en español, Figura 1).

Figura 1 – Casos y tipos de interjecciones en la interacción



Fuente: el autor

Los niños bilingües usan las interjecciones, en promedio, con mayor frecuencia (*tokens*) en inglés que en español ( $t(23)=3.06$   $p=.006$ ) y más que sus pares monolingües ( $t(45)=1.98$   $p=.054$ ), pero el número de interjecciones diferentes (*types*) son muy similares en los dos grupos y en las dos lenguas. Asimismo, nos preguntamos si existe una relación entre la riqueza de vocabulario de los niños a esa edad con el número de interjecciones diferentes que usan en conversaciones espontáneas. Para ello, comparamos esos resultados con la prueba de vocabulario (EOW) que se les administró a esa edad. En el caso de los niños monolingües, los que tienen un mayor puntaje en la prueba EOW (inglés) tienden a

usar un mayor número de interjecciones ( $r(23)=.475$ ,  $p=.022$ ), pero el número de interjecciones diferentes no parece tener correlación con el puntaje de EOW. En los niños bilingües, los que tienen más alto puntaje en la prueba EOW (inglés), usan un mayor número de interjecciones diferentes ( $r(24)=.529$ ,  $p=.024$ ) en las conversaciones en inglés (*types*), pero la frecuencia de uso (*tokens*) no parece correlacionarse con el puntaje de la prueba de vocabulario. En cambio, el puntaje de la prueba de vocabulario en inglés está relacionado tanto con la frecuencia de uso de las interjecciones (*tokens*) ( $r(24)=.529$ ,  $p=.024$ ) como con el número interjecciones diferentes ( $r(24)=.635$ ,  $p=.005$ ) de los niños bilingües en la conversación en español. Es interesante resaltar que, en las conversaciones en español, un más alto puntaje en la prueba EOW en español se relaciona con un uso menor de interjecciones (*tokens*) en las conversaciones en español ( $r(24)= -.455$   $p=.05$ ), lo cual parece indicar que los niños bilingües tienden a usar las interjecciones como muletillas, como marcas de titubeo, en la lengua menos dominante. Estos resultados indican que las interjecciones se desarrollan paralelamente o conjuntamente con el léxico en general y que los niños que tienen un vocabulario más diverso, tienden a vocalizar más sus actitudes y emociones por medio de las interjecciones, pese a que su forma y sus funciones las ubican en una categoría diferente al resto del vocabulario y la ruta de desarrollo parece diferir entre los monolingües y los bilingües, así como en las dos lenguas de los bilingües.

Tabla 2 – Estadística descriptiva de la frecuencia de casos (*tokens*) en las tres categorías de interjección

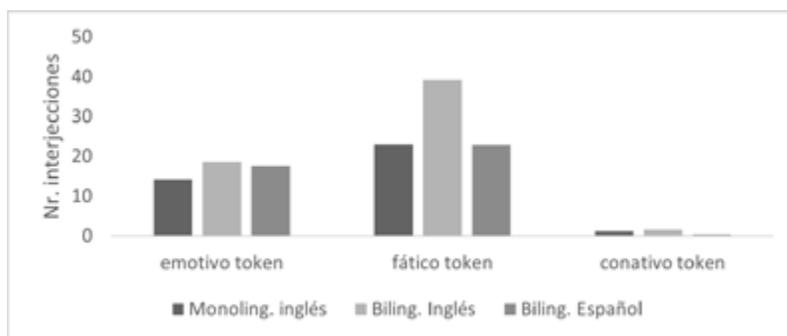
	MONOLINGÜE				BILING. Inglés				BILING. Español			
	MIN	MAX	Prom.	D. E.	MIN	MAX	Prom.	D. E.	MIN	MAX	Prom.	D. E.
<b>EMOTIVO token</b>	0	77	14.22	15.59	3	54	18.54	13.86	2	89	17.63	18.08
<b>FÁTICO token</b>	1	86	23.04	22.61	2	122	39.25	37.61	1	74	22.92	21.31
<b>CONATIVO token</b>	0	4	1.17	1.11	0	20	1.62	4.25	0	4	0.42	0.88
<b>TOTAL token</b>	3	103	38.48	6.1	12	163	59.42	8.55	4	103	40.96	5.44

Fuente: el autor

En la Tabla 2 reportamos los datos descriptivos de los casos de interjecciones, agrupadas por su función pragmática-conversacional en las tres categorías: emotiva, fática y conativa. En la Figura 2 comparamos las frecuencias en los dos grupos y en las dos lenguas. Vemos que las más frecuentes son las interjecciones fáticas, las que estructuran la interacción por medio de la retroalimentación (positiva o negativa) y aparecen generalmente como único elemento verbal en el turno del hablante o al inicio de un enunciado y las que sirven de muletillas, rellenos o reformuladores que ocurren en medio del enunciado, como se ilustra en el ejemplo 1:

Ejemplo 1. R2130Mo017-EN<sup>6</sup>  
 Madre: but which animal, all of them?  
 Niño: xxx.  
 Madre: does he swim?  
 Niño: *um* xxx does.  
 Madre: he does, the pig does?  
 Niño: *um*, *yeah*.  
 Madre: and the coyote?  
 Niño: *um*, no.

Figura 2 – Frecuencia de uso de interjecciones por categoría



Fuente: el autor

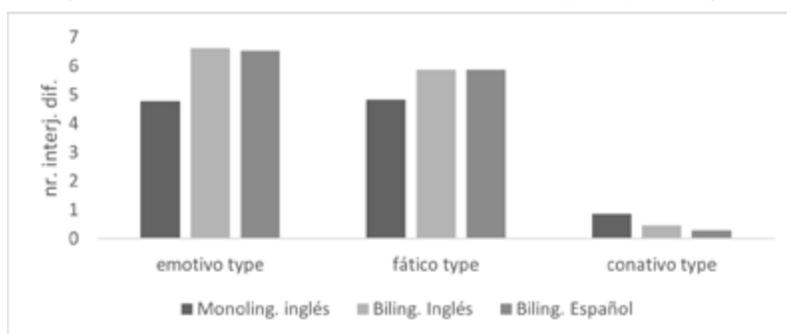
6 Madre: pero ¿cuál animal, todos? Niño: xxx. Madre: ¿sabe nadar? Niño: *um* xxx sabe. Madre: ¿sabe? ¿el cerdo sabe? Niño: *um*, sí. Madre: y ¿el coyote? Niño: *um*, no.

La Figura 2 muestra que la frecuencia de uso de las interjecciones emotivas y conativas son muy similares en los dos grupos. La diferencia entre los bilingües y los monolingües en el uso de las interjecciones fáticas que se observa en la Figura 2 sólo se aproxima al valor de significancia estadística ( $t(45)=1.78$ ,  $p=.082$ ) en el contexto de las conversaciones en inglés, lo cual implica que los niños bilingües tienden a usar las interjecciones fáticas con mayor frecuencia en sus conversaciones en inglés que sus pares monolingües. Si comparamos el uso de las tres categorías en las conversaciones en inglés y español de los bilingües, encontramos de nuevo que las frecuencias son similares con la excepción de las interjecciones fáticas que los niños bilingües usan considerablemente más en las conversaciones en inglés que en las del español ( $t(23)=3.89$ ,  $p=.001$ ).

Tabla 3 – Estadística descriptiva de las interjecciones diferentes (*types*) en las tres categorías de interjección

	MONOLINGÜE				BILING. Inglés				BILING. Español			
	MIN	MAX	Prom.	D. E.	MIN	MAX	Prom.	D. E.	MIN	MAX	Prom.	D. E.
<b>EMOTIVO type</b>	0	11	4.78	2.59	2	14	6.63	2.90	1	14	6.54	3.43
<b>FÁTICO type</b>	1	9	4.83	2.29	1	13	5.88	2.86	1	12	5.88	2.69
<b>CONATIVO type</b>	0	2	0.87	0.76	0	2	0.46	0.66	0	1	0.29	0.46
<b>TOTAL type</b>	3	20	10.52	0.93	4	24	12.96	0.99	4	23	12.71	0.99

Fuente: el autor

Figura 3 – Número de interjecciones diferentes (*types*) por categoría

Fuente: el autor

Para tener una visión más detallada de las interjecciones usadas por los niños de 30 meses en conversaciones con sus madres, nos preguntamos cuántas interjecciones diferentes (*types*) usaron para cada función pragmático-conversacional (ver Tabla 3). Como se observa en la Figura 3, los niños bilingües usan un número similar de interjecciones diferentes en las categorías emotivas y conativas en el contexto de las conversaciones estudiadas para este trabajo. Ambos grupos usan un mayor número de interjecciones diferentes para expresar estados emocionales (emotivas) y para regular la interacción (fáticas) que para regular la conducta del interlocutor (conativas). En la Figura 3 notamos también que los bilingües tienden a usar un número mayor de interjecciones diferentes que sus pares monolingües, en las conversaciones en inglés, para la función emotiva ( $t(45) = 2.29, p = .027$ ). Los monolingües, en cambio, tienen un repertorio mayor de interjecciones para la función conativa ( $t(45) = 1.99, p = .053$ ), pero no hay diferencia entre los dos grupos en los usos de interjecciones diferentes en inglés para la función fática. En el grupo bilingüe, es posible observar que el número de interjecciones diferentes en las categorías emotiva y fática es bastante similar en las conversaciones en inglés y en español, pero el número de interjecciones conativas diferentes tiende a ser mayor en la conversación en inglés que en español ( $t(45) = 3.17, p = .003$ ).

Desde una perspectiva cualitativa (Tabla 4), las interjecciones más frecuentes usadas por ambos grupos fueron *um* (interjección fática) y *oh/oo* (interjección emotiva). En el grupo monolingüe, *um* tuvo la más

alta frecuencia (promedio, 6.61). En el grupo bilingüe, los niños usaron *um* con la mayor frecuencia en la conversación en inglés (8.54 promedio) mientras que en español *oh/ooh* fue la interjección más frecuente (5.46 promedio).

Tabla 4 – Las interjecciones más frecuentes según las categorías

	<b>Emotivo</b>	<b>Fático</b>	<b>Conativo</b>
<b>Monolingüe inglés</b>	oh/ooh	um	hush
<b>Frecuencia promedio</b>	6.35	6.61	0.57
<b>Bilingüe inglés</b>	oh/ooh	um	hey
<b>Frecuencia promedio</b>	4.96	8.54	0.96
<b>Bilingüe español</b>	oh/ooh	hm	hey
<b>Frecuencia promedio</b>	5.46	3.33	0.38

Fuente: el autor

Por último, cabe mencionar que la única interjección usada sólo por los niños monolingües angloparlantes fue *hush* (0.57 promedio) que clasificamos como conativa puesto que sirve para silenciar al interlocutor. En efecto, el caso de *hush* y *shush* (que aparece sólo en el habla materna en esta muestra) se pueden considerar como en el límite entre interjección y verbo, puesto que es posible usarlas en oraciones y conjugarlas.

Los niños bilingües, en cambio, usaron las siguientes interjecciones que no aparecían en las conversaciones de los monolingües y, por tanto, sugerimos que son interjecciones en español<sup>7</sup> *aha* (0 en inglés, 0.04 en español), *aish* (0 en inglés, 0.04 en español), *ay* (1.63 en inglés, 2.67 en español), *ayayay* (0 en inglés, 0.08 en español), *uy* (0.08 en inglés, 0.25 en español), *ehm* (0.33 en inglés, 0.13 en español), *fuchi* (0 en inglés, 0.08 en español), *ugh* (0.83 en inglés, 0 en español), *nah* (0 en inglés, 0.04 en español), *yippie* (0.04 en inglés, 0 en español). De estas, *ay*, *uy*,

<sup>7</sup> Los promedios en paréntesis corresponden a la frecuencia promedio de uso de la interjección en las transcripciones de los bilingües en la conversación en inglés y en español, respectivamente.

*ehm*, que aparecen tanto en las conversaciones en inglés como en español, pueden ser considerados casos de cambio de código (*codeswitch*) del español al inglés. La interjección *ugh*, que aparece sólo en las conversaciones inglesas y no en las españolas, se puede catalogar como inglesa y suponer que los monolingües no tuvieron la oportunidad de usarla en la muestra analizada para este trabajo. De hecho, las madres de esos niños monolingües sí la usan (0.04 promedio). El caso de *nah* es similar, pese a que sólo aparece en las conversaciones en español de los niños bilingües, y no en las en inglés, ni de los monolingües, ni de los bilingües, pero las madres monolingües angloparlantes la usan (0.04 en promedio) así como las bilingües en español (0.04) y en inglés (0.08). De esta manera, *ugh* y *nah* pueden ser catalogadas también como cambio de código, del inglés al español en las conversaciones de los niños bilingües.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este estudio exploratorio examinamos los usos de las interjecciones en niños bilingües inglés-español de 30 meses y los comparamos con los usos de sus pares monolingües angloparlantes. Encontramos que los niños bilingües usan interjecciones con mayor frecuencia cuando conversan en inglés que cuando conversan en español y las usan más que sus pares monolingües en interacciones similares. El número de interjecciones diferentes es muy similar en los dos grupos y en las dos lenguas (los niños monolingües usan un promedio de 10.5 interjecciones diferentes, los bilingües usan 13 en español y 12.7 en inglés).

Un hallazgo interesante de este trabajo es la relación que detectamos entre el tamaño del vocabulario de los niños en esta edad (medido por la prueba EOW) y el uso de interjecciones. Mientras que el tamaño del vocabulario en inglés está relacionado con las frecuencias de uso de las interjecciones en los monolingües y en los bilingües, tanto en inglés como en español, parece ser que los niños bilingües que tienen un vocabulario más rico en español tienden a usar menos interjecciones en las conversaciones en español. Esto indica que aquellos bilingües cuyo español es menos dominante, recurren a un mayor número de interjecciones para expresar emociones y actitudes y regular la interacción. Esta

hipótesis se refuerza cuando analizamos el uso de interjecciones por categorías y vemos que los bilingües tienden a usar más interjecciones fáticas que sus pares monolingües.

Desde un punto de vista contrastivo, la mayoría de las interjecciones que aparecen en el habla infantil en los dos grupos, bilingües y monolingües, son comunes a las dos lenguas. Pudimos identificar un número muy reducido de partículas que eran típicas del español o del inglés y algunas interjecciones que los niños usaron como cambio de código, interjecciones típicas del inglés usadas en conversaciones en español y, viceversa, interjecciones típicas del español, usadas en conversaciones en inglés.

De esta forma, es posible concluir que las interjecciones son muy productivas en edades temprana tanto en los niños bilingües como en los monolingües y cumplen múltiples funciones de las cuales, la fática es la más frecuente, sobre todo en los niños bilingües, mientras que la conativa es más frecuente en los niños monolingües que en sus pares bilingües, pero se usan con menor frecuencia que las emotivas y las fáticas en ambos grupos. Corresponde a futuras investigaciones hacer un análisis cualitativo para determinar con mayor detalle el efecto del contexto y el tipo de interacción en los usos que los niños le dan a las diferentes interjecciones.

## REFERENCIAS

AMEKA, Felix. Interjections: the universal yet neglected part of speech. *Journal of Pragmatics*, 18, 101-118, 1992a.

AMEKA, Felix. The meaning of phatic and conative interjections. *Journal of Pragmatics*, 18, 245-271, 1992b.

AMEKA, Felix; WILKINS, David P. Interjections. In: ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jeff (ed.). *Handbook of Pragmatics*, p. 1-22. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2006.

ASANO, Yoshiteru. Acquisition of English interjections *ouch*, *yuck*, and *oops*. *Early Childhood. Colorado Research in Linguistics*, 15, 1-15, 1997.

BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. De las interjecciones, muletillas y repeticiones: Su función en el habla infantil. In: BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca; FAJARDO, Josefina García. (ed.). *Estudios de Lingüística y Literatura 25: Reflexiones Lingüísticas y Literarias*, p. 99-113, Ciudad de México: El Colegio de México, 1992.

BESEMERES, Mary. Different languages, different emotions? Perspectives from autobiographical literature. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 2/3, 140-58, 2004.

BLAKEMORE, Diane. On the descriptive ineffability of expressive meaning. *Journal of Pragmatics*, 43, 3537-3550, 2011.

BLAS-ARROYO, Jose Luis. La interjección como marcador discursivo: El caso de eh. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 9, 81-117, 1995.

BRETHERTON, Inge; BEEGHLY, Marjorie. Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 8, 906-21, 1982.

CHAN, Wai Han; NICOLADIS, Elena. Predicting first 50 words. *International Journal of Bilingualism*, 14, 2, 237-270, 2010.

CRIBLE, Ludivibe; CUENCA, Maria Josep. Discourse markers in speech: Characteristics and challenges for corpus annotation. *Dialogue and Discourse*, 8, 2, p. 149-166, 2017.

CUENCA, Maria Josep. Defining the undefinable? Interjections. *Syntaxis*, 3, 29-44, 2000.

CUENCA, Maria Josep; MARÍN, Maria Josep. Co-occurrence of discourse markers in Catalan and in Spanish oral narrative. *Journal of Pragmatics*, 41, 899-914, 2009.

DOWNING, Angela; MARTÍNEZ CANO, Elena. Interjections and emotions: the case of gosh. In: MACKENZIE, J. Lachlan; ALBA-JUEZ, Laura. (ed.). *Emotion in discourse*, p. 87-112. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.

DEWAELE, Jean-Marc. Expressing anger in multiple languages. In: PAVLENKO, Aneta. (ed.) *Bilingual minds: emotional experience, expression and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p. 118-51.

FRASER, Bruce. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 7, 931-952, 1999.

FUSTÉ-HERRMANN, Belinda; SILLIMAN, Elaine R.; BAHR, Ruth; FASNACHT, Kyna S.; FEDERICO, Jeanne E. Mental state verb production in the oral narratives

of English- and Spanish-speaking preadolescents: an exploratory study of lexical diversity and depth. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2, 1, 44-60, 2006.

GARCÍA RAMÓN, Amparo. Indexing epistemic incongruence: *uy* as a formal sign of disagreement in agreement sequences in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 131, 1-17, 2018.

GODDARD, Cliff. Interjections and emotion (with special reference to 'surprise' and 'disgust'). *Emotion Review*, 6, 1, 53-63, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (ed.). *Syntax and semantics*. v. 3: *Speech acts*, p. 41-58, New York: Academic Press, 1975.

HOFF, Erika; CORE, Cynthia; PLACE, Silvia; RUMICHE, Rosario; SEÑOR, Melissa; PARRA, Marissol. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39, 1-27, 2012.

JONSSON, Carla. Functions of code-switching in bilingual theater: An analysis of three Chicano plays. *Journal of Pragmatics*, 42, 1296-1310, 2010.

JOVEN SIEIRA, Cristina. *Los fáticos no léxicos en el español oral de Galicia: transcripción y función pragmática*. Tesis de Grado. Universidad Santiago de Compostela, 2014.

KYRATZIS, Amy; ERVIN-TRIPP, Susan. The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics*, 31, 1321-1338, 1999.

LIBERT, Alan Reed. On conversational valence and the definition of interjections. In: PONSONNET, Maïa; DAO, Loan; BOWLER, Margit. (ed.). *Proceedings of the 42nd Australian Linguistic Society Conference*, p. 281-295. Canberra: Australian National University – Research Repository, 2011.

LOPE BLANCH, Juan. Valor lingüístico de la interjección. *Revista de la Universidad de México*, Mayo de 1956, 27.

MACWHINNEY, Brian. *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MARTÍN ZORRAQUINO, Maria Antonia; PORTOLÉS, José. 1999. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. (ed.). *Gramática descriptiva del español*, v. 3, p. 4051-4213, Madrid: Espasa, 1999.

MEINARD, Maruszka Eve Marie. Distinguishing onomatopoeia from interjections. *Journal of Pragmatics*, 76, 150-168, 2015.

MENG, Katharina; SCHRABBACK, Susanne. Interjections in adult-child discourse: The cases of German HM and NA. *Journal of Pragmatics*, 31, 1263-1287, 1999.

MONTES, Rosa Graciela. The development of discourse markers in Spanish: Interjections. *Journal of Pragmatics*, 31, 1289-1319, 1999.

NORRICK, Neal R. Interjections as pragmatic markers. *Journal of Pragmatics*, 41, 866-891, 2009.

PAVLENKO, Aneta. Bilingualism and emotion. *Multilingua*, 21, 1, 45-78, 2002.

PAVLENKO, Aneta. (ed.). *Bilingual minds: emotional experience, expression and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

PINTO, Derrin; VIGIL, Donny. Spanish clicks in discourse marker combinations. *Journal of Pragmatics*, 159, 1-11, 2020.

POGGI, Isabella. The language of interjection. In: ESPOSITO, Anna; HUSSEIN, Amir; MARINARO, Maria; MARITONE, Raffaele (ed.). *Multimodal signals*, p. 170-186. Berlin: Springer-Verlag, 2009.

PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

PREGO VÁZQUEZ, Gabriela; ENRÍQUEZ MARTÍNEZ, Iván. Funciones (meta) pragmáticas de las interjecciones emotivas en edad temprana. *Estudios Filológicos*, 61, 75-96, 2018.

ROGGIA, Aaron B. *Eh* as a polyfunctional discourse marker in Dominican Spanish. *Journal of Pragmatics*, 44, 1783-1798, 2012.

RUBA, Ashley L.; REPACHOLI, Betty M. Do preverbal infants understand discrete facial expressions of emotion? *Emotion Review*, 12, 4, p. 235-250, 2020.

SHIRO, Martha; HOFF, Erika; RIBOTT, Krystal. Cultural Differences in the Content of Child Talk: Evaluative Lexis of English Monolingual and Spanish-English Bilingual 30-Month-Olds. *Journal of Child Language*, 47, 4, 844-869, 2020.

SHIRO, Martha; HOFF, Erika; SHANKS, Katherine. *El uso de palabras que remiten a emociones, cognición y volición en niños bilingües de 30 meses*. In: ROJAS, Cecilia; OROPEZA, Viviana (ed.). *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales*, p. 159-194, **México: UNAM, 2018**.

SOKOLOV, Jeffrey; SNOW, Catherine E. *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

STANGE, Ulrike. *Wow! – A corpus-based study on the use of emotive interjections in child speech*. Trabajo presentado en Warwick Child Language Symposium 2015.

STANGE, Ulrike. The social life of emotive interjection in spoken British English. *Scandinavian Studies in Language*, 10, 1, p. 174-193, 2019.

TORRES SÁNCHEZ, María Ángeles; BERBEIRA CARDÓN, José Luis. Interjección y onomatopeya: bases para una delimitación pragmática. *Verba*, 30, p. 341-366, 2003.

VÁZQUEZ CARRANZA, Ariel. Aceptación y resistencia: un análisis de “ah” y “ay” como indicadores de cambio de estado. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 3, 2, p. 71-103, 2016.

VÁZQUEZ CARRANZA, Ariel. The Spanish particle *eh* in talk-in-interactions. *The Linguistics Journal*, 13, 1, p. 7-29, 2019.

WHARTON, Tim. Interjections, Language and the Showing/Telling Continuum. *UCL Working Papers in Linguistics*, 12, p. 173-213, 2002.

WIERZBICKA, Anna. The semantics of interjections. *Journal of Pragmatics*, 18, p. 159-192, 1992.

WIERZBICKA, Anna. *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WIERZBICKA, Anna. *English: Meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

# **A ESCRITA DE SURDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: A ESTRUTURA EM+A/O(S) EM CONTEXTOS DE INSERÇÃO TOTAL OU PARCIAL**

Peterson Lima Schimulfening  
Universidade Federal de Pelotas  
[profpeterson12@gmail.com](mailto:profpeterson12@gmail.com)

Mirian Rose Brum-de-Paula  
Universidade Federal de Pelotas  
[brumdepaula@yahoo.fr](mailto:brumdepaula@yahoo.fr)

## **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo investiga o uso da preposição *em*, associada aos artigos definidos *a* e *o*, na escrita de surdos bilíngues. Tais participantes, adquiriram a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, como língua adicional (LA). Adota-se a Linguística Cognitiva (LC) como perspectiva teórica, tendo como objetivos uma melhor compreensão do modo como ocorre o emprego, na escrita, da estrutura supracitada e da forma como é categorizada pelos informantes surdos que participaram desta pesquisa. Para tanto, observa-se, igualmente, as possíveis transferências de categorias da LIBRAS em direção à escrita em LP e a emergência de novas categorias, que possam abrigar os diferentes empregos da estrutura selecionada.

Em oposição às palavras plenas, cujos significados são menos opacos, a estrutura *em+a/o(s)* faz parte das palavras ditas funcionais – ou gramaticais. Tais itens lexicais são adquiridos tardiamente por locutores sem distúrbios de fala (BASSANO, 2000). Partiu-se da hipótese, então, de que a sua aquisição seria ainda mais onerosa para a comunidade surda, visto que não possui acesso ao *input* auditivo do PB falado e que emprega um sistema cujas características gestuais e tridimensionais são muito distintas do aspecto linear da escrita alfabética que, ademais, tem íntima relação com a fonética e a fonologia do PB oral.

Sem exposição à língua falada, que proporcionaria o acesso a contextos de uso frequentes e variados da estrutura investigada, o surdo tarda a compreender o seu funcionamento no PB e, conseqüentemente, a organizar a preposição *em* em termos categoriais. O aprendiz surdo tenderia, então, a cometer inadequações que revelariam transferências de sua língua materna, de natureza cinésico-visual, em direção ao PB escrito, pois um dos desafios desse sujeito bilíngüe compreende lidar com a descontinuidade existente entre a escrita alfabética e a língua de sinais. De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), a operação de sistemas de representação externa (isto é, a escrita) realiza-se a partir do sistema de processamento interno. Desse modo, o surdo procuraria transferir elementos do sistema linguístico materno (interno) durante processos relacionados à escrita do PB. Assim, enquanto o ouvinte recorre a propriedades fonológicas e fonoarticulatórias que constituem a forma de sua fala interna, o surdo recorreria às propriedades visuais e quiroarticulatórias, ligadas a sua sinalização interna.

O texto está dividido em cinco seções. Além desta introdução, a segunda parte aborda a Linguística Cognitiva, a categorização, os Esquemas Imagéticos e de Contêiner, o funcionamento da estrutura *em+a/o(s)* em contextos diversos e a língua de sinais. Na terceira seção, encontra-se a metodologia do trabalho, contendo informações sobre a maneira como instrumento de coleta de dados foi organizado, principalmente. Na quarta parte, retoma-se alguns aspectos metodológicos e apresenta-se dados e resultados sobre o grupo controle (formado por informantes ouvintes) e o grupo alvo (composto por participantes surdos). Enfim, na última parte, encontram-se as considerações finais da pesquisa.

## LINGÜÍSTICA COGNITIVA

A linguística cognitiva está ligada a questões semânticas da linguagem, explora aspectos que ultrapassam o significado intrínseco das palavras e incorpora sentidos construídos a partir do contexto linguístico e extralinguístico em que os itens lexicais se encontram. De acordo com Langacker (2000), o significado está ligado à conceptualização e compreende as experiências dos interlocutores, sofrendo o impacto do mundo social, físico e linguístico. Na perspectiva adotada, aspectos sociais, cognitivos e linguísticos não se encontram dissociados, pois

[...] a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separado) e se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural (SILVA; TORRES; GONÇALVES, 2004, p. 2).

Exclui-se, conseqüentemente, significados advindos da análise exclusiva de elementos linguísticos isolados e considera-se o contexto engendrado por esses elementos, bem como a situação em que o usuário que os produz está inserido. O sentido, portanto, é parcialmente atingido quando ignora conhecimentos outros, que não pertencem ao sistema da língua. Logo, nessa abordagem, não se concebe a existência de níveis de significação que pertençam à linguagem de modo exclusivo. Para a LC, a linguagem e o que ela “quer dizer” reflete a cognição corporificada (*embodied cognition*). O sistema linguístico e os sentidos atribuídos às diferentes configurações de elementos que o compõe resultam das experiências corporais e neuronais e da percepção dos impulsos sensoriais e motores de seus interlocutores.

Para Tomasello (2003), os símbolos linguísticos são artefatos simbólicos particularmente importantes. Neles, estão *incorporados* os meios pelos quais as gerações anteriores de seres humanos de um grupo social consideraram proveitoso categorizar e interpretar o mundo para fins de comunicação interpessoal. Logo, indivíduos oriundos de ambientes linguísticos distintos criam esquemas e categorias muito particulares,

nem sempre similares. Na aquisição de línguas adicionais, por exemplo, elementos linguísticos semelhantes, cujas diferenças sutis são de difícil percepção, tendem a ser abrigados em categorias pré-existentes, o que promove transferências entre sistemas. Elementos distintos, por sua vez, podem levar à criação de novas categorias, por serem mais facilmente percebidos.

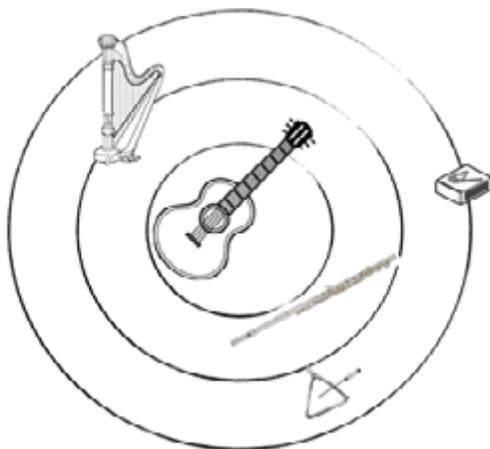
## Categorização

A categorização é uma capacidade cognitiva que está diretamente relacionada à organização e à otimização da memória (FERRARI, 2014). O ser humano, desde muito cedo, é capaz de organizar seu conhecimento a partir desse processo de sistematização mental. Ordena acontecimentos, coordenadas espaço-temporais ou entidades (objetos, seres vivos) para apreender o mundo. Porém, um número infinito de categorias não pode ser concebido, já que acarretaria numa sobrecarga em termos de processamento e armazenamento de informações. Assim, categorizar permite simplificar esquemas mentais de significação de itens lexicais e enunciados, o que otimiza o funcionamento da língua em uso.

Compreende-se melhor o modo como a mente humana agrupa elementos em categorias, postulando que possam estar organizados segundo uma escala de prototipicidade. Assim, membros familiares e recorrentes seriam mais centrais. Tais elementos tenderiam a ser considerados *exemplares prototípicos*. Membros mais raros seriam, ao contrário, menos centrais. Esses representantes seriam considerados *exemplares radiais*. Por exemplo, na categoria *instrumentos musicais*, pode-se incluir violão, flauta, harpa, triângulo, caixa de fósforos, dentre outros. No entanto, nem todos esses membros possuem, nessa escala, o mesmo *status*. De fato, ao pensar nessa categoria, é possível que, imediatamente, venha à mente de muitas pessoas um dos dois primeiros instrumentos citados. Poucas pessoas pensariam, talvez, em harpa ou triângulo e, raramente, em caixa de fósforos. O instrumento mais rapidamente acionado por um amante de bossa nova, por exemplo, tenderia a ser o violão. Poderia, no entanto, ser a harpa para um bretão ou alguém que gostasse de música celta. Não se tem, conseqüentemente, uma visão ideal ou universal da

posição desses elementos na estrutura radial proposta na Figura 1. Além disso, esses elementos não necessitam possuir traços em comum, podendo ser alinhados segundo uma *semelhança de família*.

Figura 1 – Exemplo de estrutura radial



Fonte: elaborada pelos autores

A existência de gradiência, presente na ideia de exemplares radiais, pode, por conseguinte, ser explicada por meio de similaridades parciais ou *ares de família* entre seus membros. Essa ideia, presente em Wittgenstein (1953), auxilia a melhor compreender as fronteiras existentes entre diferentes categorias que, frequentemente, são imprecisas. Assim, Wittgenstein sugere que existem parecenças entre os membros de uma família, mas não o compartilhamento obrigatório de um grupo de características definitórias. Ressalta-se, assim, que o conceito de protótipo não está baseado somente nos traços definidores de uma categoria, mas também em outras várias formas pelas quais as categorias prototípicas podem ser formadas. Logo, categorias podem emergir segundo estruturas de semelhança familiar, de frequência de uso, de fatores fisiológicos ou de experiências coletiva e individual.

Como pode ser constatado, embora seja um processo mental da espécie humana, a categorização está associada a aspectos culturais, pois o modo como os membros de uma categoria são organizados pode diferir

de cultura para cultura, podendo, inclusive, alterar de indivíduo para indivíduo. É muito provável que para não brasileiros, a caixa de fósforo não sirva para tocar música. Mas sabe-se que o samba soube tirar proveito dessa caixinha, tornando-a um objeto que produz combinações de sons e ritmos. A categorização, portanto, é um ato mental, físico e sociocognitivo realizada por indivíduos e comunidades socioculturais. Está fundamentada no conhecimento de mundo do falante e na sua interação com o ambiente. Além disso, permite a redução da complexidade, a organização e a representação do conhecimento.

Ainda, em diferentes situações, a depender dos objetivos comunicativos do falante, uma mesma entidade pode ser interpretada como um gato, um animal, um companheiro de estimação, um mal presságio, uma pessoa perigosa ou muito bonita; um mesmo acontecimento pode ser concebido como exercício, corrida, movimento, fuga ou sobrevivência; um mesmo lugar pode ser entendido como costa, litoral, praia ou areia (TOMASELLO, 2003). Em relação à linguagem, o que está em jogo são os diferentes sentidos que um mesmo item lexical ou expressão podem adotar. Levando-se em consideração os trabalhos de Rosch (1975, 1978) sobre a categorização e sua aplicação ao estudo do sentido (LAKOFF, 1987), considera-se a possibilidade de se organizar a semântica dos elementos linguísticos polissêmicos. A polissemia tornou-se, então, “um caso especial de categorização baseada em prototípicidade, em que os significados de uma palavra são membros de uma categoria” (KLEIBER, 1990, p. 162).

## **Esquemas Imagéticos e o Esquema de Contêiner**

Os Esquemas Imagéticos podem ser compreendidos como imagens criadas a partir de experiências corporais. Gibbs e Colston (1995 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2010) os concebem como *gestalts* experienciais que emergem a partir da atividade sensorio-motora, durante a manipulação de objetos, a orientação e o deslocamento espaço-temporal e o direcionamento do foco perceptivo. São, por conseguinte, considerados representações dinâmicas que evocam relações espaciais e movimentos no espaço.

Ressalta-se que os esquemas imagéticos são conceitos abstratos, consistindo de padrões resultantes de instâncias repetidas da experiência

de base corpórea. O esquema do *contêiner*, por exemplo, resulta da experiência física do sujeito com esse tipo de recipiente. Essa experiência está ligada ao uso de expressões linguísticas relativas a movimentos que indicam as direções *para dentro* ou *para fora*. Possibilita, também, a emergência de esquemas que podem ser usados metaforicamente, como o *Esquema Imagético (EI) Dentro-Fora*, presente nas construções linguísticas “Maria se enfiou numa roupa confortável e se jogou para dentro das cobertas” e “José colocou toda a raiva para fora” (FERRARI, 2011, p. 87). No primeiro exemplo, roupa e cobertas comportam-se como contêineres para dentro dos quais o agente Maria se coloca. No segundo, o corpo de José é entendido como um contêiner, de onde sai a raiva.

O esquema de contêiner concerne, assim, a experiência dentro/fora e está presente quando, por exemplo, entra-se em casa, dela se parte ou, ainda, alude-se a algum sentimento guardado internamente. Nesse esquema imagético, considera-se os elementos estruturais interior, limítrofe e exterior, todos essenciais para o surgimento do *contêiner*. A noção de contêiner é estabelecida e reestabelecida quotidianamente, sendo possível um contêiner estar contido em outro. Pode-se ser o contêiner de sentimentos (a raiva), estar vestido de um pijama (a roupa), embaixo de edredons (as cobertas), dentro do quarto de um apartamento de um edifício. Os esquemas imagéticos são, por conseguinte, imagens corporificadas e esquemáticas das experiências com o espaço e com o mundo físico. Essa noção permite aos seres humanos compreender situações ou ideias mais abstratas. Assim, os esquemas imagéticos atuam na categorização de novas experiências por comparação, possibilitando a ocorrência de mapeamentos metafóricos. Podem surgir da experiência sensorio-motora e mental do espaço, que relaciona os limites do corpo aos limites do seu entorno.

A compreensão do esquema imagético de contêiner importa na semântica das preposições, já que esses elementos são boas ferramentas para marcar a localização. Tal esquema tende a surgir no emprego da preposição polissêmica *em* seguida dos artigos definidos *o* e *a*, como em “ele estuda na sala” ou “ela está enrolada na toalha”. Como é possível observar nesses exemplos, a inserção dos agentes (ele e ela) no contêiner (sala e toalha) é total no primeiro caso e parcial no segundo.

O esquema imagético de contato também se aplica a usos da preposição *em* do PB, quando as superfícies de duas ou mais entidades se tocam, como nas situações representadas na Figura 2.

Figura 2 – Esquemas imagéticos de contato



Fonte: elaborada pelos autores

Observando a Figura 2, pode-se dizer, por exemplo, que “o livro está na mesa” e “o quadro está na parede”, caso essas informações sejam pertinentes para quem não tem acesso visual à imagem acima. Nos dois enunciados, a construção do significado emerge do nosso conhecimento sobre mesas, livros, quadros e paredes e da disposição dessas entidades umas em relação às outras. A partir de conhecimentos previamente construídos, compreende-se o efeito funcional de *suporte* que a mesa e a parede exercem em relação ao livro e ao quadro. Assim, ao ter acesso auditivo ao primeiro enunciado, seria estranho interpretá-lo de modo a pensar que o livro estaria no chão, tocando o pé da mesa, ou que se encontraria dentro da mesa, literalmente. O mesmo ocorre com o segundo enunciado. Sabe-se que o quadro encontra-se na posição vertical, paralelo à parede, e que, provavelmente, um prego o mantém nesse lugar.

A preposição *em* pode, conseqüentemente, ser empregada para dar conta de distintas configurações espaciais. Enfim, a capacidade de comparar objetos, eventos ou sentimentos, de selecionar aspectos relevantes

de cada um desses domínios e de identificar padrões advindos da experiência permite a formação de esquemas – que representam uma categoria ou um conceito – que se organizam como *gestalts*.

### **A estrutura *em+a/o(s)***

As preposições são dependentes de contexto (dos itens lexicais com os quais se relaciona, dos conhecimentos prévios dos interlocutores) para que se possa compreender o seu sentido. Podem construir noções de tempo, lugar, causa, assunto, finalidade, dentre outras possibilidades, e auxiliar na construção da coesão e da coerência textual.

A preposição presente na estrutura *em+a/o(s)* “é usada para indicar lugar, tempo, situações e outras circunstâncias” (FERREIRA, 1999). Essa definição é proposta a partir de uma perspectiva formalista, que dá conta das palavras fora de seus contextos de uso. Coincide com a entrada das palavras em um dicionário. Como observou-se anteriormente, “as pesquisas em linguística cognitiva têm descartado a noção de representação mental abstrata e preexistente de contexto” (FERRARI, 2011, p. 44). Assim, na visão da LC, a preposição *em* adquire sentido a partir do seu uso e da relação que estabelece com os outros elementos do enunciado. O caráter polissêmico dessa preposição depende, portanto, desses aspectos. Sendo assim, as relações entre forma e função merecem atenção. No caso do fenômeno linguístico investigado, interessam os diferentes sentidos que uma mesma forma toma em contextos diversos. Existem, igualmente, empregos prototípicos, consolidados pelos usuários de um determinado sistema linguístico. De acordo com Ferrari “o significado convencional é, na verdade, uma afirmação desse significado prototípico a partir de várias interpretações situadas pragmaticamente” (2011, p. 18).

Como pode ser observado nos enunciados seguintes, adaptados de Ferrari (2011):

- i. A chave está na gaveta.
- ii. A chave está na fechadura.

- iii. O ventilador está na cadeira.
- iv. O ventilador está no teto.

as construções *no(a)* são usadas para localizar dois tipos de entidades, *a* e *b*. Contudo, ao analisar-se as relações entre essas entidades, depreende-se que as relações espaciais de cada construção divergem. Em (i), infere-se que a entidade *a*, a *chave*, está totalmente inserida em *b*, a  *gaveta*. Em (ii), essa situação de inserção entre *a* e *b* é parcial. Em (iii), presumimos que o objeto *a*, o  *ventilador*, está sobre *b*, a  *cadeira*. Finalmente, em (4), a entidade *a*, o  *ventilador*, encontra-se preso à superfície da entidade *b*, o  *teto*, ou seja, está rente a ela, suspenso. Para Ferrari, exemplos desse tipo “demonstram que não há um significado fixo para a preposição *em* e sugerem que o sentido dessa preposição deriva, em parte, do significado dos elementos linguísticos circundantes” (FERRARI, 2011, p. 18).

## Língua de sinais

As línguas de sinais são línguas naturais que, como qualquer outro sistema linguístico, têm normas e regras próprias e possuem, portanto, uma gramática que se apresenta estruturada em todos os níveis (KAIL, 2013; QUADROS, 1997). Como nas línguas faladas, uma determinada língua de sinais pertence a uma comunidade e cultura e deve ser adquirida pela criança surda na infância. Este também é o melhor período para que o surdo adquira o PB como língua adicional. O domínio precoce da escrita é adequado

[...] para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua (FERNANDES, 2007, p. 2).

O bilinguismo é, conseqüentemente, a melhor opção para que o surdo possa se integrar às comunidades surda e ouvinte. Desse modo,

pode transitar, com maior facilidade, nos ambientes sociais e educacionais nos quais ambas as línguas estão presentes. A importância da interação, da relação colaborativa com outras pessoas e do acesso à informação contribui para que o surdo possa usufruir das ferramentas culturais do universo que o rodeia.

Neste trabalho não se está focando o oralismo, mas a escrita. A modalidade escrita apresenta, para o surdo, algumas particularidades. Na escola, o surdo entra em contato com um sistema de escrita de uma língua que, frequentemente, não é o do seu idioma materno. Além disso, sua língua materna, no caso, a LIBRAS, não possui similaridades com o PB. A criança surda aprende, conseqüentemente, a escrita de uma língua cuja modalidade audio-oral lhe é desconhecida. Trata-se, pois, de uma situação singular, que difere muito da aprendizagem da escrita pela criança ouvinte. Para surdos de todas as idades, as palavras funcionais são especialmente difíceis de serem adquiridas, como é possível constatar na literatura da área e em estudos relativos à aquisição de diferentes sistemas linguísticos pela comunidade surda (LACERTE, 1988).

Lacerte (1988), em uma pesquisa que contou com produções escritas de quinze jovens adultos surdos canadenses, identificou adequações e inadequações no uso de preposições e determinantes. Em 124 contextos em que preposições deveriam ser empregadas, 57 contaram com o seu uso adequado, 54 passaram despercebidas (ou seja, os informantes não se deram conta de que deveriam utilizá-las), 19 contaram com um número excessivo de preposições (surgiram em ambientes em que não deveriam constar) e 13 incluíram escolhas idiossincráticas. Verifica-se que, nesse estudo, preponderou a ausência do elemento linguístico investigado em situações em que seu emprego era esperado.

Aspilicueta (2006) pesquisou a escrita de vinte jovens surdos bilíngues, alunos do ensino médio, tendo como foco a aquisição e o uso de dezessete preposições do PB. Os textos obtidos constituíram um *corpus* de 3.198 palavras, sendo que 235 eram preposições. A autora realizou uma análise contrastiva do par de línguas LIBRAS-PB e análises de erros. Na análise contrastiva, verificou que as preposições *com*, *para* e *trás* possuíam correspondentes em LIBRAS por meio de um único sinal. No que diz respeito às preposições *até*, *contra*, *sem*, *sob* e *sobre*, no entanto,

observou que correspondiam a mais de um sinal no universo das LIBRAS. Enfim, *a*, *ante*, *após*, *de*, *desde*, *em*, *entre*, *perante* e *por* não tinham equivalência na língua de sinais dos surdos brasileiros. Na análise de erros, as inadequações encontradas foram classificadas como *erros de omissão*, *de escolha inadequada*, *de adição* ou *de ordenação*. Os resultados obtidos apontam uma grande omissão de muitas preposições em contextos que deveriam ter sido empregadas. A preposição *em*, foco deste artigo, é uma delas. *Em* e *de*, embora omitidas em inúmeros contextos, também foram as preposições mais empregadas. Porém, nem sempre de modo apropriado. De fato, nas 70 ocorrências detectadas de *em*, 41 foram empregadas de modo idiossincrático. A autora explicou que os erros de omissão ocorreram por conta de transferências da L1 para a L2, já que “o próprio uso gramatical do espaço cumpre a função de conectivo entre os sinais” (ASPILICUETA, 2006, p. 36).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa contou com a participação de dois grupos de sujeitos, todos brasileiros nativos graduados ou graduandos. O primeiro grupo foi constituído de dez (10) surdos que possuíam a língua de sinais (LIBRAS) como língua materna (L1) e o segundo grupo foi formado de dez (10) ouvintes cuja língua materna era o PB. Os informantes ouvintes foram investigados para que se pudesse propor uma comparação no uso da preposição *em*, contraída com os artigos *a* e *o* (*na* e *no*), procurando verificar como categorizam e empregam essas construções em textos escritos. Logo, os ouvintes constituem o grupo controle deste trabalho.

O instrumento de coleta foi organizado para ser aplicado em três etapas. Na primeira fase das coletas, cada participante produziu 33 frases a partir da observação de um mesmo número de imagens. Na segunda parte do instrumento, foram utilizadas outras 33 imagens, contendo frases com lacunas que poderiam ser preenchidas, caso julgassem necessário. A maior parte das imagens foi selecionada com a finalidade de levar os informantes à produção escrita de *em+a/o(s)* em diferentes contextos. Tal estrutura poderia ser empregada, em cada uma dessas duas fases, vinte vezes em vinte situações pré-estabelecidas, o que significa que outros enunciados foram produzidos a partir de imagens que

levavam os informantes a empregar outras preposições. Essas últimas imagens visavam distrair os informantes para que não identificassem o objetivo das tarefas propostas. Por fim, na terceira etapa da coleta de dados, apresentou-se uma imagem contendo vários objetos. Os informantes deveriam criar frases para localizar dez desses objetos, formando, assim, um conjunto de dez enunciados escritos.

Destaca-se que as imagens utilizadas foram organizadas em um arquivo *powerpoint*, que deveria ser manipulado pelo próprio informante durante uma única entrevista individual. Ainda, para que a tarefa solicitada pudesse ser bem compreendida, contou-se com a participação de um intérprete de LIBRAS.

A seguir, descreve-se e ilustra-se a maneira como o instrumento de coleta foi constituído.

### **Instrumento de coleta**

As duas primeiras fases da coleta diferenciam-se pelo fato de a primeira solicitar um enunciado escrito, que deveria ser totalmente formulado pelo informante e, a segunda, o preenchimento potencial de espaços em branco de um enunciado já parcialmente construído. Na primeira fase, a pergunta “onde está x (entidade a ser localizada)?” acompanha cada imagem a ser observada pelo informante. Na segunda fase da coleta, também a cada imagem, uma frase contendo espaços em branco está associada. Os espaços em branco podiam ser preenchidos com preposições e artigos definidos, principalmente. Os contextos *A* e *B*, nos quais a estrutura *em+a/o(s)* foi analisada, ilustram o esquema imagético de contêiner e de contato, evocando inserção (total ou parcial).

As Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 ilustram as atividades propostas para ambos informantes (ouvintes e surdos). As três primeiras fazem parte da primeira fase da coleta. A quarta figura é um exemplo de situação proposta na segunda fase. Enfim, a quinta imagem foi a única empregada na terceira fase das coletas de dados. Ela contém todos os quatro esquemas de contêiner propostos e presentes, também, nas duas fases anteriores: (i) contexto A (contenção); (ii) contexto B (dentro-fora), (iii) contexto C (superfície horizontal) e (iv) contexto D (superfície vertical).

Figura 3 – Figura ilustrativa de inserção total de *a* (os gatos) em *b* (a caixa) – CONTEXTO A



Fonte: Schimulfening (2018, p. 61)

Nessa atividade, os informantes deveriam fornecer uma resposta escrita inserindo o personagem/objeto dentro de outro objeto. As respostas esperadas eram “os gatos estão na caixa”, “dentro da caixa” ou “no interior da caixa”.

Figura 4 – Figura ilustrativa de inserção parcial de *a* (o canudo) em *b* (o copo) – CONTEXTO B



Fonte: Schimulfening (2018, p. 176)

Propondo esse tipo de situação, esperava-se uma resposta em que o personagem/objeto estivesse parcialmente inserido no interior de outro objeto. As respostas esperadas eram “o canudo está no copo” ou “dentro do copo”, principalmente.

Figura 5 – Figura ilustrativa de contato horizontal de *a* (o gato) e *b* (a cadeira) – CONTEXTO C



Fonte: Schimulfening (2018, p. 177)

Nesse contexto, o personagem/objeto apresenta-se sobre outro objeto, numa configuração horizontal. As respostas esperadas eram “o gato está na cadeira”, “sentado na cadeira”, “sobre a cadeira” ou “em cima da cadeira”.

Figura 6 – Figura ilustrativa de contato vertical entre *a* (o relógio) e *b* (a parede) – CONTEXTO D



Fonte: Schimulfening (2018, p. 189)

Diferente das outras situações, nessa fase, os informantes deveriam preencher os espaços em branco, se julgassem necessário. No contexto acima, o personagem/objeto está na superfície de outra entidade, encontrando-se rente a ela, numa configuração vertical. Esperava-se um preenchimento das lacunas mais diretivo, do tipo “o relógio está na parede”.

Enfim, na terceira parte da coleta, os informantes deveriam formular dez frases a partir de uma única imagem (Figura 7). Como é possível observar, dentre as três etapas, esta tarefa apresentava a possibilidade de uma maior variação quanto aos enunciados produzidos.

Figura 7 – Localização de objetos



Fonte: Schimulfening (2018, p. 66)

Neste capítulo, serão somente analisados os dados obtidos nas duas primeiras partes da coleta de dados. Além disso, destaque será dado aos contextos *A* e *B*, que envolvem inserção total ou parcial. Privilegia-se, então, (i) as fases em que havia mais controle na produção dos elementos desejados, a fim de verificar como os informantes surdos os empregaram e se deles fizeram uso recorrente e (ii) os contextos mais prototípicos relativos à estrutura investigada.

No próximo item, retoma-se aspectos da metodologia para melhor situar o leitor e reportar os resultados do trabalho. Detalha-se, assim, os dados dos grupos analisados (ouvinte e surdo), fornecendo, também, informações sobre cada um. Além disso, explica-se o modo como as análises ocorreram.

## INFORMANTES, DADOS E RESULTADOS

Como destacou-se anteriormente, a pesquisa contou com vinte informantes (dez ouvintes e dez surdos). Dos 1520 enunciados produzidos, 520 foram descartados, pois correspondiam a situações criadas para desviar a atenção dos informantes do foco principal do estudo. Contou-se, então, com mil enunciados, distribuídos da seguinte maneira: 400

enunciados na primeira parte da coleta, 400 na segunda e 200 na terceira etapa. Os dois grupos realizaram as mesmas tarefas, o que possibilitou a produção da mesma quantidade de enunciados, ou seja, 500 enunciados por grupo.

### Grupo controle – ouvintes

O grupo de informantes ouvintes foi composto por brasileiros, locutores de Língua Portuguesa como língua materna. Todos esses participantes tinham ensino superior completo. A seguir, apresenta-se duas tabelas. Na Tabela 1, encontram-se dados obtidos na primeira fase das coletas e, na Tabela 2, os dados relativos à segunda coleta. Elas contêm os números brutos (primeira linha) e os percentuais (segunda linha) correspondentes às utilizações da estrutura alvo em cada contexto (*A*, *B*, *C* e *D*). Cada um dos dez informantes produziu, em cada fase, cinco enunciados para cada contexto, o que equivale a um conjunto de 400 enunciados. Como observa-se na última coluna da Tabela 1, abaixo reportada, o percentual total de utilização de *em+a/o(s)* é de 61%,

Tabela 1 – Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – 1ª parte da coleta de dados

Contexto A	Contexto B	Contexto C	Contexto D	Total em todos os contextos
24	26	38	34	122
48%	52%	76%	68%	61%

Fonte: Schimulfening (2018, p. 69)

o percentual total de utilização de *em+a/o(s)* é de 61%. O seu emprego é, pois, recorrente nessa primeira coleta, mas outras estruturas também foram empregadas nos contextos trabalhados. Comparado com os contextos *C* e *D*, o predomínio dessa estrutura foi menor nos contextos *A* e *B*. Constatou-se, então, uma maior liberdade na construção dos enunciados quando os contextos são de inserção, total ou parcial do objeto,

em relação aos contextos em que a entidade toca uma superfície (vertical ou horizontal).

Dentre as estruturas empregadas, destaca-se o emprego de *dentro de/a/o* (nos contextos *A* e *B*), em cima (principalmente no contexto *C*) e sobre (principalmente no contexto *D*). Enunciados como *os gatos estão dentro da caixa/na caixa; o bolo está em cima da mesa/na mesa* ou *o homem colocou as mãos no rosto/sobre o rosto* concorreram nos contextos propostos. Essas estruturas alternantes permitem variar o modo como a resposta é formulada. Além disso, *dentro de/a/o*, *em cima* e *sobre*, embora não sejam mais econômicas do que *em+a/o(s)*, tornam mais explícitas as relações espaciais estabelecidas entre as entidades presentes nas perguntas. *Em+a/o(s)* possui um caráter multifacetado e tende a ser empregada de modo mais automático, já que se adapta a significados distintos. Nesse caso, a precisão concorre com a estrutura que se julga mais veloz e econômica.

No que diz respeito aos contextos *A* e *B*, em que houve mais concorrência entre as estruturas empregadas, alguns informantes apoiaram-se no uso prototípico da expressão foco, com o esquema contêiner funcionando como *frame*, outros preferiram explicitar esse esquema, empregando a estrutura *dentro de/a/o*, principalmente. Quando isso ocorreu, os dados mostram uma preferência por retomar e explicitar o sujeito e o verbo *estar*, presentes na pergunta. O tipo de atividade proposta que, de certo modo, simula atividades desenvolvidas em sala de aula (questão-resposta e preenchimento de lacunas), pode ter contribuído na produção escrita de enunciados que explicitam a relação locativa entre as entidades (com a seleção de itens lexicais mais precisos) e retomam os elementos linguísticos já fornecidos. O uso da expressão *dentro de* parece, então, estar mais afinada ao tipo de registro solicitado: mais formal e epistolar. No nível conceitual, o seu uso restringe o significado do que pode ser diversamente interpretado a partir de *em+a/o(s)*.

Ambas as estruturas ilustram usos preferenciais dos informantes ouvintes para expressar o esquema de contêiner, cuja inserção total viabiliza a relação da experiência corporal, *dentro/fora*, adquirida na interação com o ambiente.

Na Tabela 2, apresenta-se o uso de *em+a/o(s)* na segunda parte da coleta de dados.

Tabela 2 – Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – 2ª parte da coleta de dados

Contexto a	Contexto b	Contexto c	Contexto d	Total em todos os contextos
35	40	39	48	162
70%	80%	78%	96%	81%

Fonte: Schimulfening (2018, p. 71)

Diferente da primeira etapa da coleta, nessa tarefa de escrita parcial dos enunciados, a utilização de *em+a/o(s)* foi expressiva em todos os contextos, ou seja, em 81% de todos os enunciados produzidos. No contexto *D*, têm-se um emprego quase categórico: 96% de emprego da estrutura analisada. No terceiro contexto, o seu uso foi de 78%, praticamente o mesmo percentual encontrado na primeira etapa. A diferença mais expressiva, em relação ao primeiro instrumento de coleta, foi o uso da estrutura alvo nos contextos de inserção (*A* e *B*). É importante destacar a diferença entre a primeira e a segunda partes do instrumento de coleta. Na primeira, o informante construiu frases observando imagens, enquanto que, na segunda, além das imagens, encontraram frases com lacunas que deveriam ser completadas com preposições ou artigos, principalmente. Essa diferença pode estar relacionada ao tipo de tarefa realizada: embora limitada, há maior liberdade de expressão na primeira do que na segunda parte do instrumento. Na segunda parte, o fato de o informante se deparar com frases contendo espaços em branco entre algumas palavras, levou-os a empregar de modo mais regular a expressão esperada. Observa-se que os participantes podiam optar por não preencher as lacunas ou completá-las com uma ou mais palavras. Vale ressaltar que, como na primeira parte da coleta, nos contextos *A* e *B* é que se encontrou uma maior alternância de elementos linguísticos para dar conta da tarefa solicitada.

Em suma, constatamos a importância do uso da construção *em+a/o(s)* na escrita dos falantes nativos ouvintes nas duas fases do instrumento e contextos propostos. Outrossim, o caráter polissêmico dessa construção parece ser o responsável pelo uso de outras construções que com ela concorrem, deixando as produções mais precisas em termos de localização de uma entidade em relação a outra. Essa concorrência não ocorre no contexto D, principalmente.

### **Grupo alvo – surdos**

O grupo desses informantes foi composto por surdos que utilizam a Língua de sinais (LIBRAS) como L1 e a língua portuguesa escrita como L2. Destaca-se o fato de terem nascido surdos de pais ouvintes e de que todos deviam ser graduados. Essa última exigência surgiu da necessidade de os participantes terem domínio da LP escrita. Desse modo, pudemos melhor delimitar as habilidades e variedades trabalhadas: o uso nativo da língua de sinais e a norma culta escrita.

Neste tópico, apresenta-se a maneira como os dados obtidos foram analisados. Pretende-se compreender o modo como os surdos dão conta das diferentes situações propostas, verificando se produziram a estrutura esperada, se também lançaram mão de recursos linguísticos outros para dar conta das tarefas, como ocorreu com os informantes ouvintes, e se empregaram construções idiossincrásicas, já que a escrita em LP é considerada, para os surdos, uma língua estrangeira.

Classificou-se em três os tipos de inadequações encontradas no *corpus* dos informantes surdos, a saber, *escolha*, *ordenação* e *omissão*. Além dessa classificação, identificou-se as respostas fora do contexto esperado e, evidentemente, o uso adequado da estrutura trabalhada. Optou-se por identificar os informantes da maneira seguinte: *IS1* = IS (informante surdo) e 1 (o primeiro dos dez participantes do grupo). Tal identificação, sempre entre parênteses, segue as produções dos surdos aqui retomadas.

No que diz respeito a inadequações de *escolha*, repertoriou-se o seguinte tipo de produção:

“Colocaram grades para janelas” (IS7).

Como pode ser observado, IS7 empregou *para* no lugar de *nas*, como se a tarefa solicitasse explicitar o tipo de grades colocadas nas janelas, ou seja, próprias para esse tipo de abertura.

Quanto à variação na *ordenação*, identificou-se as respostas que continham elementos da estrutura alvo numa ordem não usual da língua portuguesa escrita, como ocorre, por exemplo, em “Está cima **na** mesa” (IS6).

Inadequações de *omissão* dizem respeito ao não emprego da estrutura esperada (e de nenhuma outra que tenha sido no seu lugar empregada), como em “O cesto de vime” (IS6), “parede luz” (IS5), “pote” (IS6) ou “Pedro instalou um ventilador \_teto\_ sala” (IS5).

Denomina-se resposta fora do contexto esperado aquela que não contempla nenhum dos contextos selecionados, mesmo indiretamente. Destaca-se o enunciado “Desenho mulher pintar” (IS5) para exemplificar essa situação. Observa-se, na frase construída por IS5, a não utilização de *em+a/o(s)*. Além disso, percebe-se uma possível incompreensão do informante surdo relativa ao pretendido no instrumento de coleta. Comparando esse enunciado à frase “O desenho foi pintado em uma parede” (IO6), produzida por um dos informantes ouvintes, tanto o aspecto sintático quanto o semântico do enunciado produzido por IS5 tornam-se questionáveis. Ou seja, o seu enunciado apresenta características peculiares e, por essa razão, foi considerado fora de contexto.

Na sequência, informa-se sobre os dados obtidos em duas das três fases da coleta de dados. A terceira fase não é aqui abordada porque essa tarefa proporciona uma maior liberdade de expressão. Optou-se, então, por tratar, neste capítulo, somente os dados produzidos de modo mais controlado. Ademais, focaliza-se nos contextos *A* e *B*, principalmente.

### ***Dados da primeira parte da coleta***

Na primeira coleta, cada participante elaborou 33 enunciados dos quais 13 foram desconsiderados porque serviram apenas para que os informantes não percebessem o real foco do trabalho. Assim, foram

analisadas 20 frases produzidas por cada um dos 10 informantes surdos, o que totalizou 200 enunciados. Como pode ser constatado, na quarta coluna da Tabela 3, foram produzidos 105 enunciados com algum tipo de inadequação na construção da estrutura *em+a/o(s)*, ou seja, 52,5% das frases foram elaboradas de forma não usual em LP.

Tabela 3 – Número total de inadequações, respostas fora do contexto esperado e produções em LP culta – 1ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE INADEQUAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	LP CULTA
31	01	73	105	38	57
29,5%	1%	69,5%	52,5%	19%	28,5%

Fonte: Schimulfening (2018, p. 117)

Do total de inadequações, apenas 1% refere-se à ordenação, 29,5% relacionam-se à escolha da preposição e 69,5% à omissão de *em+a/o(s)* na elaboração das respostas. Constatou-se que, mesmo com a ajuda do intérprete que os auxiliou durante a coleta, tiveram dificuldades na compreensão e realização dos exercícios propostos, uma vez que 19% dos enunciados tiveram respostas fora do contexto esperado e, portanto, apenas 28,5% das frases foram elaboradas segundo a LP culta. Observou-se que, em muitos casos, os informantes apenas descreveram as gravuras sem atentar para a pergunta e as relações espaciais presentes nas imagens. Uma hipótese para esse fato estaria na dificuldade do locutor surdo de se desvincular do sistema viso-gestual, próprio da língua de sinais, quando produz em língua portuguesa escrita.

### ***Dados da segunda parte da coleta***

Conforme a Tabela 4, das 200 frases produzidas pelos surdos, 140 contêm algum tipo de inadequação e 12 contêm desatenção ligada aos

contextos propostos (*A, B, C e D*). Houve, principalmente, um aumento das inadequações, o que não era esperado. Esperava-se, ao contrário, um uso mais efetivo de *em+a/o(s)* porque a segunda parte do instrumento foi elaborada de modo ainda mais controlado, comparado à primeira parte, levando o participante a utilizar essa estrutura (ou outra semanticamente equivalente) de modo recorrente. Foi o que ocorreu com os participantes do grupo controle. No que diz respeito aos informantes surdos, a diminuição de enunciados fora de contexto (em relação à primeira parte da coleta), pode ser explicada aludindo ao fato de que, depois de terem já efetuado a primeira parte, entenderam que deviam dar conta das relações espaciais entre as entidades presentes nas imagens. Há, pois, um efeito positivo ligado à ordem de apresentação das tarefas programadas. No entanto, tal efeito não contribuiu para aumentar o número de enunciados produzidos em LP culta, mas revelou um aumento das inadequações, que passaram de 52,5% para 70%.

Tabela 4 – Inadequações, respostas fora do contexto esperado e produções em LP culta – 2ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE INADEQUAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	LP CULTA
53	04	83	140	12	48
37,9%	2,8%	59,3%	70%	6%	24%

Fonte: Schimulfening (2018, p. 125)

Ainda, no que concerne às inadequações, 59,3% foram relacionadas à omissão de *em+a/o(s)*, enquanto 37,9% foram de escolha. Assim, verificou-se que, embora os informantes tivessem menos opções relativas a estruturas outras – além de *em+a/o(s)* – para preencher as lacunas dos enunciados fornecidos, outros vários meios foram empregados para dar conta da tarefa. Enfim, no que concerne à LP culta, os resultados das duas coletas foram equivalentes, visto que o número de frases em LP

culta manteve-se próximo, ou seja, 28,5% na primeira parte e 24% na segunda parte da coleta de dados.

### **Resultados relativos aos contextos propostos**

Nesta seção, analisa-se as produções realizadas pelos informantes surdos na primeira e na segunda partes do instrumento de coleta de dados. Semelhante ao que foi proposto na seção Grupo controle – ouvintes, apresenta-se resultados relativos aos dados obtidos nos contextos *A* e *B*, como previsto.

No contexto em que o personagem/objeto está totalmente inserido dentro de outro (contexto *A*), o uso da estrutura *em+a/o(s)* mostrou-se inadequado em 63% dos casos (sem contar as produções fora de contexto). Assim, somente 25% do seu emprego ocorreu segundo a LP culta, como pode ser conferido na Tabela 5.

Tabela 5 – Inadequações, respostas fora do contexto esperado e produções em LP culta (contexto *A*) – 1ª e 2ª partes da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE INADEQUAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	LP CULTA
17	03	43	63	12	25
27%	4,7%	68,3%	<b>63%</b>	<b>12%</b>	<b>25%</b>

Fonte: Schimulfening (2018, p. 138)

Constatou-se nos dados do grupo controle, que as estruturas mais utilizadas para dar conta do esquema de contêiner apresentou uma alternância no emprego de *em+a/o(s)* e *dentro (de)*. No entanto, os surdos não mantiveram esse mesmo padrão para representar esse esquema.

Na primeira parte da coleta, percebeu-se o pouco emprego da estrutura *em+a/o(s)*. Na maior parte das vezes, os surdos produziram

enunciados de modo econômico, contendo poucos elementos linguísticos. Verificou-se produções do tipo “uma caixa” (IS4), “uma cesta” (IS4), “elevador” (IS9) ou, ainda, “pote vidro” (IS9), sem especificações relativas à posição de uma entidade em relação à outra. Destaca-se, conseqüentemente, a ausência da estrutura alvo nesse tipo de produção. Além disso, enunciados contendo a estrutura alvo eram, muito frequentemente, parcialmente idiossincráticos como, por exemplo, “O gato está elevador no apartamento” (IS8) ou “O gato entrou elevador no edifício” (IS10).

É interessante destacar alguns poucos enunciados em que *dentro* foi utilizado: encontraram-se seis na primeira coleta e um na segunda. O seu uso pode revelar hipóteses dos locutores sobre o seu funcionamento, o que tem implicações na aquisição desse elemento. Na maior parte dos casos, não há competição entre *em+a/o(s)* e *dentro (de)*, mas um emprego que se realiza ao mesmo tempo, como se ambas expressões fizessem parte de uma mesma construção linguística, como é possível constatar nos enunciados “Os gatos estão no dentro do papelão de caixa” (IS8), “As balas estão no dentro de pote” (IS8) e “dentro na caixa” (IS6). Nos demais exemplos, há, primeiro, a indicação do local em que a entidade será inserida. Depois, o uso da locução *dentro (de)*, seguida da entidade propriamente dita. Assim, “Pote dentro bala” (IS5) exemplifica esse emprego.

A partir desses exemplos, pode-se tecer algumas considerações sobre a criação e a aquisição dos elementos supracitados em termos categoriais.

No caso do uso consecutivo das duas expressões, é provável que os dois locutores que os produziram, IS6 e IS8, estejam testando o uso desses elementos no interior dos enunciados – cuja ordem coincide com a L2 que estão adquirindo. Assim, ora *em+a/o(s)* antecede a expressão *dentro (de)*, como ocorre nas produções de IS8, ora a sucede, como nos enunciados de IS6. Trata-se, em ambos os casos, de elementos da L2 que se encontram disponíveis nos repertórios que construíram da LP. Porém, esses elementos ainda não encontraram uma formulação que coincida com o uso nativo. Os locutores acabam pecando por excesso: há redundância de informação no uso serial das duas expressões. De qualquer

modo, estão em vias de as adquirir, desde que as identifiquem como independentes uma da outra. Isso implica um emprego variante dessas duas estruturas, um uso que reflita sua identificação como membros prototípicos de uma mesma categoria.

No caso do último exemplo, *dentro* também faz parte do repertório da LP de *IS5*, entretanto, o modo como os elementos encontram-se agenciados está mais próximo da LIBRAS. Nesse caso, é na formulação do enunciado que a transferência entre sistemas se dá. Tal processo ocorre antes da escrita do enunciado propriamente dito, etapa da produção da fala em que o sentido encontra tanto os itens lexicais que o expressará como a ordem em que tais itens estarão dispostos na frase, segundo Levelt (1989).

Na segunda parte da coleta, os participantes surdos preencheram os espaços em branco do instrumento proposto, deixando apenas 10% dessas lacunas vazias, como no enunciado “é \_\_\_ biblioteca que estão os livros” (*IS6*). Nesse caso, esperava-se a utilização de *em+a/o(s)*; porém, o informante não o fez. Isto está, provavelmente, relacionado ao fato de, em LIBRAS, o seu uso não ser necessário, pois pode ser construído da seguinte forma: produção do sinal *biblioteca* e, após, realização do sinal *livros*. Complementando esse uso, a expressão facial do locutor pode indicar a presença dos livros na biblioteca. O informante *IS1* preencheu a mesma lacuna da seguinte maneira: “é grande biblioteca que estão os livros”. Nesse enunciado, reforça-se a ideia de que há transferência entre o par de línguas em contato, pois o informante emprega “grande” para dar conta de um espaço em branco que julgou dever preencher. O fez desse modo porque, provavelmente, não identificou que deveria utilizar estruturas específicas da LP para dar conta da inserção total de livros dentro de uma biblioteca, pois parece evidente que só poderiam estar dentro desse local.

Na Tabela 6, verifica-se que a omissão do emprego de *em+a/o(s)* no contexto em que o personagem/objeto está parcialmente inserido no interior de outro objeto (contexto *B*) também é consequente (64,3% das inadequações encontradas).

Tabela 6 – Inadequações, respostas fora do contexto esperado e produções em LP culta (contexto B) – 1ª e 2ª partes da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE INADEQUAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	LP PADRÃO
20	0	36	56	14	30
35,7%	0%	64,3%	56%	14%	30%

Fonte: Schimulfening (2018, p. 144)

Embora, nessa parte, tivessem sido apresentados enunciados quase que totalmente produzidos, nos quais os informantes deveriam apenas completar as lacunas existentes, os surdos escolheram, em 21 dos 50 enunciados propostos, outro tipo de item lexical para completar as expressões em que *em+a/o(s)* ou *dentro de/a/o* poderiam ser adequadamente empregadas.

Desse modo, no contexto *B*, a omissão continua sendo a inadequação mais recorrente dos dados desses informantes. Como no contexto *A*, poucos enunciados apresentaram a expressão *dentro (de)*, a saber: “Os cachorros esta dentro no cesta” (*IS6*) e “Canudo ficou no dentro do copo” (*IS8*). Neles, há o uso de *em+a/o(s)* e *dentro (de)* no mesmo enunciado. Ela também foi empregada nos enunciados “Cesta dentro cachorro” (*IS5*) e “Dentro copo” (*IS4*). Em relação a aspectos aquisicionais, as observações efetuadas anteriormente, no que concerne ao contexto *A*, prestam-se também para o contexto de inserção parcial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções dos informantes surdos demonstraram pouca familiaridade no uso dos elementos investigados. Esse fato confirma a ideia de Langacker (2000) de que as experiências culturais, sociais e linguísticas são fundamentais na criação do significado. Ainda, dentre

as características da Linguística Cognitiva, destaca-se a estreita ligação entre a linguagem e a cognição corporificada. Nessa perspectiva, os conceitos criados pelos surdos e ouvintes, a partir de suas experiências corporais e linguísticas, tendem a diferir. Assim, quando apresentados a uma mesma situação, para expressá-la, adotam perspectivas que podem variar e, conseqüentemente, formulações e produções também distintas. Roch (1978) destaca que a categorização e sua expressão por meios linguísticos diferem de cultura para cultura. Portanto, a categorização de entidades, eventos, do espaço e do tempo pelo surdo, tende a encontrar sua própria expressão, por meio de elementos linguísticos ou não linguísticos. Na aquisição do PB, as relações espaciais tardam a encontrar as formas linguísticas que possam melhor expressá-las. Por isso, a omissão de elementos que dão conta de inserções entre entidades, na amostra coletada com os informantes surdos, é importante, como pode ser observado no Gráfico 1.

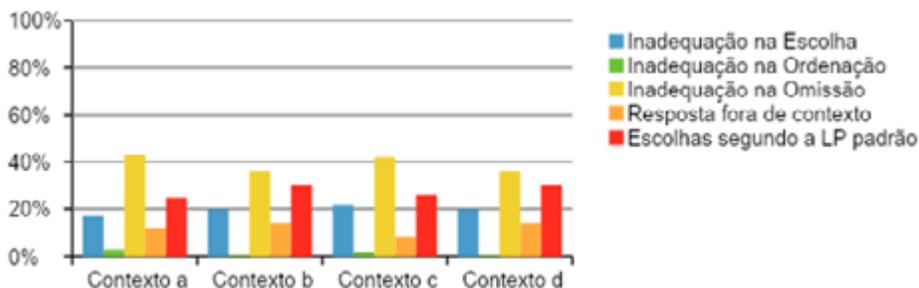


Gráfico 1 – Gráfico 1 - Contextos A, B, C e D: respostas dos informantes surdos

Fonte: Adaptado de Schimulffening (2018, p. 161)

No Gráfico 1, os percentuais relativos a usos fora de contexto (quarta coluna, em laranja) indicam pouca compreensão da tarefa solicitada. Além disso, as omissões (terceira coluna, em amarelo) ocorreram em todas as coletas, com percentuais que superaram a produção adequada da estrutura investigada ou de qualquer outra que pudesse com ela concorrer (última coluna, em vermelho). Isso ocorre em todos os contextos, mesmo os que não foram comentados neste capítulo (C e D).

A relação entre compreensão e produção também ficou evidente nos resultados obtidos. Assim, ainda que palavras funcionais possam ser

mais frequentes e de menor extensão do que palavras pertencentes a classes abertas, são adquiridas tardiamente, quando comparadas a palavras plenas. Essa aquisição tardia ocorre com crianças que adquirem sua primeira língua, com aprendizes de L2 e com indivíduos surdos que adquirem línguas nas modalidades oral e/ou escrita. Para o surdo que aprende uma língua oral, o fato de as palavras funcionais serem curtas e de pouca saliência acentual, torna-as de difícil compreensão ou de difícil percepção visual durante uma leitura labial. Para o usuário da LIBRAS que aprende uma segunda língua, no caso a LP, na sua modalidade escrita, a falta de experiência em relação a línguas orais dificulta ainda mais a descoberta de como ocorrem a organização e o funcionamento desses sistemas. Essa inexperiência dos surdos em relação ao funcionamento de uma língua oral interfere na construção do significado. A inadequação revela essa falta de experiência e pouca compreensão de elementos linguísticos que já fazem parte da interlíngua desses locutores. Desse modo, embora disponíveis, não são empregados de modo a formar enunciados em LP culta. Em suma, os locutores já se apropriaram da forma, mas ainda não descobriram suas funções na L2.

A Linguística Cognitiva, a partir dos conceitos desenvolvidos por Langacker (2000), promove a ideia de que as experiências e o reconhecimento do espaço no mundo social, físico e linguístico auxiliam constantemente na formação de conceitos. Ainda, conforme a LC, os seres humanos precisam dessas experiências corporais e cerebrais e, em especial, dos sistemas perceptual e sensório-motor para que consigam representar e formular os significados. Munidos de uma língua de sinais, os surdos desenvolvem experiências corporais e, conseqüentemente, cerebrais únicas, diferentes das que locutores desenvolvem utilizando uma língua oral. Apresentados a outro sistema linguístico, apoiam-se no sistema que dominam, o que leva a inúmeros tipos de transferências entre sistemas linguísticos.

Ainda, o conceito de Categorização auxiliou na compreensão das inadequações encontradas na escrita dos participantes surdos e no reconhecimento dos membros prototípicos relativos aos contextos enfocados. Os dados apresentados lançam luz acerca do modo como os surdos criam categorias e como, aos poucos, podem expressá-las em L2.

Ressalta-se, no entanto, que palavras funcionais necessitam de maior atenção durante a aquisição da escrita. Assim, embora os resultados da presente pesquisa somem-se a outros que também apontam o caráter tardio relativo à aquisição das preposições, a produção escrita dos surdos da amostra analisada revela um processo muito mais lento, já que os informantes eram adultos e graduados.

Enfim, o presente estudo mostra que preposições especializadas na expressão da organização espacial, importantes elementos relacionais da LP, constituem uma categoria não completamente dominada pelos informantes surdos, mas que se encontram em vias de aquisição por alguns participantes. Em LIBRAS, essa categoria não é necessária. Deve, pois, ser criada pelo surdo ao longo da aquisição de sistemas orais e/ou escritos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão. *et al.* (org.). *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.
- ASPILICUETA, Patrícia. Modelo de Análise de Erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como Segunda Língua. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 9, n. 1, 2006.
- BASSANO, Dominique. La constitution du léxique: le “développement lexical précoce”. In: KAIL, Michèle; FAYOL, Michel. *L'acquisition du langage*. v. 1. Paris: PUF, 2000.
- CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. In: RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Leda Maria Braga. *et al.* *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERNANDES, Sueli. *Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2012.
- FERRARI, Lilian Vieira. Postura epistêmica: Ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional. *Revista Veredas*. Juiz de Fora: Edufff. 1999, v. 3, n. 1.
- FERRARI, Lilian Vieira. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KAIL, Michèle. *Aquisição de linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype*. Paris: PUF, 1990

LACERTE Lise. *La Langue des signes québécoise (LSQ) et le français: difficultés à l'écrit chez la personne sourde*, Mémoire de Maîtrise en linguistique, Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal, 1988.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 2017.

LANGACKER, Ronald W. *Grammar and conceptualization*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000.

LEVELT, William J. M. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.

QUADROS, Ronice Müller de. Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 32, n. 4, 1997.

RODRIGUES, Jan Edson. Domínios cognitivos na conceptualização. In: RODRIGUES, Jan Edson. *Conceptualização na linguagem: dos domínios cognitivos à mente social*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010.

ROSCH, Eleanor H. Natural Categories. *Cognitive Psychology*. v. 04, p. 328-350, 1973.

ROSCH, Eleanor H. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*. v. 104, n. 03., 1975.

ROSCH, Eleanor H. Principles of categorization. In: ROSCH, Eleanor H.; LLOYD, Barbara L. (org.). *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978.

SCHIMULFENING, Peterson Lima. Esquemas imagéticos e o domínio de contêiner no uso da estrutura em+a/o(s) em produções escritas de surdos aprendizes de português como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel. (org.). *Linguagem, cultura e cognição: Estudos de linguística cognitiva*. v.1 Coimbra: Almedina, 2004.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WITTEGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

# A GRAFIA DA RIMA RAMIFICADA EM TEXTOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONHECIMENTO FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICO

Lissa Pachalski

Universidade Federal de Pelotas

[pachalskil@gmail.com](mailto:pachalskil@gmail.com)

Ana Ruth Moresco Miranda

Universidade Federal de Pelotas

[anaruthmmiranda@gmail.com](mailto:anaruthmmiranda@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A aquisição de um sistema de escrita alfabética demanda a estruturação de uma série de conhecimentos intrincados e de naturezas distintas. O sujeito que está diante dessa complexa tarefa cognitiva é instigado constantemente a (re)formular hipóteses que vão desde a forma como está organizada a sua própria gramática fonológica, do nível melódico ao prosódico, até os tipos de relação que se estabelecem entre essa mesma gramática e o sistema de representação (orto)gráfica da

sua língua. Notoriamente, na aquisição da escrita<sup>1</sup> a tarefa do sujeito é preponderantemente de ordem metalinguística, uma vez que ele retoma um conhecimento internalizado já construído nos primeiros anos de sua vida. É necessário acessar e explicitar unidades linguísticas que outrora não eram objeto de atenção – ações que, uma vez em curso, afetam permanentemente a linguagem e seu processamento, como observa Frith (1998).

Além do fonema, que é o domínio de referência de um sistema alfabético (COULMAS, 2003; LANDSMANN, 1995), uma das principais unidades fonológicas com as quais as crianças em fase de aquisição da escrita precisam lidar é a sílaba, que, sendo ramificada ao nível de *onset* e/ou rima, poderá impor uma maior complexidade na representação (orto)gráfica. No contexto das sílabas complexas do Português Brasileiro (PB), é a grafia da rima ramificada, foco deste texto, que impõe tanto o maior número quanto os mais peculiares complicadores a quem está adquirindo a escrita, provocando erros (orto)gráficos, os quais, por sua vez, revelam hipóteses que as crianças têm formuladas acerca da organização e da distribuição dos segmentos na sílaba, e também a respeito de regras contextuais e arbitrárias que regulam as relações fonográfêmicas na rima ramificada (MIRANDA, 2009a, 2009b, 2019; PACHALSKI, 2020).

Essas hipóteses ancoram-se em conhecimentos de naturezas distintas, isto é, fonológica e ortográfica, e é objetivo principal deste trabalho relacionar esses diferentes tipos de conhecimento subjacentes aos erros (orto)gráficos produzidos pelas crianças em rima ramificada com

---

1 O leitor irá notar o uso deliberado da expressão *aquisição da escrita* neste artigo. Talvez se pergunte por que a expressão *aprendizagem da escrita* não está sendo utilizada, pois se trata de um processo que não ocorre de forma natural e espontânea, como é o caso da aquisição da fala, desde um ponto de vista inatista. Entende-se, no entanto, que essa cisão entre os processos de aquisição e de aprendizagem – o primeiro associado à espontaneidade e o segundo à instrução –, tão necessária aos primeiros estudos de base inatista, precisa ser revista. A Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 [1984]) e o Modelo de Redescoberta Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1994), assim como tantos outros estudos desenvolvidos no âmbito da epistemologia genética, à medida que se referem ao papel do sujeito na construção do conhecimento, isto é, um sujeito ativo, biologicamente potente, um *sujeito cognoscente*, e também ao afrouxamento da ideia de modularidade estrita conforme proposta por Fodor, contribuem para borrar a fronteira entre os termos *aquisição* e *aprendizagem*. Os estudos desenvolvidos pelo GEALE optam, portanto, pelo termo *aquisição*, por entender que o diálogo profícuo entre inatismo e construtivismo, estabelecido ao longo dos últimos trinta anos, é mais bem traduzido por esse termo. Além disso, defende-se a ideia de a aquisição da escrita integrar o processo mais amplo de aquisição da linguagem, sendo fala e escrita entendidas como substâncias alternativas de atualização da língua (MIRANDA, 2017).

o avanço da escolaridade no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. O pressuposto é o de que o conhecimento fonológico predomina como motivação para os erros nos primeiros três anos do Ensino Fundamental, período que corresponde ao Ciclo de Alfabetização, e que o conhecimento ortográfico, em contrapartida, predomina nos últimos dois anos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Como se verá, os resultados não somente validam tal pressuposto, como também subsidiam discussões acerca: i) da adequação de propostas existentes para a categorização de erros (ortográficos) (MIRANDA, 2017, 2020), e ii) da modelagem do desenvolvimento ortográfico (SEYMOUR, 1997).

Os dados apresentados e a análise proposta provêm do estudo de Pachalski (2020), que aborda a grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita seguindo uma linha de investigação conduzida pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE)<sup>2</sup>, cujo foco das pesquisas volta-se à investigação das relações entre o conhecimento fonológico infantil e os erros (orto)gráficos produzidos por crianças em fase de aquisição de escrita.

## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: FALA E ESCRITA

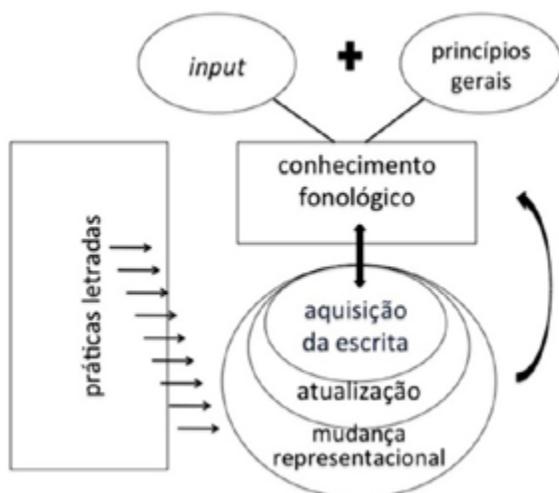
Neste capítulo<sup>3</sup>, apoiamo-nos em uma perspectiva que considera a aquisição da escrita como parte integrante do processo mais abrangente de aquisição da linguagem. Antes disso, ainda, está a concepção de fala e de escrita como *atualizações alternativas* da língua, uma vez que sons e letras emprestam substância ao plano da expressão (LYONS, 1968). Entendemos, pois, que os processos de aquisição da fala e da escrita, ainda que distintos guardam estreita relação. O diagrama a seguir ilustra essas concepções absorvidas em um domínio teórico mais amplo, que caracteriza as pesquisas realizadas pelo GEALE:

---

2 O GEALE é um Grupo de Pesquisa do CNPq sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel), em atividade desde 2001.

3 Pesquisa desenvolvida com apoio das agências de fomento nacionais (processos 88882.424116/2019-01 da CAPES e 312387/2020-2 e 436882/2018-3 do CNPq)

Figura 1 – Diagrama conceitual: o domínio teórico das pesquisas do GEALE



Fonte: adaptado de Miranda (2014, p. 53)

Os processos de aquisição se relacionam na medida em que fala e escrita, como antes mencionado, são a realização de um mesmo conhecimento abstrato, isto é, o sistema linguístico. A escrita alfabética é um tipo de sistema fonográfico, que opera a partir de unidades de segunda articulação, não-significativas (MARTINET, 1960) – em específico, tem como domínio de referência a camada fonêmica da língua, sendo seu princípio de funcionamento, portanto, as relações entre fonemas e grafemas (COULMAS, 2003; LANDSMANN, 1995). Assim, para ser adquirida, a escrita alfabética exige que seja retomado o conhecimento internalizado, em especial o fonológico, já construído pela criança no desenvolvimento inicial da linguagem – este que ocorre, por sua vez, por meio da interação do *input* fonético com princípios gerais que guiam a construção de gramáticas, inatamente disponíveis ao ser humano (CHOMSKY, 1988). O desenvolvimento da gramática e da própria fala acontece, portanto, de maneira tácita e inconsciente, diferentemente da escrita, que impõe ao sujeito uma tarefa metalinguística, a qual envolve revisitar para poder explicitar um conhecimento em grande medida já existente e bem estabelecido.

Em sendo retomado via substância distinta daquela que é a habitual (via escrita e não via fala), é como se o conhecimento linguístico passasse a ser compreendido a partir de um novo ponto de vista pela criança: não mais apenas do ponto de vista da primeira articulação, por via do qual a linguagem é constituída em seu aspecto significativo, mas também pelo viés da segunda articulação, por meio do qual se observa que a língua é também “som” e para veicular significado demanda uma estrutura formal. Tal fato cria condições para que mudanças representacionais possam ocorrer, tanto no que se refere às estruturas em si quanto ao grau de consciência sobre as estruturas (KARMILOFF-SMITH, 1994; MIRANDA, 2017).

Graças a esse enquadramento, que confere plausibilidade à ideia de analisar a escrita inicial como forma de elucidar aspectos concernentes à aquisição e ao funcionamento do sistema fonológico, entendemos que a escrita, e não somente a fala, pode revelar importantes elementos para a reflexão sobre a natureza das representações fonológicas. Ao mesmo tempo, como forma de atingir esse objetivo de modo consistente, é necessário observar atentamente os pontos de divergência entre as duas modalidades da língua e de seus respectivos processos de aquisição, em todas as etapas da pesquisa.

A esse respeito, por exemplo, Pachalski (2020) chama a atenção para um resultado que obteve ao analisar a grafia das sílabas complexas: um expressivo percentual de acertos em relação a erros nessas estruturas. Na aquisição da fala, ocorre uma situação diferente, isto é, as produções conforme o alvo simplesmente não acontecem até que a estrutura em questão esteja disponível no sistema fonológico em desenvolvimento. Na aquisição da escrita, como as estruturas já estão fonologicamente adquiridas, é preciso resolver “apenas” o acesso a elas, o que viabiliza os acertos e faz com que, esporadicamente, ocorram erros ou, nas palavras de Abaurre (1999), *vazamentos*. É por essa razão que os erros (orto)gráficos são considerados, neste tipo de estudo, como pista, indício, vestígio para pensarmos sobre o conhecimento fonológico já construído (MIRANDA, 2017).

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FONOLOGIA E DA ORTOGRAFIA DAS SÍLABAS COMPLEXAS

Discorrer sobre a ortografia das sílabas complexas implica em antes estabelecer quais as estruturas que, afinal, portam o estatuto de *complexidade* na fonologia da língua. Esta tarefa é particularmente importante quando se está tratando da rima ramificada em posição medial de palavra no PB, pois não há consenso sobre os segmentos licenciados para projetá-la – razão pela qual, igualmente, não há consenso sobre a existência de complexidade na rima em determinados contextos.

Bisol (1999), que segue a proposta de Câmara Jr. (1995 [1970]) em relação à nasalidade fonológica, como uma sequência de vogal mais consoante nasal, defende que seriam quatro as consoantes que fecham a sílaba: /N/, /S/<sup>4</sup>, /r/ e /l/, as quais são realizadas foneticamente, em geral, por [fricativa coronal], [nasal], [rótica] e [glide lábio-dorsal], respectivamente. Analistas do Português Europeu (PE), por sua vez, formalizam a nasalidade fora da coda medial, ou por meio de vogais nasais, como Costa e Freitas (2001), ou por meio de um autosegmento [nasal] fluante, como Mateus e Andrade (2000).

Neste trabalho, assumimos que a fonologia adulta<sup>5</sup> do PB está em conformidade com a proposta de Bisol (1999), isto é, admite quatro consoantes /r/, /l/, /S/ e /N/ em coda medial. Assim, o sistema ortográfico estaria organizado como apresenta o Quadro 1, no tocante às relações fonema-grafema na rima ramificada:

---

4 O uso de letra maiúscula para a nasal de final de sílaba, assim como para a fricativa nesta mesma posição, é uma convenção que remete à ideia de *arqui fonema*, conceito que diz respeito à neutralização, isto é, à perda de distintividade de segmentos em determinadas posições. No português, no final de sílaba, tais consoantes ganham especificações de alguns traços da consoante seguinte. As fricativas podem ser [+sonoro] ou [-sonoro] dependendo da consoante seguinte. Já as nasais compartilham o ponto de articulação da consoante seguinte.

5 Temos em mente falantes que passaram pela escolarização básica, isto é, que são alfabetizados. Como se verá mais adiante nesta seção, há razões para se considerar a existência de diferenças na gramática fonológica dos falantes do PB tendo como critério o processo de aquisição da escrita.

Quadro 1 – Relações fonográfêmicas<sup>6</sup> na rima ramificada em posição medial

fonema	grafema(s)	exemplos	tipo de relação fonográfica
/r/	<r>	'martelo'	biunívoca
/l/	<l>	'palco'	biunívoca
/S/	<s>; <x>	'fresco'; 'contexto'	múltipla arbitrária (diante de /e/) e biunívoca (diante das demais vogais)
/N/	<n>; <m>	'tango'; 'campo'	múltipla contextual

Fonte: elaboração própria, inspirada em Miranda (2019) e Pachalski (2020)

Nessa abordagem, /r/ e /l/ estabelecem relação biunívoca com os grafemas <r> e <l>, respectivamente, o que implica, em princípio, a ausência de complicadores ortográficos. É necessário considerar, entretanto, que a realização fonética da lateral como glide [w] no PB (cf. CALLOU; MORAES; LEITE, 2013) cria uma ambiguidade na coda medial, pois formas homófonas são geradas entre o que seriam ditongos fonológicos, como em 'cauda', e a sequência *vogal + lateral*, como em 'calda'. Este fenômeno, ainda que não comprometa o caráter das relações fonográfêmicas (uma vez que estas se estabelecem entre *fonemas* e grafemas, e não entre *fonos* e grafemas), pode provocar dúvida aos aprendizes no momento de representar graficamente a lateral pós-vocálica.

As pós-vocálicas /S/ e /N/, por outro lado, estabelecem relação múltipla com os grafemas <s> e <x>, para a primeira, e <n> e <m> para a segunda. No caso da fricativa, a relação é arbitrária diante da vogal /e/, pois ora se utiliza <s>, ora se utiliza <x>, sem restrição ou pista contextual que regule a opção por um ou outro grafema. Diante das demais vogais utiliza-se apenas <s>, configurando a relação como biunívoca nessas condições. Já para a nasal a relação é contextual, pois há um contexto bem definido que regula o uso de cada uma das opções gráficas disponíveis no sistema: antes de <p> ou <b>, usa-se <m>; para os demais contextos gráficos,

6 Lemle (1987) propõe que, basicamente, dois tipos de relações entre fonemas e grafemas podem ser observados no sistema ortográfico: *relações biunívocas*, sendo um fonema sempre representado pelo mesmo grafema (ex.: /p/ - <p> como em 'pote'), e *relações múltiplas*, nas quais um fonema pode ser representado por dois ou mais grafemas. Se o contexto gráfico fornecer orientação para eleger um grafema em detrimento de outro, está-se diante de uma relação múltipla *contextual*; se não houver essa orientação e, portanto, a escolha por um grafema ou outro não tiver motivação aparente, a relação é múltipla *arbitrária*.

usa-se <n>. Vale salientar que esta regra observa o processo assimilatório atuante em posição pós-vocálica no PB, onde a consoante nasal assume o ponto de articulação da consoante seguinte, razão pela qual, portanto, se prescreve o uso do grafema que representa a nasal labial <m> diante das plosivas labiais /p/ e /b/.

Tendo em vista tal caracterização das relações fonografêmicas existentes no sistema ortográfico para o contexto da rima ramificada, podem ser previstos pelo menos dois tipos de complicadores àqueles que estão em processo de aquisição do sistema de escrita, de acordo com Miranda (2017, 2020): fonológico e/ou ortográfico. No constituinte silábico em análise, há uma complicação fonológica inerente associada à ramificação da sílaba, a qual impõe um nível de complexidade representacional maior do que em sílabas simples do tipo CV, como as que compõem a palavra ‘rato’, por exemplo. Assim, mesmo em uma relação biunívoca, como a existente para /r/ e /l/ em rima ramificada, há questões de ordem fonológica a serem resolvidas, relacionadas à estrutura interna da sílaba. Nos casos em que há relações múltiplas na rima, somam-se os complicadores de ordem ortográfica propriamente dita, relacionados às regras contextuais e arbitrárias que regulam as relações fonema-grafema.

Considerando esses diferentes tipos de complexidade e os resultados de inúmeras pesquisas produzidas pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) desde 2001, Miranda (2017, 2020) propõe um sistema de categorização para os erros (orto)gráficos produzidos pelas crianças em fase de aquisição da escrita. Para a autora, as crianças, quando erram, mobilizam conhecimentos cuja natureza pode ser definida pelo tipo de complexidade envolvida, se fonológica e/ou ortográfica. Os erros revelam soluções, quase sempre provisórias, que as crianças formulam para os *problemas* que a representação gráfica de determinado fonema lhes impõe. A esta altura, se torna também mais acessível o entendimento sobre o uso, neste texto, de parênteses em (orto)gráfico, isolando o elemento de composição “orto-”: a finalidade é a de demarcar a diferença entre os erros motivados pela incerteza em relação às normas (orto) do sistema ortográfico propriamente dito e erros motivados por algum tipo de complexidade representacional (*gráfica*), isto é, referentes à fonologia da língua<sup>7</sup>.

---

7 Para uma discussão sobre as diferenças entre sistema gráfico e ortográfico, ver Ferreiro (2013 [2001]).

O quadro que segue apresenta como ficam organizadas as categorias de erros (orto)gráficos conforme propostas por Miranda (2017, 2020), considerando a rima ramificada como contexto para ocorrência dos erros:

Quadro 2 – Categorias de erros (orto)gráficos do GEALE aplicadas à rima ramificada

<b>Categoria/natureza</b>	<i>Fonológica</i>	<i>Ortográfica</i>
<b>Descrição</b>	Relacionada a algum tipo de complexidade representacional fonológica ou, ainda, à fala	Relacionada à complexidade ortográfica estabelecida pelas regras contextuais e arbitrárias do sistema ortográfico
<b>Subcategoria associada</b>	Prosódica	Contextual e arbitrária
<b>Tipos de erros</b>	Omissão, metátese, epêntese e substituição	Trocas entre os grafemas disponíveis para a representação dos fonemas na posição dada
<b>Exemplos de erros</b>	'decobriram' – 'descobriram'; 'enprotante' – 'importante'; 'geniti' – 'gente'; 'autura' – 'altura'	'completo' – 'completo'; 'estinção' – 'extinção'

Fonte: adaptado de Pachalski (2020)

O quadro descreve as principais categorias do sistema ligadas aos erros em rima ramificada, excluindo algumas subcategorias que conferem maior grau de detalhamento aos erros. Note-se que, uma vez que os erros nesse constituinte estão ligados à complexidade da sílaba, do ponto de vista da fonologia, eles estão, por consequência, circunscritos ao nível da prosódia, o que explica a subcategoria presente na terceira linha do quadro. O sistema, assim, também prevê que existem erros ao nível da camada melódica da fonologia, relacionados à complexidade de alguns segmentos, como as soantes palatais, as obstruintes e as vogais<sup>8</sup>.

É necessário, ainda, um importante apontamento acerca dos erros de natureza fonológica na rima ramificada. Foi dito que o complicador inerente à grafia da rima é a ramificação silábica. Nesse sentido, como sustenta Pachalski (2020), o desafio posto à criança é acessar conscientemente a camada da sílaba que corresponde às ramificações e, assim, dar-se conta de que a camada fonêmica está submetida a um certo

<sup>8</sup> Para discussões acerca de erros ligados à complexidade segmental, ver Miranda, Cunha e Donicht (2017).

tipo de organização estrutural dependente dos constituintes silábicos. Porém, no contexto da rima ramificada, outro é o complicador, também de ordem fonológica, que provoca as maiores dúvidas às crianças: a divergência entre a sua gramática, em desenvolvimento, e a da fonologia alvo, refletida no sistema ortográfico, a respeito do estatuto da rima ramificada, especialmente em relação à representação de nasal e lateral. Ou seja, a fonologia infantil interpretaria como segmentos licenciados em coda apenas /r/ e /S/, conferindo outro estatuto àqueles segmentos que são interpretados como codas pela fonologia adulta como /l/ e /N/ – a saber, um glide em núcleo ramificado e uma vogal nasal em núcleo simples, respectivamente.

Essa hipótese, de que gramática infantil e adulta podem divergir no estatuto conferido à rima ramificada, é levantada originalmente por Abaurre (2011 [1988]) no tocante à nasalidade, e posteriormente também defendida por Miranda (2009a, 2009b, 2019) e Pachalski (2020). Ela leva em conta dois aspectos em especial: a precocidade, registrada nos estudos de aquisição fonológica, na emergência do que seriam as codas nasal e lateral ao se comparar com as codas rótica e fricativa, sendo estas de aquisição mais tardia (cf. MEZZOMO, 2004; MEZZOMO *et al.*, 2010); a maior incidência de erros (orto)gráficos na grafia de nasal e de lateral em relação à grafia de rótica e de fricativa, e o tipo de erro produzido pelas crianças na grafia de nasal e lateral (preferência por omissão da consoante na primeira e substituição de <l> por <u> na segunda).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste texto, são apresentados e analisados parte dos dados provenientes do estudo de Pachalski (2020), uma dissertação que buscou analisar a grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita. Os dados dizem respeito a erros (orto)gráficos extraídos de 280 textos espontâneos produzidos por crianças de 1º a 5º anos de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS. Os textos foram coletados em 2014 e em 2015, e integram o 7º estrato do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), que tem sede no GEALE.

As coletas de texto, que fornecem o insumo principal ao BATALE, são feitas por integrantes do GEALE em escolas parceiras, a maioria da

rede pública, e obedecem a uma metodologia padrão: atividade de estimulação e de oferecimento de subsídios para a escrita do texto por meio de imagens e diálogos (*aquecimento*); atividade de escrita individual seguindo a proposta feita no aquecimento (*produção textual*), e atividade de leitura oral das produções realizadas (*socialização*). Da aplicação dessas oficinas de produção textual resultam textos como o que pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 2 – Exemplos de textos expositivos produzidos por crianças de 2<sup>o</sup> e de 4<sup>o</sup> anos em coletas do ano de 2014, aplicadas segundo o protocolo do GEALE



Fonte: BATALE – 7º estrato (MIRANDA, 2001).

Na pesquisa realizada por Pachalski (2020), os erros extraídos dos textos foram quantificados e classificados de acordo com as categorias

- 9 Sugestão de leitura: “Taba [título]/ Um animal muito forte, muito rápido, come fruta, ele salva animais e cava e [é] inteligente. Porque ele salva animais e vai ajudar [a] floresta e vai salvar os ovos de pássaro. Nunca vai parar de ajudar todos”.
- 10 Sugestão de leitura: “O nome dele é Gaburro e ele come qualquer tipo de planta, ele corre bastante. É esperto, gosta de passear e está em extinção e é muito raro, ele só é visto de 1 em 1 ano. Ele tem o sentido apurado e é muito veloz, e ele é importante porque ele dá bastante ovos, produz milho, arroz, farinha e é muito importante para nós por causa de suas penas. Elas têm uma cura para qualquer doença e dizem que quando ele está doente ele mesmo se cura e quando ele morre nasce outro filhote de Gaburro e depois isso se repete várias e várias vezes”.

do Quadro 2, sendo posteriormente submetidos a tratamento estatístico descritivo e inferencial por meio do *software SPSS Statistics* (versão 17.0). Seguindo recomendações de Martins (2011), o ponto de corte para inferência estatística foi de 0,05, mas também foram considerados os valores *marginamente significativos*, isto é, aqueles inferiores a 0,10. Além disso, todas as variáveis apresentaram distribuição anormal, razão pela qual os testes utilizados foram não-paramétricos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

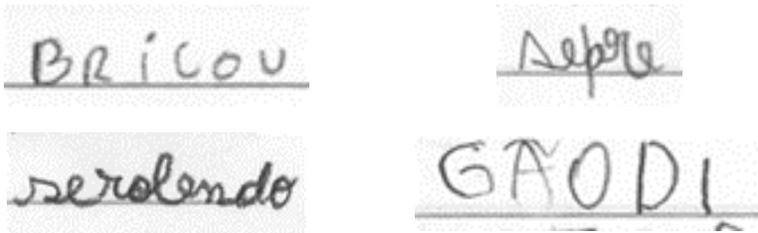
Os dados apresentados e discutidos nesta seção dizem respeito aos erros nos segmentos /N/ e /S/ em rima ramificada medial<sup>11</sup>, uma vez que é a grafia dessas consoantes que provoca complicações tanto de ordem fonológica quanto de ordem ortográfica, permitindo, assim, uma comparação adequada e uma discussão acerca dos diferentes tipos de conhecimento mobilizados pelas crianças ao longo do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Conforme definido no Quadro 2, os erros de natureza fonológica podem se manifestar em quatro tipos principais: como omissão, metátese, epêntese ou substituição, esta última se referindo a alguma alteração na qualidade dos segmentos da rima, tanto vogal quanto consoante. Na pesquisa de Pachalski (2020), foram registrados erros de natureza fonológica apenas na grafia de /N/ – casos de omissão e substituição. Exemplos desses erros em excertos dos textos podem ser visualizados na figura que segue:

---

11 A grafia dessas consoantes é analisada nos moldes silábicos VC ('extra'), CVC ('conto') e CCVC ('cristal').

Figura 3 – Exemplos de grafias de /N/ em rima ramificada com omissão e substituição, produzidas por alunos de 3º ('bricou' para 'brincou'; 'sepre' para 'sempre'), 4º ('serolendo' para 'se rolando') e 1º ('gãodi' para 'grande') anos



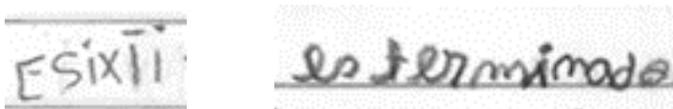
Fonte: BATALE – 7º estrato (MIRANDA, 2001)

A Figura 3 apresenta dois exemplos de omissão da consoante nasal, em 'bricou' e 'sepre', e dois exemplos de substituição, em 'serolendo' e 'gãodi' – um onde há alteração da vogal <a> para <e> e outro onde a rima inteira é alterada, sendo a sequência /aN/ representada graficamente por um ditongo nasal. Dados como esses são bastante propícios à discussão sobre as já mencionadas possíveis divergências existentes entre a gramática infantil e a gramática adulta, esta refletida no sistema ortográfico, no que se refere à representação fonológica da nasalidade medial. Uma vez que não é tal problemática o foco deste texto, o leitor interessado pode ter acesso a uma ampla discussão nesse sentido conferindo os estudos de Miranda (2009a, 2009b, 2019) e de Pachalski (2020).

Os erros de natureza ortográfica, por sua vez, podem ser definidos como contextuais (o caso da grafia de /N/) e arbitrários (o caso de /S/) em referência ao tipo de relação múltipla que está envolvida. Foram encontrados erros de ambos os tipos na amostra de Pachalski (2020), como ilustram os excertos da figura a seguir:

Figura 4 – Exemplos de grafias de /N/ e de /S/ em rima ramificada com erros contextuais e arbitrários, produzidas por alunos de 5º ('linpar' para 'limpar'; 'semtir' para 'sentir'), 2º ('esixti' para 'existir') e 4º ('esterminado' para 'exterminado') anos





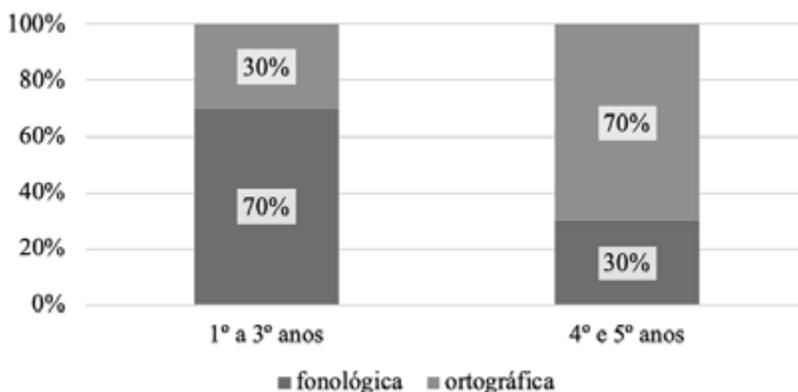
Fonte: BATALE – 7º estrato (MIRANDA, 2001)

Nos exemplos da Figura 4, são ilustrados casos nos quais as crianças utilizam os grafemas <n> e <m> em contextos inadequados, não observando a consoante seguinte, que fornece a pista definitiva sobre o grafema a ser escolhido dentre as duas opções disponíveis. No caso da grafia da fricativa, Pachalski (2020) observa que a maioria dos erros envolve a troca de <x> por <s>, como em ‘esterminado’. O dado ‘esixti’ para ‘existir’ é o único registro da amostra estudada de uma troca de <s> por <x>. O curioso neste dado é que não há, à primeira vista, motivo para dúvida, pois a regra arbitrária que regula os usos alternados de <s> e <x> atua apenas diante da vogal /e/; diante das demais vogais utiliza-se apenas <s>. O uso do <x>, no entanto, parece ser resultado do acesso à memória visual da palavra-alvo, mas com uma falha de sequenciamento; ou seja, o erro parece se tratar mais de uma troca *de posição* entre os grafemas <x> e <s>, ambos presentes na palavra-alvo ‘existir’, do que propriamente uma troca pontual de <s> por <x> – até porque o <s> corresponde ao fonema /z/ da mesma forma que o <x> nesse contexto.

Tendo claras as noções e características principais acerca das diferentes naturezas de erro enfatizadas, podemos melhor apreciar os resultados obtidos por Pachalski (2020) ao serem comparados erros de motivação fonológica e erros de motivação ortográfica, considerando separadamente os dois períodos escolares existentes no 1º Ciclo do Ensino Fundamental: 1º a 3º anos (Ciclo de Alfabetização) e 4º e 5º anos. O gráfico adiante exhibe a comparação, que resulta da análise de um total de 280 textos espontâneos<sup>12</sup>:

12 Note-se que nem todos os textos analisados necessariamente apresentam erros (orto)gráficos em rima ramificada; alguns textos podem apresentar apenas acertos nessa estrutura silábica. O total de textos que apresentaram erros pertinentes à discussão aqui apresentada foi de 47.

Figura 5 – Gráfico com a distribuição das médias de erros (orto)gráficos em rima ramificada conforme a natureza dos erros e o período escolar



Fonte: Pachalski (2020)

Por meio do gráfico, é possível visualizar uma relação inversamente proporcional das médias de cada tipo de erro, ao se comparar o grupo de 1º a 3º anos com o grupo de 4º e 5º anos, ou seja, os erros de natureza fonológica predominam no primeiro grupo, com 70% de média – correspondendo a 27 de 36 erros absolutos produzidos por 25 sujeitos – e os erros de natureza ortográfica predominam no segundo grupo, com iguais 70% de média<sup>13</sup> – correspondendo a 29 de 42 erros absolutos produzidos por 22 sujeitos. Assim, foi corroborada a hipótese de Pachalski (2020) de que haveria diferença entre as médias de cada tipo de erro em ambos os grupos escolares, sendo os erros motivados pela fonologia mais frequentes no primeiro grupo e os erros motivados pela ortografia mais frequentes no segundo grupo.

Essa hipótese ancorou-se, sobretudo, em um pressuposto sustentado pelo GEALE, com base em uma série de estudos realizados ao longo dos anos pelo grupo, sobre diferentes tipos de fenômenos observados na escrita inicial (cf. MIRANDA; CUNHA; DONICHT, 2017; MIRANDA,

13 As diferenças entre as médias em cada grupo foram verificadas por meio de testes *Wilcoxon*, sendo a do primeiro grupo significativa e a do segundo grupo marginalmente significativa, com valores de *p* abaixo de 0,05 e 0,10, respectivamente. Tais resultados permitiram rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ) e reter a hipótese alternativa ( $H_1$ ), que previa diferenças significativas entre as médias em cada grupo tal como se apresentaram.

2020), os quais indicam a tendência de predominância dos erros de natureza fonológica no início do processo de aquisição da escrita alfabética (que corresponde formalmente ao início do Ensino Fundamental), e uma progressiva queda desse mesmo tipo de erro à medida que avançam os anos escolares. Consequentemente, há a expectativa de que os erros motivados pela ortografia sigam o curso contrário: menos presentes no início e com maior volume posteriormente.

Além daquilo que os resultados das pesquisas apontam, o domínio teórico dos estudos conduzidos pelo GEALE também fornece um tipo de enquadramento que permite interpretar esses mesmos resultados. Em um sistema de escrita alfabética, as unidades linguísticas que formam o domínio de referência do sistema são unidades da fonologia (os fonemas). Uma criança que se encontra em fase de aquisição da escrita, por sua vez, já tem internalizado e em uso – materializado na fala – um complexo sistema linguístico, constituído, dentre outros componentes, de uma gramática fonológica que organiza informações melódicas e prosódicas. Este conhecimento em especial, já existente porém inconsciente, é retomado pela criança na aquisição da escrita alfabética podendo receber um novo formato, mais acessível e, quiçá, manipulável. A necessidade de acionar o conhecimento fonológico logo no início do processo, associada ao princípio operacional do sistema alfabético (grafemas representam fonemas), possivelmente está na base da predominância de erros de natureza fonológica nos anos iniciais do 1º Ciclo de escolarização.

Essa perspectiva teórica, logicamente, está em relação de retroalimentação com o sistema de categorização de erros (orto)gráficos do GEALE. Por meio dos resultados das pesquisas desenvolvidas no grupo ao longo dos anos, tanto o domínio teórico quanto as categorias de erro, inspiradas em boa medida na própria teoria, foram sendo (re)desenhados, processo que pode ser conferido com mais detalhes em Miranda (2017). De forma semelhante, os resultados obtidos por Pachalski (2020), exibidos na Figura 5, contribuem para reforçar a adequação descritiva e explicativa da proposta atual de categorização dos erros do GEALE (cf. MIRANDA, 2020). A delimitação dos erros com base nas categorias *Fonológica* e *Ortográfica*, considerando seus respectivos

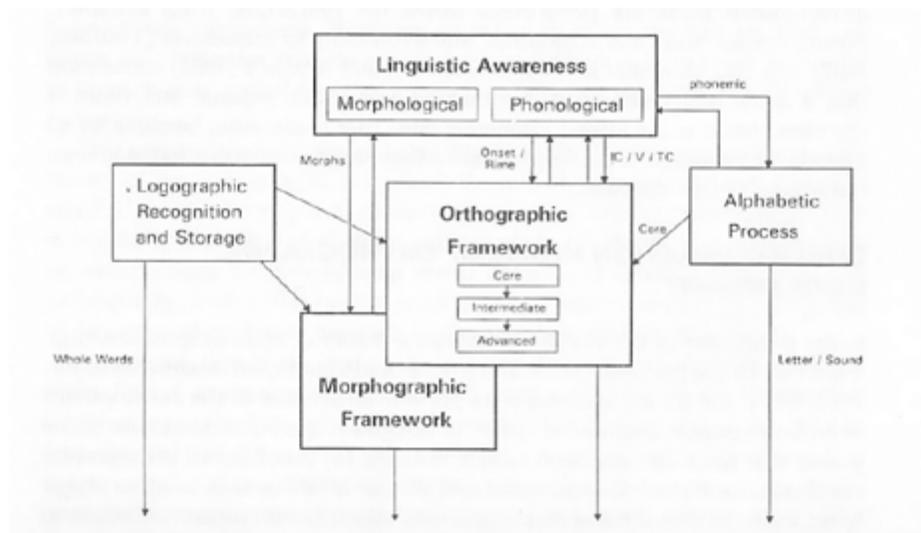
desdobramentos, orientou o processo de análise dos dados, ofereceu uma caracterização abrangente dos erros e contemplou as diferentes motivações averiguadas para a ocorrência dos erros em rima ramificada, não somente descrevendo *o que* acontece mas também explicando *por que* acontece. Essa perspectiva também demonstra a pertinência de ter como foco *o conhecimento* das crianças, ou seja, aquilo que elas já sabem sobre o objeto em aquisição, e não aquilo que elas desconhecem. É buscando responder à pergunta referente àquilo que a criança sabe, em primeira instância, que as categorias propostas são possíveis e, mais do que isso, plausíveis.

Além disso, na busca por compreender os conhecimentos mobilizados pelas crianças no processo de aquisição do sistema alfabético e da ortografia, Pachalski (2020) também põe em diálogo as categorias de erro com modelos de desenvolvimento ortográfico, como o de Seymour (1997), ainda que esta proposta seja feita para o inglês, cujo sistema ortográfico é considerado morfofonêmico, condição manifestada pelo seu alto grau de opacidade<sup>14</sup>. O autor procura definir que tipo de informação estaria envolvida na construção de uma estrutura ortográfica e como ocorre o processamento dessas informações. O modelo é, nas palavras do autor, de “duplo-fundamento”, pois leva em conta a forte relação da ortografia inglesa com componentes morfológicos e lexicais, além do alfabético. Na figura adiante, é possível visualizar o modelo de Seymour (1997):

---

14 Sistemas ortográficos podem ser caracterizados segundo o critério da *profundidade ortográfica* (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003). Basicamente, um sistema profundo apresenta maior *opacidade* nas relações entre fonemas e grafemas, ou seja, as relações múltiplas prevalecem. Um sistema raso apresenta maior *transparência* nas relações fonografêmicas, ou seja, mais relações biunívocas que múltiplas. Este critério não é dicotômico pois há muita variação entre os sistemas ortográficos, por isso, os sistemas são, em geral, classificados em um ponto dentro de um contínuo que liga as duas extremidades *opaco/profundo – transparente/roso*. O sistema ortográfico do PB pode ser considerado como sendo relativamente transparente, pois apresenta relações biunívocas e múltiplas com certo equilíbrio (SOARES, 2016).

Figura 6 – Fluxograma do modelo de desenvolvimento ortográfico



Fonte: Seymour, 1997, p. 324

A Figura 6 apresenta uma representação esquemática do modelo de desenvolvimento ortográfico de Seymour (1997), por meio da qual é possível perceber que o modelo é composto por 5 componentes distintos que interagem entre si: dois compõem o fundamento, funcionando como pré-requisito – o Processo Alfabético (*Alphabetic Process*) e o Processo Logográfico (*Logographic Process*); um torna o sistema operacional e funcional – o módulo da Consciência Linguística (*Linguistic Awareness*) –, e outros dois possuem função representacional, sendo onde o conhecimento abstrato do sistema está armazenado, e constituindo-se como as estruturas centrais – os módulos da Estrutura Ortográfica (*Orthographic Framework*) e da Estrutura Morfográfica (*Morphographic Framework*)<sup>15</sup>.

O Processo Alfabético está fundado na consciência do sujeito sobre a realidade fônica da língua e de sua atualização em substância gráfica, conhecimento que possibilita o estabelecimento das relações iniciais entre fonemas e grafemas. Dentro do modelo de Seymour (1997), a principal contribuição do Processo Alfabético é a formação do Núcleo

15 Considerando-se as características do sistema ortográfico do PB, é possível questionar se haveria a formação de um módulo como o da Estrutura Morfográfica, ainda mais desempenhando um papel tão significativo quanto o postulado por Seymour (1997) no desenvolvimento da ortografia. Futuras investigações merecem ser realizadas a esse respeito.

estrutural do sistema ortográfico (*Core*). Assim, o ponto de partida do desenvolvimento da ortografia é a relação da forma mais básica entre fonologia e ortografia, ou seja, compreender o princípio de funcionamento de um sistema alfabético. Sem isso estabelecido, não há como elaborar uma estrutura ortográfica propriamente dita, que comporte a construção e organização de regras que regem as relações múltiplas entre fonemas e grafemas, dentre outros tipos de peculiaridades ortográficas.

À luz desse raciocínio, aliado aos pressupostos teóricos e dados empíricos do GEALE, Pachalski (2020) reforça, então, sua interpretação do resultado exibido pelo gráfico da Figura 5. Nos três primeiros anos do 1º Ciclo do EF, estaria em curso a formação do núcleo estrutural do sistema ortográfico, condição para a existência dos estágios seguintes. Neste momento, estaria no centro das atenções a tarefa de construir o corpo das principais relações entre fonemas e grafemas do sistema, especialmente aquelas que não envolvem complexidades ortográficas, ou seja, as relações biunívocas. O conhecimento fonológico seria amplamente mobilizado e, de certa maneira, redescoberto pela criança que agora poderia explorá-lo não apenas de forma tácita, mas também de forma relativamente consciente, razão pela qual erros de motivação fonológica teriam maior incidência, sendo também um momento propício para o sujeito dar início a reestruturações do conhecimento linguístico.

Progressivamente, esse corpo inicial de relações seria reconstruído, segundo Seymour (1997), à luz da hierarquia interna da sílaba, com estipulações das possíveis combinações entre letras que são licenciadas para a ocupação das diferentes posições silábicas. Em concomitância, para dar conta das relações múltiplas, padrões de contextos gráficos seriam mapeados, com auxílio de um léxico ortográfico (o que ocorre por meio do *Processo Logográfico*), e organizados de tal modo a formar uma estrutura de relações contextuais, em primeiro lugar. Isso formaria o substrato para a constituição das relações arbitrárias, que dependem de memorização e, na melhor das hipóteses, de analogias, configurando-se, portanto, como o estágio mais avançado de desenvolvimento da estrutura ortográfica. Assim, bastante mobilizado, o conhecimento ortográfico se tornaria protagonista a partir da metade do processo de aquisição da escrita, conforme evidenciado pela natureza dos erros predominantes nos 4º e 5º anos. Tendo em vista tal raciocínio, e também como forma de

reforçá-lo, merece atenção de estudos futuros observar se erros envolvendo relações contextuais se tornam menos frequentes, com o passar do tempo, em comparação àqueles que envolvem relações arbitrárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou analisar a relação da natureza de erros (orto)gráficos em rima ramificada medial, produzidos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o avanço da escolaridade. Os dados apresentados foram provenientes do estudo de Pachalski (2020), e evidenciaram a tendência de os erros de motivação fonológica predominarem nos três primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, e, por outro lado, os erros de motivação ortográfica predominarem nos dois últimos anos do 1º Ciclo.

A natureza dos erros foi discutida com base no sistema de categorização proposto pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), que argumenta haver dois tipos de conhecimento principais, mobilizados pelas crianças, subjacentes aos erros (orto)gráficos produzidos por elas: fonológico e ortográfico (MIRANDA, 2017, 2020). Pressuposto a essa ideia, está a concepção de erro como objeto potencialmente revelador do *conhecimento* infantil, das hipóteses que as crianças constroem, seja acerca da sua própria língua, seja acerca do sistema ortográfico em si. Os dados discutidos confirmaram a pertinência das categorias propostas, tanto do ponto de vista descritivo quanto explicativo, em consonância com diversos estudos já realizados pelo GEALE (cf. MIRANDA; CUNHA; DONICHT, 2017).

Também, foi colocado em diálogo com a proposta de categorização dos erros um modelo de desenvolvimento ortográfico (SEYMOUR, 1997), que procura definir que tipo de informação estaria envolvida na construção de uma estrutura ortográfica e como ocorre o processamento dessas informações. A discussão dos dados à luz desse modelo se mostrou adequada e promissora, pois a ordem de processamento das informações, bem como o tipo dessas mesmas informações na formação da estrutura ortográfica correspondem à natureza dos erros (orto)gráficos produzidos pelas crianças ao longo do 1º Ciclo do Ensino Fundamental,

conforme definida pelas categorias do GEALE. Em síntese, informações de ordem fonológica são mobilizadas no início do desenvolvimento da estrutura ortográfica, por meio do Processo Alfabético, e informações de ordem ortográfica propriamente dita são mobilizadas nos estágios subsequentes, especialmente por meio do Processo Logográfico.

Os resultados apresentados e a discussão feita nessas bases evidenciam o caráter complexo da aquisição da escrita alfabética sugerido no prelúdio deste texto, processo que demanda a estruturação de uma série de conhecimentos intrincados e de diferentes naturezas por parte do aprendiz, que vão desde a forma como está organizada a sua própria gramática fonológica, do nível melódico ao prosódico, até os tipos de relação que se estabelecem entre essa mesma gramática e o sistema de representação (orto)gráfica da sua língua. Por outro lado, também evidenciam o papel ativo do sujeito nesse processo, que (re)formula constantemente suas hipóteses acerca do objeto em aquisição e que demonstra, por meio dos erros que produz, estar atento e engajado na compreensão e na estruturação dos diferentes conhecimentos que constituem esse mesmo objeto.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, v. 2, n. 1, p. 167-200, 2011 [1988]. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/abaur-re2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. (org.). *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 167-186.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (org.). *Gramática do português falado*. v. 7. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP/Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1995 [1970].

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques. (org.). *A construção fonológica da palavra: gramática do português culto falado no Brasil*. v. 7, São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-194.

CHOMSKY, Noam. *Language and problems of knowledge: the Managua Lectures*. Cambridge: MIT Press, 1988.

COSTA, João; FREITAS, M. João. Sobre a representação das vogais nasais. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia. (org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. 1. ed. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p. 87-109. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao\\_LM\\_e\\_LE.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao_LM_e_LE.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

COULMAS, Florian. *Writing systems: an introduction to their linguistic analysis*. New York: Cambridge University Press, 2003.

FERREIRO, Emilia. Nem tudo é ortográfico na aquisição da ortografia. In: FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013 [2001], p. 248-272.

FRITH, Uta. Literally changing the brain. *Brain* 121, v. 6, n. 6, p. 1011-1012, 1998. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/13635314\\_Literally\\_changing\\_the\\_brain](https://www.researchgate.net/publication/13635314_Literally_changing_the_brain). Acesso em: 12 jan. 2021.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1994.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

LEE, Seung. Sílabas no português brasileiro na visão da Teoria da Otimidade. In: II Congresso Internacional da Abralín, 1999, Florianópolis, *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 1999.

LEMLE, Mirian. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MARTINET, André. *Elementos de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria Sá da Costa, 1970 [1960].

MARTINS, Carla. *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. 1. ed. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2011.

MATEUS, Maria Helena Mira; D'ANDRADE, Ernesto. *The phonology of portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MEZZOMO, Carolina Lisboa. *Aquisição da coda no português brasileiro: uma análise via teoria de Princípios e Parâmetros*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MEZZOMO, Carolina Lisboa; QUINTAS, Victor Gandra; SAVOLDI, Angélica; BRUNO, Leilani Baccin. Aquisição da coda: um estudo comparativo entre dados transversais e longitudinais. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.*, v. 15, n. 3, p. 401-407, 2010.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: PINHO, Sheila Zambello de. (org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2009a, p. 409-426. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page\\_id=1093](https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1093). Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3825-3848, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3825/40613>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele. (orgs.). *Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita*. Pelotas: Editora UFPel, 2017. p. 15-50. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page\\_id=1428](https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1428). Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. BATALE: *Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita*. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001. Disponível em: <https://sistemavestigios.org>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. *A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras*. *Linguística (Madrid)*, v. 30, p. 45-80, 2014. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page\\_id=1097&gt](https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1097&gt). Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, Giovana; KESKESOARES, Márcia; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose. *Estudos em aquisição fonológica*. 1. ed., v. 2. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2009b, p. 111-130.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. *Educ. rev. [online]*. 2020, v. 36, e221615. Epub Jan 31, 2020. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page\\_id=1097](https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1097). Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele. (org.). *Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita*. Pelotas: Editora UFPel, 2017, p. 15-50. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page\\_id=1428](https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1428). Acesso em: 12 jan. 2021.

PACHALSKI, Lissa. *A grafia de sílabas complexas na aquisição da escrita: relações entre fonologia e ortografia*. 2020. 197f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page\\_id=105](https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=105). Acesso em: 12 jan. 2021.

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Conhecimento fonológico na aquisição da escrita: um estudo sobre os erros (orto)gráficos em textos de crianças do Ciclo de Alfabetização. *ReVEL*. v. 17, n. 33, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b4ecb21e8166d5107fe10ea4639c3ff1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SEYMOUR, Philip H. K. Foundations of orthographic development. In: PERFETTI, Charles A.; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel. (org.). *Learning to spell*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p. 319-337.

SEYMOUR, Philip H. K.; ARO, Mikko; ERSKINE, Jane M. Foundation literacy acquisition in european orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, p. 143-174, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/10710502\\_Foundation\\_literacy\\_acquisition\\_in\\_European\\_orthographies\\_Electronic\\_version](https://www.researchgate.net/publication/10710502_Foundation_literacy_acquisition_in_European_orthographies_Electronic_version). Acesso em: 12 jan. 2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

# REFLEXOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC EM RELATOS DE DOCENTES DA PARAÍBA E DO RIO GRANDE DO SUL NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Evangelina Maria Brito de Faria  
Universidade Federal da Paraíba  
[evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Como ponto inicial desse artigo, cabe a nós tecer algumas considerações sobre a Formação Continuada. A Formação Continuada de professores tem sido entendida, hoje, como um processo permanente de aprofundamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. O mundo vive em um período de transformações céleres. Com o auxílio da tecnologia, as informações circulam com uma velocidade inacreditável e os saberes, naturalmente, são divulgados velozmente. Entre a leitura de um artigo sobre práticas escolares e a articulação de sua implementação em sala, a troca entre os pares ganha um estatuto de validação. Dessa perspectiva, a Formação Continuada é um processo necessário. Existem polêmicas em torno do assunto, que não serão discutidas, pois a centralidade desse texto é apresentar pontos comuns exitosos da Formação Continuada do PNAIC em dois estados do Brasil.

Segundo Andaló (1995), formações continuadas surgem no início dos anos 60, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu, em parceria com a direção dos Cursos de

Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, através de questionários junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos.

Naturalmente, durante o decorrer do tempo, o processo mudou e, nesses anos todos, o MEC já promoveu várias políticas de Formação Continuada e, dentre elas, chegamos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>1</sup>), desenvolvido de 2013 a 2018.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. (Documento Orientador, MEC, PNAIC, 2013).

Como vimos na citação, a plena alfabetização é inserir formalmente a criança no mundo da escrita. É fazê-la compreender o funcionamento do sistema da língua.

Em 2014, constituímos uma equipe e passamos a compreender o que, de fato, é gerir uma formação que abrange professores do ciclo de alfabetização de 223 municípios. O PNAIC imprimiu um ritmo de vida diferenciado em todos nós. Nesses quatro anos, a experiência de caminhar junto com os professores do Ciclo fez-nos abraçar mais profundamente a perspectiva da Educação Básica, nos anos iniciais. Enquanto política pública, o PNAIC revelou um lócus da Alfabetização na Universidade. Instituímos parcerias com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) porque entendemos que é responsabilidade, principalmente, das Universidades públicas pensar a educação pública em nosso Estado. Alfabetização é a

---

1 A autora é docente vinculada à UFPB e foi Coordenadora do PNAIC.

base de tudo. Esse despertar impulsionou-nos para a criação do Núcleo de Estudos em Alfabetização, em Linguagem e Matemática (NEALIM), um núcleo, que integra pesquisadores das áreas da Linguística e da Educação, das três Universidades públicas da Paraíba.

O PNAIC suscitou muitas pesquisas sobre o conteúdo apresentado nas formações e seus reflexos nas práticas de professores alfabetizadores. Podemos citar algumas, reunidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de pesquisas desenvolvidas a partir de dados do PNAIC

Nome do(a) autor(a)	Título	Nível	Universidade
Maria Zuleide Abrantes Soares	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Mestrado – 2015	UFPB
Terezinha Alves Fernandes	Práticas de aquisição de escrita em relatos de professores do ciclo de alfabetização	Mestrado – 2017	UFPB
Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira	Oralidade em Práticas na Educação Infantil	Mestrado – 2019	UFPB
Jaciara de Lira Almeida Dantas	Os Direitos de Aprendizagem do eixo da escrita na prática de professor participante do PNAIC	Mestrado – Linguística 2019	UFPB
Luana Valentim Lacalendola	Estudo sobre a presença dos conteúdos de consciência fonológica nos cursos de pedagogia e a relação com o PNAIC	Mestrado – Educação 2017	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

Linguagem: Aquisição da Fala e da Escrita

Ana Paula Sabchuk Fernandes	A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)	Mestrado – Profissional em Educação 2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Manoela Soares	Inovações educacionais presentes no PNAIC	Mestrado – Educação 2018	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Silvia Cristiane Alfonso Viedes	Políticas públicas em alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa em Anastácio/MS	Mestrado – Profissional em Educação 2015	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Alexon De Lima Moura Barros	O (não) espaço dos letramentos sociais em uma política nacional de alfabetização: PNAIC 2015	Mestrado – Letras 2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Abda Alves Da Silva	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres	Doutorado – Educação 2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Jair Joaquim Pereira	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente	Doutorado – Ciências da Linguagem 2018	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
Cícero Gabriel dos Santos	A concepção do professor do processo de reescrita a partir de práticas no 3º ano do ciclo de alfabetização	Doutorado – Linguística 2018	UFPB
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC	Doutorado – Educação 2015	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARÍLIA

Fonte: autora do texto

Como se percebe pelo quadro apresentado, as pesquisas sempre foram realizadas observando dados de um lugar específico. No entanto, o PNAIC foi um programa de largo alcance, direcionado para todos os Estados do Brasil. A junção de várias universidades públicas (39) para pensar sobre Alfabetização foi um dos traços mais marcantes do Pacto. Reunir pesquisadores das mais variadas correntes teóricas para discutir e, sobretudo, comprometer-se com a alfabetização em nosso país foi uma premissa em sua concepção. A troca de conhecimentos tão característica do processo de formação continuada teve origem, inicialmente, entre os pares das diversas instituições envolvidas no PNAIC, Secretários(as) da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de vários Estados e, naturalmente, Secretários(as) de Educação dos Estados. A construção foi tão democrática que a própria formação, que se delineava, não poderia contradizer a gênese da caminhada. Os materiais construídos conjuntamente com pares das diversas universidades e com relatos de professores alfabetizadores de todas as regiões do país apontavam para a diversidade existente em cada sala de aula e para o reconhecimento do professor como agente transformador:

a partir dos direitos de aprendizagem coletivamente instituídos, cada professor tem autonomia e liberdade para definir os conteúdos e selecionar os recursos didáticos que usará para **ensinar a escrita alfabética (e as práticas de leitura e produção de textos escritos)**. [...] vê-se o professor como um especialista, com saberes próprios de sua profissão, o ensinar, porque concebe o ensino como uma atividade que só pode ser inclusiva e respeitosa se o sujeito que a conduz tem uma intencionalidade em seus gestos e tomadas de decisão (MORAIS, 2015, p. 63).

Esse professor autônomo foi concebido com base na concepção de formação continuada que permeava a ideologia do PNAIC: formação como direito a um espaço de reflexão, como articulação entre teoria e prática, como processo de melhoria do ensino e, sobretudo, como política de valorização do professor. Essa concepção de formação continuada foi bússola para uma implementação com características próprias em cada Estado.

Com uma formação aberta para acolher a heterogeneidade da cada sala de aula, foi natural considerar as diferenças de cada Estado e de cada equipe das IES. Tínhamos diretrizes da organização da formação, quantidade de horas, perfis de participantes, materiais didáticos comuns, porém a formação se adaptava à realidade local.

Diante dessa diversidade, surgiram questões norteadoras para esse trabalho: Como se deu a apreensão das diretrizes do PNAIC por docentes de diferentes Estados e regiões do País? Que propostas do PNAIC se efetivaram nas práticas em sala de aula nos dois Estados? Que conceitos de alfabetização e de letramento se materializaram nos relatos de docentes tão distantes geograficamente? São essas questões que serão observadas nos relatos de professoras da Paraíba e de Pelotas.

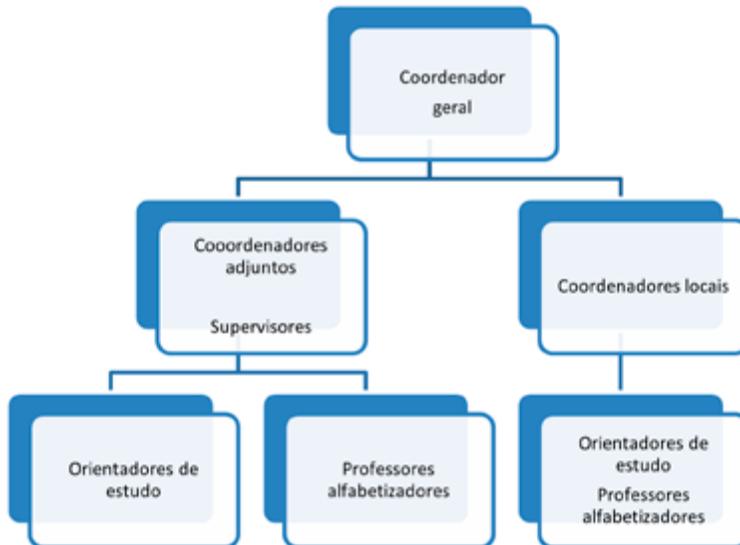
## **CONHECENDO UM POUCO O PNAIC**

O PNAIC foi instituído em 2012, através da Portaria nº 867 do Ministério da Educação, em 4 de julho. Como vimos, suas diretrizes agrupavam quatro eixos de ações: a) formação continuada de professores alfabetizadores; b) oferta de materiais didáticos; c) avaliação local e nacional; d) gestão e mobilização social. Segundo, Grando e Nörnberg (2017), esse foi o maior programa de formação já desenvolvido pelo MEC: “Nos anos 2013 e 2014, foram 311 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudos envolvidos na formação continuada do PNAIC” (GRANDO; NÖRNBERG *in* NÖRNBERG, 2017, p. 31).

Como se vê, o alcance foi imenso. E esse número aumentou consideravelmente, já que, em 2017, foram agregados profissionais da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação. Não temos os números do país em 2017, mas, só na Paraíba, ultrapassamos os 19.000 participantes entre professores do Ciclo, da Educação Infantil, do Programa Novo Mais Educação e os orientadores de estudo.

O PNAIC foi uma formação em rede, cuja estrutura se vê representada na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura em cadeia que representa o PNAIC



Fonte: autora do texto

Como se percebe pela Figura 1, uma cadeia de formação se estruturou para atingir cada um dos professores alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização das Redes públicas estaduais e municipais de todo o Brasil. As formações gravitaram em torno dos Direitos de Aprendizagem:

A base estruturante do PNAIC são os Direitos de Aprendizagem que se respalda na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização. Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há nas propostas curriculares dos estados e capitais brasileiros, uma hegemonia clara da defesa da necessidade de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação (BRASIL, 2012, p. 9).

Em língua portuguesa, os direitos se distribuem em torno dos quatro eixos: Leitura; Oralidade; Produção Escrita e Análise Linguística, que se divide em discursividade, textualidade, normatividade e **em apropriação do sistema de escrita alfabética**. Os direitos de aprendizagem

perpassam todo o material do PNAIC. Para uma maior contextualização, apresentamos uma síntese do que foi produzido em material didático em 2012, 2014 e 2015:

Quadro 2 – Cadernos 2012 – ano e quantidade

Ano de publicação	Ano/título	Quantidade de cadernos
2012	Ano 1	8 unidades
	Ano 2	8 unidades
	Ano 3	8 unidades
	Educação do campo	8 unidades
	Outros quatro cadernos subsidiam as discussões feitas a partir dos materiais dos anos 1, 2 e 3. São eles: <b>1.</b> Formação do professor alfabetizador/Caderno de Apresentação; <b>2.</b> Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; <b>3.</b> Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões; <b>4.</b> Educação Inclusiva.	

Fonte: Afonso<sup>2</sup> (2018)

Em 2012, foi produzido muito material de linguagem, com abordagem teórica que enfatiza a alfabetização na perspectiva do letramento. Todos os cadernos direcionam o olhar para a metodologia abordada: iniciar, aprofundar e consolidar, de acordo com os Direitos de Aprendizagem. Com esse material pretendeu-se aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; isso direcionava o olhar para concepções de alfabetização, letramento, avaliação, ludicidade, para mostrar a importância do planejamento, da rotina, da metodologia com Sequências Didáticas e discutir os Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia. Tudo na perspectiva da Educação Inclusiva apontando para diferentes percursos, com direitos iguais. É importante lembrar o eixo da Análise Linguística, que apresenta um tópico para a apropriação do sistema de escrita alfabética, que é aquisição da língua escrita.

<sup>2</sup> A ordem dos quadros manteve a mesma apresentada na Tese “Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores”, de Afonso.

Na segunda etapa, em 2014, foram produzidos cadernos de Matemática na perspectiva do Letramento, que contemplava quatro eixos: números e operações; espaço e formas (geometria, pensamento geométrico); grandezas e medidas e tratamento da informação (estatística). A abordagem deveria ser da mesma forma que foi desenvolvida em Língua Portuguesa, um trabalho articulado entre os diversos eixos. Porém, a formação continuou também com o estudo da alfabetização em língua portuguesa, com uma carga horária menor.

Em 2015, o trabalho voltou-se para a interdisciplinaridade.

Quadro 3 – Ano 2015 – Unidade e títulos dos cadernos

Unidade	Título
	Caderno de Apresentação
	Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização <sup>16</sup>
1	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
2	A criança no Ciclo de Alfabetização
3	Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização
4	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
5	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização
6	A arte no Ciclo de Alfabetização
7	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento
8	Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
9	Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
10	Integrando Saberes

Fonte: Afonso (2018)

Numa perspectiva mais interdisciplinar, proporcionou-se um aprofundamento do letramento nas várias disciplinas. Houve um caderno específico para o tema da interdisciplinaridade, destacando o currículo na perspectiva interdisciplinar. É importante destacar que o Caderno “A Arte no Ciclo de Alfabetização”, além de trazer pressupostos e fundamentos, foi uma referência de práticas para o trabalho interdisciplinar. Nesse ano, foi também produzido um material para a formação

dos gestores, pois já se detectava a fragilidade do programa nos municípios. Precisava de um engajamento da gestão local<sup>3</sup>.

Em relação ao conteúdo do material, destacaremos uma citação sobre alfabetização e letramento de um dos cadernos, que é recorrente em todos eles. Esse conceito servirá de base para nossa investigação nos relatos analisados.

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, 1998, p. 47).

Essa citação encontra-se no Caderno Ano 1 (p. 20), no capítulo “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, escrito por Albuquerque<sup>4</sup>. A alfabetização corresponde à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, isto é, compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; o letramento é visto como a capacidade de usar a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais. Essas concepções serão objeto de nossa análise.

## O PNAIC NA PARAÍBA E NA UFPB

O Estado da Paraíba está organizado em quatorze (14) Regionais: João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Itabaiana, Pombal e Mamanguape. Aderiram ao PNAIC os duzentos e vinte e três municípios de todas as Regionais. As Formações foram organizadas em quatro Polos: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, em um total de 426 Orientadores de Estudo, que fazem a formação nos municípios para cerca de 8.045 professores(as) alfabetizadores(as).

Dentre as diretrizes especificadas nas Portarias do PNAIC, as metodologias apontavam para o uso de diversos materiais, entre eles, os cadernos de formação e as especificações do mínimo de horas de formação.

<sup>3</sup> Para um estudo detalhado das temáticas em cada caderno, recomendamos Afonso (2018).

<sup>4</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque.

Com exceção das horas, que respeitava o mínimo exigido nas Portarias (algumas IES ultrapassavam o tempo determinado), o material servia como um aporte teórico comum para todas as IES. Cada IES, naturalmente, selecionava para discussão temas mais apropriados para os problemas detectados nos diferentes estados e organizava o processo de formação em função dessa escolha.

## **Estrutura do PNAIC na UFPB**

Metodologicamente, a UFPB estabeleceu, para todas as formações, as seguintes estratégias pedagógicas: leitura deleite, retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, leitura e sistematização dos conteúdos dos cadernos PNAIC, sequências didáticas, voltadas para o alfabetizar letrando e análise de práticas. No final de cada ano, em que se encerrava o período de Formação, havia um seminário final, com apresentação de relatos de experiências exitosas por município. Muitos desses relatos foram transformados em livros e distribuídos a todos os municípios.

Na proposta do Pacto, a leitura deleite proporciona à criança uma relação de prazer com a leitura, apresentando-se como elemento incentivador que levará a escola a romper com uma visão tradicional, possibilitando a descoberta do ser leitor, de uma forma dinâmica e prazerosa. A ação de iniciar as formações com a leitura deleite desencadeou uma nova prática nas salas de aula do ciclo de alfabetização. Essa prática foi adotada e fomentou muitos projetos de leitura.

Em cada formação, selecionamos um tópico dos Cadernos PNAIC para leitura e aprofundamento do tema. Geralmente, dividíamos a turma em grupo e a atividade concluía com a discussão no grupo maior. Esse momento possibilitava um estudo da teoria que embasava a prática a ser realizada.

A sequência didática foi uma das metodologias apresentadas em vários cadernos.

Tem-se, assim, um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado

tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem (DUBEUX, 2012, p. 27).

Hoje, há uma tendência em se trabalhar com sequências didáticas, pois organizam, de uma melhor forma, o modo de ensinar. É um procedimento encadeado de etapas ligadas entre si, que ajudam a estabelecer uma progressão temática, concorrendo para um aprendizado mais eficiente. A sequência permite a criação de estratégias variadas, em que é possível retomar os conteúdos abordados de diversas maneiras. Essa retomada propicia uma convivência maior do aluno com o objeto de ensino. Didaticamente, a criança mergulha em um processo de aprendizagem, pois a vivência com o conteúdo acontece em momentos distintos e em situações diversas, o que colabora para que ela reutilize e generalize os procedimentos identificados anteriormente para ir agregando conhecimento para uma etapa mais complexa. Geralmente, se vê uma progressão na aprendizagem.

Em termos de memória do Programa, foram editados estes livros:

1 – FARIA, Evangelina Maria Brito de; BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. (org.). *Letramentos em Linguagem*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. ISBN 9788523709372.

2 – CHAVES, Adriana Di Donato; FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. (org.). *Letramento e Inclusão*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. ISBN 9788523709358.

3 – CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org.). *Relatos de Experiências PNAIC*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. ISBN 9788523709365.

4 – AZEREDO, Maria Alves de; REGO, Rogéria Gaudência do; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org.). *Letramentos em Matemática*. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. ISBN 9788523709341.

5 – CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org.). *Reflexões do PNAIC em Municípios Paraibanos*. Editora do CCTA, UFPB, 2016. ISBN 9788567818696.

6 – CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org.). *Reflexões sobre Letramentos no PNAIC na Paraíba*. Editora do CCTA, UFPB, 2016. ISBN 9788567818689.

Como se vê, tivemos dois momentos (2014 e 2016) de produção de livros, em que contemplamos relatos de experiências. Os livros *Reflexões do PNAIC em Municípios Paraibanos* e *Relatos de Experiências* trazem práticas exitosas de professores de diversos municípios. A presença dos relatos foi, portanto, uma constante durante todo o período de existência do PNAIC. Passemos a eles.

## **Relato de professora paraibana**

O relato foi parte constitutiva do PNAIC: primeiro, nos Materiais produzidos para as Formações como lugar de fala de professor(a) alfabetizador(a); segundo, nas formas de acompanhamento das ações nos municípios e, finalmente, nos Seminários finais produzidos a cada etapa conclusiva, como estratégia de socialização das experiências realizadas. Diversas Universidades de diferentes Estados produziram livros com relatos de experiência.

### **Relato 1**

No trabalho do pós-doutorado, fizemos quatro análises: dois relatos de professoras da Paraíba e dois do Rio Grande do Sul. Pela extensão do artigo, abordaremos apenas um de cada estado. Iniciaremos com o relato de Magda Brandão Mendes<sup>5</sup>, professora da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Amâncio da Silva, que atende às turmas do Pré I ao 5º ano no turno da manhã e situa-se no Sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB. É uma experiência

---

5 Esse relato foi retirado do Caderno Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

em turma multisseriada de uma escola do campo. A Formadora Raquel Samara ajudou-a nos planejamentos.

## **EDUCAÇÃO NO CAMPO MULTISSERIADA: DESCOBRINDO O PRAZER DO APRENDER COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Magda Brandão Mendes

Raquel Samara Nogueira Agra

### Objetivos

Valorizar o brincar no campo, resgatando brincadeiras tradicionais.

Vivenciar brincadeiras, interagindo com pessoas da comunidade.

Compreender e produzir instruções de jogos.

Confeccionar jogos.

Conhecer a história de brincadeiras e brinquedos.

Compreender princípios do Sistema de Escrita Alfabética.

### Caracterização do grupo

O grupo que vivenciou essa experiência era uma turma multisseriada, com 19 alunos na faixa etária de 04 a 14 anos, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Amâncio da Silva, que atende às turmas do Pré I ao 5º ano no turno da manhã e situa-se no Sítio Várzea Grande, na zona rural de Massaranduba/PB.

Este trabalho foi além das paredes da escola e chegou às famílias, que, muitas vezes, necessitam de espaços de socialização, por morarem distantes umas das outras, fato comum no meio rural. O brincar é visto como a forma privilegiada de interação de adultos e crianças com a natureza, como é o caso das partidas de futebol aos domingos, próximo à escola da comunidade Joaquim Amâncio da Silva, no sítio Várzea Grande.

Para algumas crianças do campo, o brincar não é tão comum no dia a dia. Em conversa informal, pude perceber que poucas são as que brincam em casa, pois algumas, com idade entre 09 e 14 anos, ao saírem da escola, participam dos afazeres campestres, como: colheita de capim para o gado (e outros bichos), busca de água para os animais, serviços de colheita e capinagem em roçados de propriedades familiares ou de outrem para ajudar no orçamento e sustento familiar. Além de ajudar nos afazeres domésticos, as crianças maiores precisam cuidar de irmãos pequenos.

#### Descrição da experiência

Essa experiência constou de um projeto em que a comunidade da escola participou de oficinas lúdicas, que favoreceram a interação e o prazer de estar na escola, aproximando estudantes, familiares e profissionais da escola.

As oficinas foram divididas por dias: dia dos jogos, dia dos brinquedos com material sucata, dia da música, dia das brincadeiras populares e o dia da pintura. Estudantes e demais pessoas da comunidade podiam participar das atividades.

No dia dos jogos, foram vivenciadas atividades de jogos, assim como situações de confecção de jogos, a partir da leitura de textos instrucionais. Primeiro houve a construção do jogo “pega varetas”. Antes de qualquer coisa, trabalhamos o gênero do texto, sua finalidade, com a leitura das regras do jogo, identificação de suas cores, pontuação de cada vareta, para que todos entendessem como jogar. Discutimos o texto que iríamos trabalhar, que foi pesquisado na internet. Depois das discussões, tratamos de reescrever as regras no caderno, para registro da aprendizagem e, logo após, partimos para a construção do jogo, com o seguinte material: vareta de madeira, pincel e tintas de cores específicas a serem usadas na atividade (amarelo, vermelho, azul, verde, marrom e preto).

Em outro momento, o jogo de damas foi construído por três alunos do 5º ano, que conheciam as regras do jogo e proporcionaram a aprendizagem aos demais colegas, por meio da construção com materiais de caixa de papelão, tampas de garrafas, régua e caneta hidrocor. No momento da construção do jogo de damas, trabalhamos o tamanho, a forma, o número de quadrados no tabuleiro. Aproveitamos o momento para a aprendizagem de adição e multiplicação, com problemas elaborados pelos alunos, com a finalidade de reconhecerem a matemática envolvida nos jogos.

O boliche com latas alfabéticas também fez parte da nossa experiência. Com latas arrecadadas na própria escola, advindas da merenda escolar, pudemos construir nosso boliche alfabético, usando tinta guache de diversas cores. Pintamos cada lata e, depois de secar, colamos as letras do alfabeto. Fizemos uma bola com papel de jornal velho. Em outro momento, depois de tudo pronto, com as turmas do Pré I ao 5º ano, trabalhamos diversas formas de brincadeiras. Dependendo do nível da turma, a cada jogada fizemos o empilhamento de, no máximo, 10 latas. As letras derrubadas poderiam formar palavras ou, para cada letra derrubada, uma palavra. Também foi trabalhado o número de letras das palavras formadas, o número de sílabas, e foram propostas questões de desafio para cada turma. Além de listas de palavras, trabalhamos frases e pequenos textos no decorrer da semana.

O dia dos brinquedos com material de sucata também foi muito interessante, pois trabalhamos lista de brinquedos, com os discentes do Pré I ao 2º ano. A maneira como cada um registrou o seu brinquedo foi variada. Quem não dominava o Sistema de Escrita Alfabética desenhou na lista. Outros, além de desenhar, tentaram registrar por escrito, e os que dominavam esse processo organizaram a lista de forma convencional. Após esses momentos, apresentei a proposta de criarmos nosso próprio brinquedo, com a utilização de garrafas PET e copinhos que havíamos arrecadado. Com os materiais de sucata (tampas, garrafas PET, copinhos de iogurte, papelão, latas etc.) e outros materiais, como tesouras, cordão, fita durex colorida, fio de nylon, palitos de churrasco, cola, cordão e tintas coloridas, vivenciamos atividades de fazer o “brinquedo nosso” para brincarmos na escola. Produzimos o famoso bilboquê, telefone e o vai e vem, que, para nosso grande espanto, não era conhecido pela maioria das pessoas. Foi socializada a pesquisa sobre a origem de cada brinquedo a ser trabalhado (mais uma vez trazida pela professora). Conhecer a história de cada um dos brinquedos foi de grande importância, tornando mais interessante o aprendizado dos discentes.

O dia das músicas foi o mais inspirador. Procurei expor para os alunos que, além das músicas conhecidas do repertório cotidiano deles, havia outras do repertório popular, que chamaríamos de “músicas” ou “cantigas populares”. Apresentei a cantiga de roda “Atirei o pau no gato”, muito conhecida em suas brincadeiras, e perguntei se eles conheciam. A aluna E.A.G. (7 anos), do 2º ano, tomou a vez de falar e disse: “Professora, essa é fácil”. A maioria concordou com ela, mas quando propus o desafio de mudar a letra da cantiga, todos ficaram curiosos para saber como seria possível fazer tal façanha. Foi aí que sugeri que poderíamos mudar o contexto da cantiga de roda dando um título sugestivo:

“Não atire o pau no gato”, e, assim, coletivamente, construímos uma nova versão e depois fizemos a reescritura para o caderno. Esse momento vivido trouxe novas ideias para a maioria, que perguntou se poderia mudar outras cantigas, e respondi que sim. Para finalizar esse momento, sugeri que trouxessem oralmente, no dia seguinte, cantigas ou músicas que fizeram parte da infância de seus familiares (pai, mãe, avô, avó, tio, tia etc.), quando crianças, e nosso término deste dia de aula foi com uma grande roda no pequeno pátio da escola, com cantorias que alegraram a todos.

O dia das brincadeiras populares foi um momento de muita descontração e aprendizado para todas as turmas. Ao perguntar qual brincadeira popular os alunos conheciam, eles não sabiam o que responder e, percebendo que o significado da palavra “popular” para eles era desconhecido, resolvemos pesquisar no dicionário o sentido dessa palavra. Sugeri que íamos listar brincadeiras populares que eles conheciam e, na sua maioria, eles não tinham noção de quais seriam. Em uma conversa informal, sugeri algumas de que eles participavam em atividades recreativas, das quais desconheciam o nome, como “adoleta”, “o pintinho e o gavião”, “cadê o grilo?” e, seguida desta, “pula corda” e “amarelinha”. Outras brincadeiras foram surgindo enquanto fazíamos a listagem. Após isso, fomos brincar de algumas delas. Ao voltar à sala de aula, retomamos a lista e discutimos sobre as que eles mais tinham gostado na sua vivência e partimos para outra etapa de correção da listagem, analisando cada uma das palavras quanto ao número de letras, sílabas e ortografia. Dando continuidade, organizamos em papel pardo algumas adivinhas, parlendas e rimas fatiadas, já conhecidas pela maioria das crianças.

O dia da pintura foi proporcionado a todas as turmas do Pré I ao 5º ano. Foi um momento de puro prazer, pois, no muro lateral da escola, pudemos expor nossa criatividade. Para preparar o acesso a essa vivência, tivemos o privilégio de ter um pai disposto a nos ajudar, fazendo a capinagem da lateral da escola, para que pudéssemos expressar a arte da pintura. Cada discente sugeriu uma figura, que, de acordo com o próprio projeto, eles poderiam criar. As figuras de brinquedos representadas no local, como carrinhos, bola, avião, pião, pipa, flores etc., também deram espaço para a natureza. Uma criança sugeriu que também pintássemos a árvore, símbolo da cidade de Massaranduba/PB. A árvore “massaranduba”, que originou o nome da cidade, foi desenhada e pintada por todos os discentes, momento este de alegria e satisfação vistas no olhar de cada criança. Em outro momento, realizamos em sala a criação de um texto coletivo sobre “o dia da pintura”.

Enfim, através dessas oficinas desenvolvemos práticas de leitura e escrita para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, na elaboração de regras de jogos e construção de listas de brinquedo, brincadeiras, frases e pequenos textos, como também a elaboração das músicas e adivinhas fatiadas e, com isso, chegamos ao objetivo proposto do nosso projeto.

Para finalizar essas oficinas, preparamos uma mostra das atividades para a comunidade escolar Várzea Grande, no próprio ambiente escolar, com a participação dos discentes e seus familiares. Nesse dia, decoramos toda a escola para receber as pessoas, expusemos fotos dos momentos de aprendizagem ocorridos, como também expusemos as músicas trabalhadas nas oficinas. Os jogos e brinquedos confeccionados pelos discentes também fizeram parte da decoração e da exposição e alguns discentes se dispuseram a detalhar aos visitantes como foi confeccionado cada jogo, cada brinquedo. Além disso, também houve demonstração de brincadeiras, com a participação de alguns pais que, com suas histórias orais, abrilhantaram nossa exposição. Com satisfação, eles recordaram seus raros momentos de brincadeiras ocorridos na infância, dando depoimentos ricos de suas lembranças, fazendo, assim, a aproximação do presente com o passado que viveram.

### Avaliação

As oficinas foram desenvolvidas para o enriquecimento construtivo dos educandos, para que pudessem ampliar seu repertório de brincadeiras e jogos, podendo, assim, melhorar o processo de alfabetização das crianças do campo. Compreendemos que os jogos podem ser uma alternativa didática que contempla a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização. [...] Segundo Oliveira (2002, p. 160), “ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas”.

Concluídas as atividades, percebemos uma interação conjunta e o aprendizado prazeroso em sala de aula, através das atividades planejadas para este projeto, contemplando o SEA para a turma multisseriada, do Pré I ao 5º ano. A participação da família na culminância foi mais que satisfatória, tanto para o educando como para a educadora, que percebeu que nada é impossível para o aprendizado de sucesso com turmas multisseriadas do e no campo. [...]

O relato da professora Magda Mendes, *Educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras*, teve como objetivos resgatar o brincar, letrar e aprofundar o SEA. Se lembrarmos a realidade das turmas multisseriadas, vemos a propriedade significativa da escolha do tema brincadeiras.

A sequência da professora não partiu de gênero específico, mas de uma temática: brincadeiras. Cada dia explorava uma brincadeira distinta: jogos, brinquedos com material sucata, música, brincadeiras populares e pintura. Nos jogos, houve a confecção do material, a partir da leitura de textos instrucionais. O trabalho com a língua foi realizado tendo início com estudo do gênero até chegar ao aprofundamento do SEA, culminando com a vivência do jogo em si. Nos brinquedos com sucata, houve o registro das brincadeiras preferidas das crianças, criação dos brinquedos, pesquisa sobre a origem de cada brinquedo a ser trabalhado e, naturalmente, a brincadeira. Com a *música foi o mais inspirador*. Conhecer cantigas populares, trabalhar o texto coletivamente na produção de novas letras, pesquisar as conhecidas pelos pais e concluir com uma grande roda no pátio da escola. Nas brincadeiras populares, partiu-se do conhecimento prévio. Com a dificuldade na compreensão da palavra *popular*, realizou-se a pesquisa no dicionário. Seguiram-se as atividades da lista dos nomes das brincadeiras, o vivenciar as brincadeiras, concluindo com o estudo das palavras elencadas, para aprofundamento do SEA. O dia da pintura *foi de puro prazer*. Com ajuda de um dos pais, o muro ficou acessível para o desenho dos brinquedos elaborados. A sugestão de uma aluna para a pintura da árvore, que deu nome à cidade, foi aceita e proporcionou um momento de letramento sobre a própria cidade. A escrita do texto coletivo sobre o dia da pintura permitiu integrar escrita e vivência, SEA e letramento de um modo articulado e com significação para as crianças. A culminância da sequência, com exposição das atividades para a comunidade escolar Várzea Grande, com a participação dos discentes e seus familiares, concretiza um aspecto do letramento.

Pela característica do trabalho proposto aqui, não é possível fazer uma análise exaustiva, porém cada etapa planejada mereceria um maior detalhamento pela riqueza da metodologia adotada. Há um profundo

diálogo entre a teoria interacionista e a prática efetivada. Vejamos o PNAIC na UFPeL.

## **O PNAIC NO RIO GRANDE DO SUL E NA UFPEL**

A Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) coordenou o Programa, de 2013 a 2017, em toda a parte meridional do Rio Grande do Sul, atendendo a cerca de 152 municípios, através da formação de 700 professoras orientadoras de estudo, que formaram em torno de 8.000 professoras alfabetizadoras das redes públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

### **Estrutura do PNAIC na UFPeL**

Com o PNAIC, a UFPeL, através de pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), constituiu um projeto de pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, reconhecido pela sigla Obeduc-Pacto, que se desenvolveu em torno de dois eixos de investigação: 1 – Formação, Prática Pedagógica e Desenvolvimento Profissional; 2 – Aquisição da Escrita.

Esse projeto proporcionou a produção de livros sobre o próprio PNAIC, dentre eles, de relatos de práticas de professores alfabetizadores, relacionados abaixo:

1 – NÖRNBERG, Marta; OLIVEIRA, Caroline Terra; FERREIRA, Carmen R. Gonçalves; ALVES, Antônio M. Medeiros. (org.). *Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores*. Porto Alegre: Evangraf, v. 1. 2018. ISBN 9788520100202.

2 – NÖRNBERG, Marta; OLIVEIRA, Caroline Terra; FERREIRA, Carmen R. Gonçalves; ALVES, Antônio M. Medeiros. (org.). *Planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada*. Porto Alegre: Evangraf, v. 2, 2018. ISBN 9788577279944.

3 – NÖRNBERG, Marta; FERREIRA, Carmen R. Gonçalves; ALVES, Antônio M. Medeiros. (org.). *Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização*. Porto Alegre: Evangraf, v. 3, 2017. ISBN 9788577279937.

4 – NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano. (org.). *Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização*. Porto Alegre: Evangraf, v. 4, 2018. ISBN 9788577279968.

5 – NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Oficinas de produção textual: pesquisa e ensino nos anos iniciais*. São Leopoldo: Oikos, 2018. ISBN 9788578437992.

6 – NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização de Pelotas*. São Leopoldo: Oikos, v. 1, 2017. ISBN 9788578437008.

7 – NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização de Pelotas*. São Leopoldo: Oikos, v. 2, 2017. ISBN 9788578436995.

Metodologicamente, a UFPeL estabeleceu, para todas as formações, as seguintes estratégias pedagógicas: leitura deleite, o contrato didático, o relato de práticas, amostra de trabalho, a caderneta de metacognição, a leitura e sistematização dos estudos, as oficinas e o livro da vida.

Dentre as estratégias não utilizadas pela UFPB estão: o contrato didático, caderneta de metacognição e o livro da vida. Conheçamos cada uma delas. Por *contrato didático*, entende-se:

No início de cada encontro, as formadoras propunham um contrato didático para combinar sobre o desenvolvimento das atividades em cada seminário de formação com as orientadoras de estudo. Nesse contrato, ficava assegurado o compromisso, desde a pontualidade nos encontros de formação até o nível de envolvimento nas leituras, discussões e atividades realizadas (GRANDO; NÖRNBERG *in* NÖRNBERG, 2017, p. 49).

O *contrato pedagógico* é uma estratégia utilizada para formalizar acordo didáticos entre a turma e o professor, de modo que cada um tenha em mente o que foi acordado para um bom desenvolvimento das atividades. Parte-se de um diálogo compactuado entre as partes. É bom lembrar que as formadoras colocavam propostas, que eram negociáveis e o acordo se firmava em bases estabelecidas pelo grupo.

*A caderneta de metacognição é, assim, explicitada:*

Para fomentar o exercício metacognitivo, inseriu-se, nos planejamentos, uma estratégia formativa intitulada “caderneta de metacognição”, que consistiu num pequeno caderno entregue às orientadoras de estudo no início das formações. Esse caderno era usado como instrumento de registro da reflexão sobre a formação docente. Para tanto, três perguntas serviam como guia para a escrita da caderneta: o que aprendi? Como aprendi? O que não entendi? As cursistas eram desafiadas a pensar criticamente sobre o que teriam aprendido ou não durante cada encontro de formação e explicar como se estabeleceu tal aprendizagem (GRANDO; NÖRNBERG *in* NÖRNBERG, 2017, p. 53).

Para a equipe da UFPel, a *caderneta de metacognição* conseguiu agregar dois objetivos: primeiro, ajudar nas reflexões dos orientadores de estudo sobre a aprendizagem nas formações; segundo, auxiliar no processo de avaliação da própria formação. Pela leitura da caderneta, era possível perceber a forma como os orientadores de estudo entendiam as concepções e metodologias que eram implementadas pela UFPel. De acordo com essas informações, a equipe podia mudar, identificar, consolidar estratégias nas futuras formações.

A última metodologia foi o *livro da vida*.

Na formação do PNAIC-UFPel, a escrita do livro da vida consistiu num momento em que, ao final de cada dia, a turma realizava uma avaliação do encontro. Para mobilizar a reflexão, sugeriu-se que iniciasse por questões como: o que foi mais significativo no dia de hoje? [...] O registro no livro da vida poderia ser feito de forma coletiva ou por um representante da turma. [...] Diferentemente da caderneta de metacognição, que se caracterizava como um processo de escrita individual, o livro da vida favoreceu uma prática avaliativa enquanto grupo (GRANDO; NÖRNBERG *in* NÖRNBERG, 2017, p. 61-62).

Pelo que se depreende, o *livro da vida* propiciou reflexão e criação de uma identidade de grupo. Sintetizar, no grupo, o mais significativo da formação vai além do aprendizado do objeto de ensino. O mais significativo é algo que nos marca de uma forma particular. No momento em que, como grupo, concorda-se com a eleição de um termo, de um aspecto

escolhido, de uma característica predominante, um elo está estabelecido nessa comunidade. É uma estratégia que congrega o fazer coletivo e aponta para uma caminhada conjunta.

Essas estratégias mostram a variedade permitida pela estruturação do PNAIC. Os cadernos eram os mesmos, tínhamos a mesma fonte bibliográfica, a mesma concepção de língua, os mesmos atores do processo, porém a organização respeitava o modo de ser da caminhada de pesquisa e das condições estabelecidas entre as IES e seus Estados. Passemos ao conhecimento dos relatos de professoras do Rio Grande do Sul

## **Relatos de Professora gaúcha**

O relato também foi parte constitutiva no Rio Grande do Sul. Alguns deles materializados em livros. Dentre eles, selecionamos um para mostrar a compreensão de diretrizes do PNAIC por docentes de diferentes estados e regiões do País.

### **Relato**

Este relato é da professora Liliana Fraga dos Santos Madril<sup>6</sup>. A sequência foi aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, Porto Alegre/RS, em turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa turma era composta por nove meninos e oito meninas, estudantes de periferia. O objetivo era contemplar o letramento e a compreensão do sistema de escrita alfabética. Para desenvolver o letramento, foi escolhido o gênero textual história infantil, através do livro *Se as coisas fossem mães*, da autora Silvia Orthof (1984), e, para o sistema de escrita, foram escolhidas palavras para a montagem de atividades e de jogos. O livro aborda de maneira criativa muitas qualidades das mães, através de objetos concretos que permeiam o universo infantil.

---

6 Esse relato foi retirado do livro *Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização de Pelotas*. Organizadora Marta Nörnberg. São Leopoldo: Oikos, 2017, v. 2.

## **Se as coisas fossem mães**

Liliana Fraga dos Santos Madril

1. **Contação de História:** Leitura da história *Se as coisas fossem mães*, de Sylvia Orthof, com apresenta o das imagens e explora o do vocabulário e enredos com os alunos.

2. **Montagem do título da história:** Os alunos recebem as palavras que formam o título da história, de forma embaralhada, e devem reorganizá-lo corretamente sobre a mesa e depois col -lo no caderno.

3. **Cartaz com as palavras da história:** Confe o de um cartaz contendo figuras relacionadas ao texto. Para cada figura, há a escrita da respectiva palavra, acompanhada da representa o da quantidade de sílabas e de letras da mesma. Esse cartaz servirá como referência para os alunos durante a realiza o das demais tarefas da sequência didática.

4. **Jogo da quantidade de sílabas:** Cada grupo de alunos recebe um envelope contendo figuras relacionadas   história (as mesmas expostas no cartaz) e cartelas com desenhos de bocas, representando a quantidade de sílabas das palavras-cartelas com uma, duas três e quatro figuras de bocas. O objetivo do jogo   relacionar a figura   cartela com o número de bocas relativo   quantidade de sílabas da palavra.

5. **Atividade gráfica da quantidade de sílaba:** O aluno recebe uma folha que contenha, do lado esquerdo, figuras relacionadas   história e, do lado direito, imagens de bocas relativas   quantidade de sílabas das palavras representadas pelas figuras. Assim, do lado direito haverá conjunto com uma, duas, três e quatro imagens de bocas. O objetivo da tarefa   ligar a figura do lado esquerdo   quantidade de sílabas relativa a cada palavra.

6. **Montagem do título da história 2:** Os alunos recebem as palavras que formam o título da história, de forma embaralhada, e devem reorganizá-lo corretamente sobre a mesa e depois col -lo no caderno.

7. **Jogo das palavras e dos desenhos:** Nesta atividade, o objetivo   relacionar a figura a sua respectiva palavra. Para desempenhar essa tarefa, os alunos podem consultar o cartaz que cont m a escrita das mesmas palavras.

8. **Reprodu o do texto em um cartaz:** Para leitura e posterior identifica o de palavras durante as demais atividades da sequência didática.

9. Identificação de determinadas palavras no texto e pintura com as cores: A professora solicita que os alunos identifiquem a palavra cadeira, por exemplo, no texto colocado no cartaz e pede para que um dos alunos pinte de determinada cor. Para que o aluno realize essa tarefa, a professora pode dar dicas sobre a palavra, como letras inicial e final, número de letras. Além disso, o aluno pode consultar a escrita da palavra no cartaz, produzido anteriormente, que contém as figuras com suas respectivas escritas.

10. Identificação das mesmas palavras em sua folha e pintura conforme o cartaz: O mesmo texto deve ser reproduzido em uma folha em caixa alta para que os demais alunos também identifiquem as palavras solicitadas e as pintem com as cores definidas. Assim, todos poderão participar das atividades e, ao mesmo tempo, desenvolverão suas habilidades de leitura e reconhecimento de palavras.

11. Completar frases de acordo com os fatos narrados no texto: A professora reproduz em uma folha algumas das frases da história para que os alunos possam completar com as palavras que estão faltando. Com esta atividade, os alunos podem lembrar o enredo e a sequência dos fatos narrados.

12. Leitura das palavras e desenho do que elas representam de acordo com o texto; A professora entrega aos alunos uma folha com algumas palavras relacionadas à história e pede para que eles desenhem o que elas representam. Essas palavras são as mesmas exploradas durante as demais tarefas da sequência didática.

13. Jogo da sílaba inicial: cada grupo recebe um envelope contendo figuras relacionadas à história e figuras que não tenham ligação com a narrativa, mas cujas palavras iniciem com as mesmas sílabas que as figuras ligadas à história. O objetivo do jogo é a identificação da sílaba inicial das palavras relativas às figuras e o encontro dos pares de desenhos que iniciam pela mesma sílaba.

14. Montagem do cartaz da sílaba inicial: Após o jogo da sílaba inicial, os alunos montam um cartaz com os pares de palavras, que iniciam com a mesma sílaba encontrados na brincadeira.

15. Atividade gráfica da sílaba inicial: Após o jogo da sílaba inicial e a confecção do cartaz com as palavras que iniciam pela mesma sílaba, a professora propõe aos alunos uma atividade gráfica contendo, à esquerda, figuras cujas palavras são relacionadas à história trabalhada e, à direita, outras figuras cujas palavras iniciam com as mesmas sílabas que as do lado esquerdo. O objetivo da atividade é ligar cada figura do lado esquerdo à figura do lado direito cuja palavra inicie com a mesma sílaba.

16. Montagem do gráfico da quantidade de sílabas: Para esta tarefa é necessário que a professora desenhe um gráfico de colunas em um cartaz. Em um dos eixos do gráfico (horizontal) serão colocadas as bocas, que representam a quantidade de sílabas das palavras trabalhadas; no outro eixo (vertical), as crianças colocarão as figuras relativas às palavras trabalhadas na história, de acordo com a quantidade de sílabas de cada palavra. Assim, uma palavra como *vassouras*, por exemplo, será colocada sobre a imagem representada por três bocas (sílabas). Cada aluno deve, com o auxílio dos colegas e da professora, fixar uma figura no gráfico. Ao final, verificam-se quantas figuras foram relacionadas a uma, duas, três ou quatro sílabas. Também é interessante explorar o gráfico sob o ponto de vista da matemática.

17. Jogo do som inicial: Nesta tarefa é importante conversar com o aluno sobre a diferença sobre som inicial e sílaba inicial. Para tanto, é necessário que se pronunciem pausadamente os sons das palavras, mesmo que esta atividade pareça estranha e difícil de ser realizada. Ela será importante para que os alunos percebam que grande parte das sílabas são formadas pela união de mais de um som. Após o treino oral, com cada uma das palavras, os alunos devem agrupar aquelas figuras que iniciem com o mesmo som independente das letras utilizadas na forma escrita (*Chaleira* x *Xícara*).

18. Jogo da montagem das palavras a partir das letras: cada criança recebe um envelope contendo uma figura e as letras da respectiva palavra. O objetivo é montar corretamente as palavras com ou sem o auxílio dos colegas do grupo ou do cartaz confeccionado anteriormente. Após a montagem da palavra, o aluno deve trocar o envelope com um colega e formar outra palavra.

19. Colocação da letra inicial das palavras: Em dupla ou trios, os alunos recebem uma folha contendo as palavras trabalhadas sem as respectivas letras iniciais. As crianças devem completar as palavras com as letras que estão faltando.

20. Autoditado: Ao término da sequência didática, cada criança recebe uma folha contendo todas as imagens trabalhadas para que escrevam, de acordo com sua hipótese de escrita, as palavras relativas aos desenhos.

21. Montagem das palavras a partir das sílabas 1: Os alunos recebem uma cartela contendo a figura e as sílabas das respectivas palavras, para que recorrem, montem e cole no caderno. Esta atividade é voltada a crianças que já conseguem, minimamente, ler sílabas, pois não há o apoio na figura para saber qual sílaba pertence a cada palavra.

22. Montagem das palavras a partir de suas sílabas 2: Nesta atividade, as crianças recebem uma cartela contendo as sílabas de algumas palavras trabalhadas, para que recortem, montem e coleem no caderno. Tal tarefa pode ser desenvolvida por alunos que estejam em fase inicial da alfabetização, pois cada sílaba é acompanhada pela figura relativa à palavra que deve montar. É importante que os alunos possam pesquisar a escrita das palavras em seu caderno ou no cartaz afixado anteriormente na sala de aula.

23. Montagem das palavras a partir das letras: Para essa tarefa, proposta apenas a alunos em fase final de alfabetização (silábico-alfabético e alfabético), é disponibilizada uma cartela contendo figuras relacionadas à história e as letras que compõem cada palavra. Os alunos deverão recortar, montar e colar em seu caderno corretamente as palavras. Como esta atividade é bastante complexa, mesmo para os alunos em fase final da alfabetização, é necessário que seja disponibilizado tempo adequado para que as crianças façam a montagem e a pesquisa que se fizer necessária.

#### Quadro descritivo das habilidades estimuladas

A intenção principal da sequência foi desenvolver, sempre que possível, concomitantemente, o letramento e as habilidades em consciência fonológica, bem como o Sistema de Escrita Alfabética.

O quadro abaixo resume quais habilidades puderam ser estimuladas a partir de cada uma das atividades apresentadas. Observa-se que, em algumas tarefas, mais de um tipo de habilidade foi desenvolvida ao mesmo tempo, enquanto que, em outras, o foco foi apenas em uma. [...]

Atividade	Letramento	Consciência Fonológica	SEA
Contação de história	X		
Montagem do título	X		X
Cartaz com as palavras da história		X	X
Jogo da quantidade de sílabas		X	
Gráfico da quantidade de sílaba		X	
Montagem do título da história	X		X
Jogo das palavras e do desenho			X
Reprodução do texto em cartaz para leitura e estudo das palavras	X		X

Procurando palavras no texto em cartaz	X		X
Procurando palavras em folhas e pintura			X
Completar frases de acordo com os fatos narrados no texto	X		X
Leitura das palavras e desenho do que representam	X		X
Jogo da sílaba inicial		X	
Montagem do cartaz da sílaba inicial com o texto		X	
Atividade gráfica da sílaba inicial		X	
Gráfico da quantidade de sílaba		X	
Jogo do som inicial		X	
Jogo montagem das palavras a partir das letras			X
Letra inicial das palavras			X
Autoditado			X
Montagem das palavras a partir da sílaba 1		X	X
Montagem das palavras a partir da sílaba 2		X	X
Montagem das palavras a partir das letras			X

### Considerações finais

Após a realização da sequência, foi possível observar que os alunos apresentaram maior autonomia na identificação do número de sílabas das palavras trabalhadas, na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e/ou que rimem, bem como na busca das respostas para as suas dúvidas (com o auxílio do colega ou dos cartazes afixados na sala).

Além disso, os alunos demonstraram maior habilidade em reconhecer palavras dentro do texto, tendo como base o modelo apresentado ou as letras inicial e final das mesmas. Perceberam, também, que mais de uma palavra pode apresentar as mesmas letras inicial e final. Tornarem-se mais autônomos na escrita espontânea das palavras e no uso do alfabeto móvel.

Unindo tarefas que desenvolvem as habilidades de consciência fonológica com aquelas que propiciam a aquisição do SEA e o letramento, em forma de sequências didáticas, a professora alfabetizadora estará ampliando as possibilidades de seus alunos concluírem o processo de aquisição da língua escrita com maior facilidade e autonomia. Ao compartilhar as sugestões de atividades desenvolvidas no projeto de intervenção e pesquisa, pretende-se que professores sejam capazes de utilizá-las com o maior proveito possível, de forma a facilitar o caminho da criança em direção à hipótese de escrita alfabética.

A professora Liliana Madril da turma do 2º ano propõe uma sequência didática com o objetivo de proporcionar o letramento e a compreensão do sistema de escrita alfabética. Inicia pela leitura do livro *Se as coisas fossem mães*. Para o trabalho de leitura, começa com apresentação das imagens e exploração do vocabulário e do conteúdo com os alunos. Após a interação com o texto literário, um momento de letramento, a professora se volta para a aplicação de 22 atividades diferenciadas de aprendizagem do SEA.

É necessário especificar determinados direitos de aprendizagem do eixo da análise linguística referentes à aquisição do sistema de escrita alfabética<sup>7</sup>: *Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho; Identificar semelhanças sonoras em sílabas; Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos; Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.*

Vê-se o cuidado de elaborar diversas atividades para atender a esses direitos de aprendizagem. Sabe-se, hoje, que a alfabetização é um processo altamente complexo e, por má interpretação, deixou-se de lado essa mediação necessária de apropriação do sistema de escrita alfabética. Essas atividades revelam para a criança características do sistema, que subjaz quando se lê ou se escreve. É diferente de solicitar para copiar no caderno o que está escrito no quadro. Esses exercícios elaborados

7 BRASIL. MEC/SEB. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental. 2012, p. 57.

levam à reflexão da ação de ler e de escrever. Há um comprometimento do fazer didático com os direitos de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Há quem diga que trabalhar aspectos linguísticos da alfabetização, como sílabas, letras, é estar numa abordagem estrutural. Esse relato oferece um exemplo de abordagem de uma língua como fenômeno social realizado por meio de enunciados concretos. O texto literário é um enunciado. Ler textos, que circulam na sociedade, é uma ação de letramento. Porém, para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e de escrita, ele precisa entender os princípios que constituem o sistema alfabético. Perceber as relações sonoras e gráficas das palavras é uma ação de alfabetização. Na fase de aquisição, essas duas ações precisam caminhar juntas.

Outro aspecto a ser considerado é a crítica existente de que o PNAIC direciona atividades de estrutura de língua de forma descontextualizada, quando retira palavras do texto para análise linguística<sup>8</sup>. Há um profundo equívoco nessa afirmação. Não falamos palavras isoladas. As palavras retiradas do texto estudado estão impregnadas pelo seu sentido no texto. O título da brincadeira, do gênero instrucional, da história, é parte de um contexto maior, que proporcionou uma abertura de visão para a vida na sociedade.

Na proposta metodológica de Volóchinov (2017), há uma sugestão para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação estreita com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas distintas de enunciação, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideologia que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017, p. 130).

Volóchinov e o Círculo de Bakhtin nunca rejeitaram o estudo das formas da língua, apenas apregoaram que o estudo dos gêneros em sua

---

8 FREITAS, Mirella de Oliveira. *Enfrentamentos Político-Pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desafios de alfabetizar letrando*. Tese, 2019.

ligação com as esferas de circulação de discurso fosse ponto de partida para o conhecimento da estrutura da palavra. Não há texto verbal sem palavra. Portanto, há uma proposta no PNAIC condizente com a sugestão da concepção de linguagem enquanto interação, prática social. Estudar a palavra, estudar a sílaba, porém depois de compreendê-las em seu funcionamento no discurso, nos textos que circulam nas esferas discursivas.

## **ANÁLISE COMPARATIVA DOS RELATOS DAS PROFESSORAS: IMPLICAÇÕES PARA UMA AVALIAÇÃO DO PNAIC**

Reverendo os dois relatos, verificamos, em comum, um planejamento de sequência didática, que abrange eixos do ensino de língua, previsto no PNAIC. Isso é fundamental, pois o processo de ensino é encadeado, por um período de tempo, em etapas que são retomadas, fazendo com que o aluno tenha contato com o conteúdo de diversas formas. Tem-se uma continuidade necessária, que torna mais eficiente o processo de aprendizagem. Todas as sequências apresentam objetivos definidos, para os quais foram elaboradas atividades como estratégias para o alcance de suas metas.

Encontramos em todos eles a presença de gêneros, numa clara alusão aos letramentos. A sequência das brincadeiras se desenvolveu em torno de: jogos, brinquedos com material sucata, música, brincadeiras populares e pintura. Com os jogos, houve o trabalho com os gêneros instrucionais e a confecção de material. Com os brinquedos, houve o registro das brincadeiras preferidas das crianças e pesquisa sobre a origem de cada brinquedo. Com as cantigas, realizou-se o resgate de cantigas populares e a pesquisa sobre as conhecidas pelos pais, além de concluir com uma grande roda no pátio da escola. Com a pintura, expandiram a ação para o muro da escola, incluindo a discussão sobre a árvore, que deu nome à cidade, culminando a sequência com amostra das atividades para a comunidade escola. Finalmente, na sequência *Se as coisas fossem mães*, o início está vinculado a um livro literário, seguido de ações: *com apresentação das imagens e exploração do vocabulário e enredos com os alunos*. Pressupõe-se, pela exploração do enredo, no relato da professora, a mediação para que os alunos percebam as qualidades das mães.

Partindo de exemplos concretos do livro, é natural que a criança visualize algumas delas na leitura que fará de sua própria mãe. É inegável a presença do conceito de letramento em todos os relatos.

Quanto ao conceito de alfabetização, podemos observar, no primeiro relato, o próprio objetivo: Compreender o Sistema de Escrita Alfabética. Determinadas atividades apontam para o alcance desse objetivo como: *reescrever as regras no caderno, para registro da aprendizagem; As letras derrubadas poderiam formar palavras ou, para cada letra derrubada, uma palavra. Também foi trabalhado o número de letras das palavras formadas, o número de sílabas, e foram propostas questões de desafio para cada turma. Além de listas de palavras, trabalhamos frases e pequenos textos no decorrer da semana. Enfim, através dessas oficinas desenvolvemos práticas de leitura e escrita para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, na elaboração de regras de jogos e construção de listas de brinquedo, brincadeiras, frases e pequenos textos, como também a elaboração das músicas e adivinhas fatiadas e, com isso, chegamos ao objetivo proposto do nosso projeto.*

Finalmente, o segundo relato tem como objetivo contemplar o letramento e a compreensão do sistema de escrita alfabética. Citaremos algumas atividades apenas, pois foram mais de vinte: *Atividade gráfica da quantidade de sílaba; Jogo da sílaba inicial; Atividade gráfica da sílaba inicial; Colocação da letra inicial das palavras; Autoditado.* Diante desse resultado, podemos afirmar que o conceito de alfabetização foi assimilado por professoras alfabetizadoras e desenvolvido em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo observar a apreensão de diretrizes do PNAIC para aquisição da escrita por docentes de diferentes Estados e Regiões do País. Em particular, analisar práticas efetivadas em sala de aula nos dois Estados, para perceber se conceitos de alfabetização e de letramento defendidos pela formação do PNAIC se materializaram nos relatos de docentes tão distantes geograficamente.

Vimos que as formações coordenadas pela UFPB e pela UFPel, apesar do uso comum do material elaborado para a formação do PNAIC, mantiveram diferentes metodologias. O público-alvo das formações foi muito diversificado. Embora fossem todos professores, suas histórias de vida e de formação acadêmica diferem profundamente. Uns são do Estado do Nordeste e outros do Sul. As diferenças geográficas, econômicas e sociais são imensas. Também são diversas as crianças que são atendidas por esses profissionais. O Ideb da Paraíba em 2017 foi de 4,7, o do Rio Grande do Sul, 5,6.

Não obstante todas essas diferenças, foi possível perceber, em suas distintas práticas, a apreensão dos conceitos de alfabetização e letramento em conformidade com as diretrizes do PNAIC. Essa percepção nos leva a ver o Programa sob uma ótica de resultados. Aqui foram apenas dois observados pela natureza do artigo, porém sabemos que esse número é bem maior, se contabilizarmos todas as produções de todas as universidades que sistematizaram, em livros, os relatos exitosos.

As práticas permearam as salas de aulas. Não é verdade que a formação do PNAIC estagnou nos orientadores de estudo. Vimos a prática na sala de aula tanto da escola da cidade como na do campo, em multiseriadas. Práticas que evidenciavam o saber do professor, em sua relação de autonomia no gerenciamento das estratégias pedagógicas para cada situação de aprendizagem. Nenhuma dessas sequências apresentadas foi trabalhada no PNAIC. Trabalhou-se o processo da sequência didática, os conceitos gerais que cercam o processo de alfabetização, mas cada uma delas usou criativamente os conhecimentos adquiridos para adequar à sua realidade de ensino. Isso se chama transposição didática. E aqui entramos em uma premissa que sempre esteve no âmago do Programa: o protagonismo do professor.

Analisar dados do PNAIC em dois Estados brasileiros tão diferentes e ver as transformações ocorridas é, no mínimo, reconhecer que: 1) O Programa teve flexibilidade para se adaptar às culturas locais e permanecer fiel às suas linhas gerais, como alfabetizar na perspectiva do letramento; 2) Nos dois Estados foi possível ver a liberdade dos professores em direcionar diretrizes gerais para as necessidades particulares de cada sala de aula; 3) Foi uma formação abrangente, que permitiu a partilha

de conceitos, que cercam todo o processo de alfabetização, para todos os Estados do Brasil, numa clara democratização do ensino.

Naturalmente, existiram falhas. Mas falhas não podem negar os êxitos realizados. Esse Programa sempre quis dar voz ao professor e é justamente o professor, através de seus relatos, que dá voz para sustentar a viabilidade do Programa, que trouxe uma identidade de professor alfabetizador ao Brasil.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. *Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores*. Tese (2018). UFPB-PROLING.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala, professora! : repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. MEC/SEB. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18543-direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 7 de agosto de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREITAS, Mirella de Oliveira. *Enfrentamentos Político-Pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desafios de alfabetizar letrando*. Tese. 2019. Palmas, Tocantins.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores*. v. 1. Porto Alegre: Evangraf, 2018. ISBN-978-85-201-0020-2.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada*. v.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018. ISBN-978-85-7727-994-4.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização*. v. 3. Porto Alegre: Evangraf, 2017. ISBN-978-85-7727-993-7.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização*. v. 4. Porto Alegre: Evangraf, 2018. ISBN-978-85-7727-996-8.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Oficinas de produção textual: pesquisa e ensino nos anos iniciais*. São Leopoldo: Oikos, 2018, ISBN-978-85-7843-799-2.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização de Pelotas*. São Leopoldo: Oikos, 2017, v. 1, ISBN-978-85-7843-700-8.

NÖRNBERG, Marta *et al.* (org.). *Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização de Pelotas*. São Leopoldo: Oikos, 2017, v. 2, ISBN-978-85-7843-699-5.

NUNES, Celia Maria Fernandes. O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. *In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

# PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-MULTIMODAL NOS ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO E TRANSTORNOS DE LINGUAGEM

Renata Fonseca Lima da Fonte  
Universidade Católica de Pernambuco  
[renata.fonte@unicap.br](mailto:renata.fonte@unicap.br)

Isabela Barbosa do Rêgo Barros  
Universidade Católica de Pernambuco  
[isabela.barros@unicap.br](mailto:isabela.barros@unicap.br)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Universidade Federal da Paraíba  
[marianne.cavalcante@gmail.com](mailto:marianne.cavalcante@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A linguagem humana é constituída por diferentes semioses que (co)atuam na produção de sentido em diferentes cenas interativas. Ao enunciar-se, o sujeito coloca em funcionamento semioses em sincronia, podendo privilegiar um modo enunciativo-multimodal com influência do contexto interativo ou de algum transtorno de linguagem.

A partir da natureza essencialmente multimodal da linguagem e do fundamento de que o sujeito se constitui na/pela linguagem em diferentes cenas enunciativas, apresentamos uma proposta enunciativa-multimodal para estudar a aquisição e os transtornos da linguagem.

Este movimento dialógico começou a se delinear em trabalhos anteriores que já buscavam articular enunciação e multimodalidade (BARROS; FONTE, 2015, 2016; FONTE; BARROS, 2019; BARROS; FONTE; SOUZA, 2020) a partir de estudos sobre gestos, privilegiando as estereotipias motoras e a sua relação com a ecolalia no autismo.

Os fundamentos enunciativos aqui apresentados estão pautados na episteme enunciativa de Émile Benveniste (2005, 2006), com destaque para os temas: (i) semiótico/semântico, (ii) pessoa/não pessoa e (iii) aparelho formal da enunciação. Defendemos que é possível estabelecer um diálogo entre a Teoria da Enunciação e a perspectiva multimodal da linguagem, apoiada, principalmente, nos trabalhos de Kendon (1982, 2000, 2009, 2016) e McNeill (1985, 1992, 2000, 2006). O diálogo que vislumbramos a partir dos pressupostos teóricos permite olhar para a linguagem por um viés enunciativo-multimodal.

Assim, adotamos o ponto de vista enunciativo-multimodal em aquisição de linguagem, a partir de dois entendimentos: (i) o dos estudos aquisicionais multimodais, nos quais gestos, produção vocal e olhar constituem o envelope multimodal de uso da língua e são considerados elementos básicos da dialogia que coatuam em sincronia no processo aquisicional da linguagem (ÁVILA NÓBREGA, 2010, 2018), nessa perspectiva, o gesto possui estatuto linguístico, sendo copartícipe da trajetória linguística infantil (CAVALCANTE, 2009, 2018; FONTE *et al.*, 2014), e aliado à produção vocal, contribui para o discurso fluente (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012; CAVALCANTE *et al.* 2015, 2016; FONTE *et al.* 2014; FONTE; CAVALCANTE, 2016) e (ii) do modelo enunciativo de estudo voltado para a aquisição da linguagem desenvolvido por Silva (2007, 2009), segundo o qual a aquisição da linguagem é heterogênea por abarcar diversos fenômenos da fala infantil, singular e comporta a indissociabilidade sujeito e linguagem, uma vez que o sujeito se constitui na linguagem e recria a sua própria realidade a cada novo ato enunciativo.

Quando a criança começa a utilizar a linguagem, o mundo que a rodeia já está nomeado, mas ela precisa recriá-lo para instituir-se como sujeito, mostrando com o seu dizer a sua posição de sujeito num dado espaço e num dado tempo. Com a palavra, marca a presença de algo que está ausente, (re) constituindo, a

cada ato enunciativo, referências para um mundo já construído (SILVA, 2009, p. 144).

Para Silva (2009), é possível encontrar na leitura da obra de Benveniste uma posição do autor frente à aquisição da linguagem: considerando a língua como uma convenção particular de uma dada cultura, ela deve ser apreendida pela criança nas relações intersubjetivas que estabelece com o outro. “Por isso, [Benveniste] concebe a *intersubjetividade* como necessária para a criança apreender a estrutura linguística e socio-cultural” (SILVA, 2009, p. 142, acréscimo nosso).

Nosso artigo está assim organizado: no primeiro momento deste estudo, apresentamos aspectos teóricos da enunciação que se aproximam de alguns temas tratados pela multimodalidade abordados no segundo momento: (i) semioses vocais e gestuais compondo o linguístico (KENDON, 1982, 2000, 2009, 2016; MCNEILL, 1985, 1992, 2000), (ii) a noção de dimensões gestuais e da concepção plural dos gestos (MCNEILL, 1992, 2000, 2006); (iii) atenção conjunta e sua relação com o envelope multimodal (ÁVILA NÓBREGA, 2010, 2018) e com a referência linguística (COSTA FILHO, 2017), enfatizando os gestos dêiticos (MCNEILL, 1992, 2006). Já no terceiro momento, destacamos o entrecruzamento entre as perspectivas teóricas a partir de exemplos ilustrativos de modos enunciativos-multimodais da linguagem infantil em contextos de atenção conjunta, considerando o desenvolvimento típico na aquisição da linguagem e o transtorno de linguagem no campo do autismo.

## **ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ENUNCIÇÃO**

Os estudos enunciativos da linguagem, de um modo geral, privilegiam a relação entre o uso da linguagem e o sujeito, inserindo na investigação o elemento subjetivo e as reflexões em torno do sentido. Elegemos para esta discussão os textos de Benveniste: *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), *A Natureza dos pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem* (1958), *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *O aparelho formal da enunciação* (1970) para discutir os grandes temas propostos pelo autor: semiótico/semântico, pessoa/não

pessoa e o aparelho formal da enunciação, que julgamos poder aproximar dos estudos multimodais e de atenção conjunta.

A enunciação com a qual nos comprometemos, originária dos estudos de Benveniste, é um acontecimento irrepetível, no qual os interlocutores e o espaço subjetivo jamais serão os mesmos a cada nova mudança do tempo no uso da língua. Ela se define, classicamente, no texto de 1970, como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82) Essa definição completa em si mesma, abrange os elementos que comportam a cena enunciativa: a língua em uso, os sujeitos (o par eu-tu) e o contexto (a noção de pessoa, espaço e tempo).

Logo no início do texto ‘O aparelho formal da enunciação’, Benveniste faz uma distinção entre **o emprego das formas linguísticas**, as quais ele esclarece como um conjunto de regras sintáticas relacionadas à estrutura da língua, e **o emprego da língua**: “Trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua (...)”. (BENVENISTE, 2006, p. 82).

Este grande fenômeno que é o emprego da língua, para o autor, é a própria enunciação. Segundo Benveniste, a enunciação pode ser observada sob alguns aspectos e cita três no texto de 1970: (i) a realização vocal da língua, (ii) a conversão individual da língua em discurso e (iii) o quadro formal de sua realização, o qual se configura através das pessoas envolvidas e da situação de uso da língua.

Ao se apropriar da língua e atualizá-la no discurso, o sujeito insere-se na linguagem, declara-se locutor e põe um outro diante de si, independente do grau de presença física do outro. Uma enunciação atinge um ouvinte e provoca nele uma outra enunciação de retorno em um constante movimento de vir a ser sujeito.

Por isso, para Benveniste, não há língua sem enunciação, assim como não há sujeito sem linguagem. Desse modo, o autor estabelece que a enunciação é condição inerente ao homem.

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. [...] 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, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo tu e que me diz tu (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Com efeito, o homem se constitui na relação complementar, mútua e subjetiva estabelecida entre pessoas: o ‘eu’ e o ‘tu’; termos que “não se devem tomar como figuras mas como formas linguísticas que indicam a ‘pessoa’”<sup>1</sup> (BENVENISTE, 2005, p. 287). Flores *et al.* (2009) no *Dicionário de Linguística da Enunciação* caracterizam o par linguístico eu-tu como indissociável, reversível, único, irrepetível e opositivo à não-pessoa: o ‘ele’.

De certo, o ‘eu’ só existe porque existe um ‘tu’ que se apresenta como interlocutor, que autoriza e reconhece a posição do ‘eu’, em uma ação recíproca no discurso de quem agora se diz ‘eu’ e em outra hora será o ‘tu’. Contrariamente, “‘ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (BENVENISTE, 2005, p. 253).

Os indicadores de pessoa ‘eu’ e ‘tu’ podem ser assumidos pelo locutor e interlocutor, respectivamente, marcando-os na instância do discurso através do processo de apropriação da língua pelo locutor. Nessa correlação de pessoas há uma terceira pessoa, membro não marcado, o ‘ele’, a não-pessoa. “A forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma ‘pessoa’ específica” (BENVENISTE, 2005, p. 250).

Nesse sentido, Benveniste (2005) considera propriedades da não-pessoa o fato de se combinar como referência a qualquer objeto, jamais ser reversível com outra pessoa no discurso, a exemplo do que ocorre entre o ‘eu’ e o ‘tu’, comportar diversas variantes pronominais ou demonstrativas (ele, ela, eles, elas, isso, etc.) e não ser compatível com os termos referenciais aqui, agora etc.

---

<sup>1</sup> No texto “A subjetividade da linguagem”, originalmente publicado em 1958 no *Journal de psychologie*, Benveniste trata da realidade dialética do homem na linguagem, afastando-a do papel de instrumento de comunicação e colocando a linguagem na natureza do homem.

Para Benveniste, os pronomes pessoais revelam a subjetividade na linguagem. Deles dependem outras classes de pronomes: os adjetivos (meu, teu, suas etc.) e os demonstrativos (este, aquele, esse etc.) e as classes dos advérbios e locuções adverbiais (aqui, agora, ali, hoje, ontem, amanhã, em alguns dias, neste lugar etc.), “que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ (...)” (BENVENISTE, 2005, p. 288). Estamos mencionando as dêixis, elementos que em comum têm o traço de se definirem no discurso em torno do ‘eu’ que se enuncia. “A dêixis é um mecanismo ou uma relação, pois é responsável pela conversão do significado do signo no nível semiótico da língua em referência da palavra no nível semântico da língua” (FLORES *et al.*, 2009, p. 77).

Desse modo, encontramos na enunciação os marcadores de pessoa, de espaço e de tempo, tema explorado nos textos de 1946, 1956 e retomado no texto de 1958. De acordo com Parret (1988), a triangulação eu/ tu ↔ aqui ↔ agora é a base do sistema egocêntrico da dêixis. A referência ao discurso une o ‘eu’ e o ‘tu’ aos indicadores dêiticos, elementos que apontam para o evento enunciativo.

Ao tratar da enunciação, as discussões epistemológicas de Benveniste provocam uma cisão do que já era conhecido na linguística como sistema linguístico, enquanto instância intralinguística. Isso traz para o campo da linguística o sujeito, no momento em que destaca a fala suscitando as categorias de pessoa, espaço e tempo, as quais Benveniste atribuirá o aparelho formal da enunciação, abrindo a possibilidade ao extralinguístico (BARROS; VALE, 2020, p. 285).

A categoria espaço tem como referência a localização daquele que se coloca como centro do discurso. Porém, a marcação espacial nem sempre está clara na linguagem, pois podemos falar sem fazer nenhuma referência a indicação espacial em relação ao enunciador. O mesmo ocorre na categoria tempo que encontra fatos tomando como ponto de referência o “agora” da enunciação.

Para Benveniste (2005), as línguas se organizam de tal modo que sempre encontram formas de distinguir os tempos separados do presente da enunciação. Afinal, para o autor o tempo linguístico é o presente, o tempo em que se fala e no qual ocorre o ato enunciativo.

No texto de 1966, *A forma e o sentido na linguagem*, Benveniste (2006) afirma que é próprio da linguagem significar e isso nada mais é que ter um sentido: noção compartilhada e compreendida por um conjunto de locutores. Enquanto a forma é o arranjo dos elementos linguísticos. São as pessoas do discurso, ‘eu’ e ‘tu’, que estabelecem os critérios que determinam se algo significa ou não durante a cena enunciativa. Ou seja, para Benveniste (2006), o signo é uma unidade semiótica dotada de significação dentro de uma determinada comunidade linguística, sendo suficiente e necessário para que o signo exista a sua aceitação pelos interlocutores, seu uso e sua relação com os demais signos do discurso. Indo além em uma distinção entre o semiótico e o semântico, o autor destaca que a palavra, elemento constituinte da frase, é a unidade semântica e seu sentido resulta do uso da língua pelo locutor em suas aplicações particulares.

A semantização da língua está no centro da enunciação. “Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: (...) Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 229-230). Pois é possível perceber o sentido por uma perspectiva semiótica relacionada ao paradigma e por uma perspectiva semântica relacionando o sentido à sua realização na forma do sintagma.

Destacamos do autor a existência do signo atrelada à aceitação e utilização pelos falantes posto que, no processo de aquisição da linguagem ou nos transtornos de linguagem, é na interpretância do outro que se organiza o discurso e os sujeitos tomam consciência da língua(gem). E, é com essa perspectiva que inserimos a multimodalidade como um campo fértil para compreensão desse processo.

## **ABORDAGEM MULTIMODAL EM AQUISIÇÃO E TRANSTORNO DE LINGUAGEM**

Os estudos acerca da multimodalidade, com base na matriz integrada entre gesto e fala<sup>2</sup>, têm encontrado campo fértil nas pesquisas

2 No original em inglês está ‘speech-gesture’, traduzimos para matriz ‘gesto-fala’, mas nos artigos subsequentes (FONTE; CAVALCANTE, 2016; CAVALCANTE, 2018), vimos substituindo ‘gesto-fala’ por ‘gesto-vocal’, por trabalharmos com uma noção mais ampliada de ‘fala’ enquanto composta por diversas instâncias de semioses, no caso, as vocais e gestuais.

sobre a linguagem, tanto no exterior (KENDON, 1972, 1980, 1982, 2000, 2009, 2016; MCNEILL, 1985, 1992, 2000, 2006; GOLDIN-MEADOW, 2006, 2009), quanto no Brasil (CAVALCANTE, 2009, 2012, 2018; ÁVILA NÓBREGA, 2010, 2018; COSTA FILHO, 2017; FONTE *et al.*, 2014; FONTE; CAVALCANTE, 2016, 2018; FONTE; BARROS, 2019; FONTE; SILVA, 2020, entre outros). Esses estudos internacionais e nacionais defendem a premissa de que gesto e produção vocal são duas facetas de uma única matriz de funcionamento linguístico-cognitivo, ou seja, as semioses gestuais e as vocais formam um sistema integrado de significação.

A multimodalidade também tem sido defendida por Cosnier (1977, 1996, 2004), que afirma que a linguagem humana apresenta mesclas de diferentes semioses, incluindo produção vocal, expressões faciais, gestos manuais e corporais, bem como mudanças posturais, que são percebidas por diferentes canais sensoriais, como o auditivo e o visual, por exemplo.

Segundo Kendon (2009), todo **enunciado linguístico** emprega, de forma integrada, padrões de vocalização, entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível, mas cineticamente também a partir de movimentos faciais, incluindo os dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça. Kendon (2016) contesta a hipótese de primazia gestual e defende que a linguagem evolui, integralmente, nas modalidades oral-auditiva e cinestésica, sem existir precedência de uma modalidade sobre a outra.

No funcionamento multimodal da linguagem, gestos e fala são organizados e sincronizados entre si (KENDON, 2000; BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000), sendo semanticamente e pragmaticamente coexpressivos (MCNEILL, 2000), pois as semioses gestuais e as vocais na matriz da linguagem podem contribuir para produção de sentido em diferentes cenas interativas, as quais podem ser entendidas enquanto espaço de relações compartilhadas e influências mútuas entre sujeitos.

Para discutir língua(gem) é fundamental “atribuir à gestualidade seu papel de copartípe” (CAVALCANTE, 2018, p. 7). Diante disso, concebemos o gesto enquanto semiose coatuante no funcionamento multimodal das especificidades da aquisição e dos transtornos de linguagem. Logo, seu estatuto deve ser considerado linguístico.

A partir da perspectiva multimodal, estudos no campo da aquisição da linguagem (FONTE *et al.*, 2014; FONTE; CAVALCANTE, 2016) revelam que a aquisição dos gestos e da produção vocal acontecem, simultaneamente e gradativamente, no contínuo da matriz da linguagem, indicando que a complexidade da linguagem ocorre nos dois planos gestual e vocal na trajetória linguística infantil.

Vale salientar que a linguagem pode ser caracterizada pela ausência da semiose vocal diante de um atraso em sua aquisição, podendo ocorrer em alguns casos de autismo. Nessa condição, a semiose gestual surge como aspecto relevante na constituição do sujeito e na significação de sua linguagem.

O respaldo da perspectiva multimodal nos estudos em torno dos transtornos de linguagem tem possibilitado achados relevantes e que reforçam a matriz linguística única. Segundo Bates e Dick (2002), há uma sobreposição no controle neural para a fala e o gesto diante da propagação da ativação neural de uma região do cérebro para outra, o que poderia justificar a coocorrência entre as semioses vocais e gestuais. Considerando a integração do sistema gesto-fala, Goldin-Meadow (2009) afirma que alterações no gesto podem sinalizar transtornos na fala. O estudo de Rowe e Goldin-Meadow (2009) acrescenta que o gesto inicial ou a falta dele pode funcionar como pista privilegiada para indicar atraso de linguagem. Em relação à gagueira, Mayberry e Jaques (2000) constataram que os sujeitos com esse transtorno de linguagem não realizam gesticulações no momento da disfluência<sup>3</sup>, nesse momento a produção gestual tende a ser interrompida, até o momento em que o fluxo de fala fluente recomeça. As pesquisas de Fonte e Cavalcante (2016); Fonte e Costa (2017) corroboram com a constatação de que na gagueira, a gesticulação e produção vocal estão alteradas no contínuo gesto-vocal, mas encontraram diferentes características nas disfluências gesto-vocais. Nesse transtorno de linguagem, a disfluência foi caracterizada por prolongamentos de sons ou repetições de sílabas, palavras ou frases durante o fluxo da fala e por ausência, alterações na velocidade (lentidão/rapidez) ou repetição excessiva da gesticulação.

3 Concebemos a disfluência na perspectiva de Scarpa (1995, p. 171) que considera os trechos disfluentes como “aqueles em construção, instáveis, com tentativas infrutíferas de segmentação em blocos prosódicos; supõem passos mais complexos tanto paradigmática quanto sintagmaticamente na elaboração do enunciado”, envolvem pausas, truncamentos e hesitações.

Com base na abordagem multimodal, diferentes condições atípicas de crianças, que repercutem em transtornos de linguagem, foram contempladas em pesquisas nacionais, das quais citamos os trabalhos de: Melo (2011) ao considerar as condutas linguísticas e interativas de uma criança com síndrome de Möebius e sua mãe; Lopes (2010), Andrade (2017), Fonte e Cavalcante (2018), Fonte e Barros (2019), que contemplaram cenas interativas diversas vivenciadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista; Ávila-Nóbrega (2017) que estudou o sistema de referência multimodal a partir de interações de crianças com síndrome de Down e fonoaudiólogos em contexto clínico; Silva (2018) que pesquisou o processo de atenção conjunta em interações entre bebê surdo e mãe ouvinte; Polia (2019) que investigou o processo de desenvolvimento da linguagem multimodal em crianças que apresentam encefalopatia crônica não progressiva (ECNP) a partir das cenas de atenção com a mãe, entre outras. Cada estudo revelou a dinâmica do funcionamento multimodal e das semioses privilegiadas em cada contexto atípico específico de interação.

Além da análise gestual contribuir para diagnóstico precoce em casos suspeitos de transtornos de linguagem, Fonte e Cavalcante (2016) consideram que os gestos devem ser contemplados no planejamento terapêutico da clínica de linguagem de forma a trabalhar o funcionamento linguístico multimodal, promovendo a emergência da matriz gesto-vocal, já que o gesto é um recurso que favorece a fluência e a emissão da linguagem oral, bem como a reorganização linguística de sujeitos com transtornos de linguagem.

Os gestos são quaisquer movimentos de uma ou mais partes do corpo realizados pelo sujeito no espaço físico das interações (LAVIER; BECK, 2001), sendo considerados a imagem intrínseca da linguagem (MCNEILL, 2006). Nas interações cotidianas, há diversos movimentos corporais que são considerados gestos; por isso, o termo deve ser utilizado no plural, conforme sugere McNeill (2000). Segundo McNeill (1985, 2002), a palavra gesto recobre uma multiplicidade de movimentos comunicativos, principalmente, mas não sempre, os de mãos e braços. Em um sentido mais abrangente, o gesto inclui não só movimento de mãos, mas também expressão facial e troca de olhares (QUEK *et al.*, 2002) em contextos interativos no processo de enunciação do sujeito.

Para caracterizar os gestos, McNeill (1992, 2006) considera quatro dimensões gestuais: icônicas, metafóricas, dêiticas e *beats* (*ritmadas*). Os gestos icônicos representam imagens concretas de objetos ou ações. Os gestos metafóricos relacionam-se às imagens abstratas. Os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “eu”, “você”, “isto”, “aqui”, “lá”, “isto”, podendo ser representados pelos movimentos de apontar com o dedo indicador ou com outra parte do corpo para indicar a localização de objetos/ações no espaço físico. Os *beats* (*ritmados*) funcionam como um marcador da produção da fala, as mãos movimentam-se no mesmo ritmo da fala. Segundo o autor, esses gestos devem ser pensados a partir da noção de dimensões gestuais, pois pode acontecer uma mescla entre os gestos, sugerindo iconicidade, metaforicidade, dêixis, entre outras características no mesmo gesto. Segundo McNeill (1992), quando ocorre a combinação síncrona temporal entre gesto e fala acontece o *Growth Point* (*GP*), que chamaremos de ponto de saliência.

Dedicaremos uma maior atenção aos gestos de apontar, que são emblemas, os quais segundo McNeill (2000), podem surgir na presença ou na ausência da produção vocal e são parcialmente convencionais, pois são construídos socialmente e significados culturalmente. Além disso, são dêiticos, pois têm o papel de fazer referência às pessoas, objetos ou ações, podendo indicar a sua localização no espaço físico e direcionar a atenção do interlocutor, constituindo uma cena de atenção conjunta, que é definida por Tomasello (2019) como interações sociais a partir das quais a criança e o adulto compartilham a atenção para um terceiro elemento, ou seja, uma entidade externa. Nesse envolvimento conjunto, ambos monitoram e coordenam a atenção do outro para tal entidade (TOMASELLO, 1995) por meio do compartilhamento intersubjetivo (TOMASELLO; CARPENTER, 2007) e por um período de tempo, que pode ser de poucos segundos (CARPENTER; NAGEL; TOMASELLO, 1998).

A atenção conjunta é considerada um processo de interação triádico que é mediado por gestos, produção vocal e troca de olhares entre os interlocutores. Essa relação triádica envolve três componentes: o adulto, a criança e a entidade da atenção conjunta (objeto ou ações) (TOMASELLO, 2019). Nesse processo, concebemos o funcionamento linguístico multimodal na interação de atenção conjunta, no qual diferentes

semioses, incluindo vocais, prosódicas, visuais e gestuais podem coartar numa matriz única de significação, servindo como guia para dirigir e orientar a atenção do interlocutor para um terceiro elemento, de forma a constituir um foco de atenção mútua na interação a partir da cena enunciativa.

A partir do estudo do processo da atenção conjunta na aquisição da linguagem, Ávila Nóbrega (2010, 2018) propôs a concepção de envelope multimodal que considera a produção simultânea do olhar, dos gestos e da produção vocal.

No estabelecimento da atenção conjunta, o olhar e os gestos manuais podem ser considerados dêiticos diante do papel de coordenar o foco atencional na interação, conforme afirma Diessel (2006). A semiose visual e a gestual, associadas ou não à produção vocal, podem ser consideradas pistas de referências fundamentais para o direcionamento da atenção do interlocutor na cena interativa. A sensibilidade de perceber as pistas semióticas do outro favorece uma interação colaborativa.

Costa Filho (2017) já refletiu sobre a relação entre as dêixis apoiado nos trabalhos de Marcuschi (1997)<sup>4</sup> e Koch (1998)<sup>5</sup> e o processo de atenção conjunta a partir dos estudos de Bruner e Tomasello. No entanto, consideramos a dêixis no contexto de atenção conjunta sob o viés enunciativo-multimodal, no qual há o enlace entre as perspectivas benvenisteanas e a linguística multimodal. Procuraremos ilustrar a dinâmica da dêixis na aquisição da linguagem a partir de contextos típicos e atípicos, neste caso, considerando a especificidade do autismo, o que propomos a seguir.

## **POR UMA PROPOSTA ENUNCIATIVA-MULTIMODAL EM AQUISIÇÃO E TRANSTORNOS DE LINGUAGEM**

O funcionamento enunciativo-multimodal, aqui apresentado, considera o sujeito como fruto da interação entre o par eu-tu na linguagem em um espaço e tempo definidos, que jamais serão retomados do

---

4 MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva*. In: KOCH, Ingedore Villaça; BARROS, Kazue S. M. Tópicos em Linguística de texto e análise de conversação. Natal: EDUFERN, 1997.

5 KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

mesmo modo pelos sujeitos envolvidos na cena enunciativa-multimodal, a qual abarca a linguagem em uso, o contexto interativo, o par eu-tu e o foco da interação. Consideramos a expressão “foco da interação” a partir dos trabalhos em atenção conjunta, nos quais há uma relação triangular entre o par eu-tu e o terceiro elemento, ou seja, a entidade externa, aquilo do que se faz referência, podendo ser objetos ou ações, os quais constituem o foco da interação direcionado pelo locutor.

Como linguagem é o campo de constituição do sujeito e lugar de relações sociais e culturais, retomando as discussões iniciadas nos tópicos anteriores, é na linguagem que os homens se reconhecem como coparticipantes do processo dialógico. Assim, no instante em que um e outro aceitam e atestam a produção vocal, os gestos e o olhar que lhes são direcionados tomam efeito de um discurso. Nesse processo de acolhimento da linguagem que lhe é dirigida, o interlocutor confirma a enunciação do locutor.

O modo enunciativo-multimodal está pautado na tríade língua(-gem), sujeito e enunciação, sendo percebido como a utilização singular da língua(gem) de maneira idiossincrática, a partir de mesclas semióti-cas no qual gestos, olhar, expressões faciais e produção vocal estão envolvidos, formando um enunciado linguístico, que coatuam na signifi-cação do discurso. Não há apenas uma forma de se enunciar, mas é no todo da linguagem que o sujeito se enuncia. Desse modo, para uma aná-lise respaldada em uma perspectiva enunciativa-multimodal, o analista deve considerar a tríade língua(gem), sujeito e enunciação, refletindo sobre o funcionamento linguístico multimodal.

Diante disso, como é possível perceber na aquisição e nos trans-tornos de linguagem modos enunciativos-multimodais de se constituir e de se fazer presente na linguagem? Acreditamos que modos enunciativos-multimodais se tornam visíveis ao pesquisador quando este percebe na alternância do uso da linguagem entre interlocutores, as produções vocais em conjunto aos gestos, às expressões faciais e ao olhar ou pri- vilegiam um ou outro no decorrer dos atos enunciativos, a exemplo do que veremos nas cenas enunciativas-multimodais a seguir em contextos típico e atípico.

Cena 1: A hora do bolo

	<b>Contexto Interativo:</b> Mathias, 1 ano e 9 meses, em frente ao seu pai, está sentado em sua cadeira de refeições enquanto come uma fatia de bolo com as mãos.	
	<b>Foco da interação:</b> O bolo	
	<b>Criança – modo enunciativo-multimodal</b>	<b>Interlocutor – modo enunciativo-multimodal</b>
1		O que é isso que você está comendo? (Sentado em frente à criança o pai faz o questionamento, olhando para criança. A mão direita repousa sobre a perna e a esquerda faz o gesto de apontar para o bolo com a palma da mão para cima e os dedos em direção ao bolo).
2	Bolo. (A criança responde, olhando para o pai, segurando com a mão esquerda o pedaço de bolo e na direita a chupeta).	
3		Tá gostoso? (olhando para criança, as mãos apoiadas nas pernas).
4	Não. (Olhando para o pai, a criança solta o bolo e faz o meneio de cabeça de um lado para o outro, representando o gesto de negação convencional. Continua segurando a chupeta com uma das mãos).	
5		Não?! (olhando para criança)

6	i i (Olhando para o pai, a criança vocaliza e aponta com a mão esquerda para o bolo com o dedo indicador para baixo em direção ao objeto, enquanto o polegar está dobrado na palma da mão e os outros três dedos estão afastados na horizontal. Na outra mão, continua com a chupeta).	
7		O bolo. Tá quente. (olhando para criança)
8	ééééé (Levanta a mão que apontava para o bolo. Continua segurando a chupeta com a outra mão e olhando para o pai).	

Fonte: as autoras

Na cena enunciativa-multimodal descrita anteriormente, a criança em aquisição típica de linguagem apresenta vocalizações acompanhadas de gestos que ajudam o interlocutor a significar o discurso e sustenta a cadeia dialógica e enunciativa.

A enunciação da criança se dá quando ela utiliza o bloco produção vocal, gesto e olhar em direção ao outro, que atesta e acolhe a língua(-gem) da criança confirmando a sua posição de sujeito.

No contexto interativo, acontece uma cena de atenção conjunta, caracterizada pela tríade criança-interlocutor-foco da interação (bolo), na qual destacamos discursos multimodais típicos e significados culturalmente, que marcaram a negação da criança a partir da sincronia semântica do léxico 'não' produzido vocalmente, da ação de soltar o bolo, que caracterizou um movimento gestual de afastamento, e do gesto emblemático a partir do meneio de cabeça, que ocorreu no momento em que a criança responde ao questionamento do pai sobre o bolo: Tá gostoso?. A criança articula produção vocal e gestos no contínuo do discurso, de forma que tais semioses, conforme afirma McNeill (2000), são semanticamente e pragmaticamente coexpressivas. Ressaltamos a matriz semiótica gesto-vocal compondo uma unidade linguística. Essa

afirmação de McNeill acentua as discussões de Benveniste (2006) tratadas no texto “A forma e o sentido na linguagem”, escrito em 1967, se compreendermos na perspectiva semântica a articulação produção vocal e gesto compondo uma **unidade semiótica frasal**. Entendendo, aqui, a frase do ponto de vista de uma construção que encerra um sentido completo e sabendo que, para Benveniste, o sentido da frase reside na situação de discurso e na ação do locutor.

Após a enunciação da criança, o pai retoma o léxico ‘não’ com curva entonacional ascendente de forma a questionar a criança, que ao assumir o papel de locutor vocaliza ‘i i’ em sincronia temporal ao olhar dirigido ao pai e o apontar para o bolo, o que gerou um movimento de ressignificação, no qual o pai põe em evidência o bloco de enunciado ‘O bolu. Tá quanti’ com a confirmação da criança a partir das vocalizações ‘éééé’. Em aquisição de linguagem, é comum o interlocutor ressignificar o discurso daquele que ainda não apresenta seu quadro de linguagem completo. Destacamos que ao soltar o bolo, a criança se afasta do objeto que lhe causa incômodo (o bolo quente), contribuindo para o efeito de negação juntamente com a palavra (não) e o meneio de cabeça.

A ação de afastar-se do objeto, como na cena 1, também é muito observada e caracterizada nos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista como uma estereotipia motora de recusa em compartilhar ou estar no ambiente. Porém, consideramos que em um contexto interativo e a partir da perspectiva enunciativa-multimodal, o gesto autístico de negação a algo, alguém ou alguma coisa, assume uma outra perspectiva. Como em Barros e Fonte (2016) e Fonte e Barros (2019) que compreendem as estereotipias motoras como gesto peculiar da criança autista, que pode marcar o seu lugar na linguagem e assumir um papel significativo em contextos interativos de negação. Nesses contextos, quaisquer vocalizações e gestos, incluindo as estereotipias, podem assumir um papel significativo na cena enunciativa.

Além disso, existem outras manifestações gestuais semanticamente negativas que podem ser observadas em crianças autistas, incluindo meneio de cabeça, que é um gesto emblemático de negação, vocalizações de insatisfações (BARROS; FONTE, 2016); a ação de virar as costas, o desvio do olhar (FONTE; SILVA, 2019; SILVA; FONTE, 2020)

e as já mencionadas estereotípias motoras (BARROS; FONTE, 2016; FONTE; BARROS, 2019; FONTE; SILVA, 2019; SILVA; FONTE, 2020). Os movimentos peculiares de crianças com transtornos do espectro autista podem ser encontrados, sendo importante serem percebidos, compreendidos e ressignificados por seu interlocutor, conforme cena a seguir em que estão presentes dois adultos e duas crianças autistas, em atividade recreativa no Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro do Autismo (GEAUT/UNICAP)<sup>6</sup>, um grupo de convivência da UNICAP.

Cena 2: O computador

<b>Contexto Interativo:</b> Contexto Interativo: Aguardando novamente sua vez de utilizar o computador durante atividade no GEAUT/UNICAP, Jorge, 8 anos, sentado no colo do interlocutor (adulto) e em frente ao computador, apresenta-se impaciente, enquanto uma criança interage com o outro adulto (interlocutor 1) por meio do jogo computacional.			
<b>Foco da interação:</b> O computador			
	<b>Criança – modo enunciativo-multimodal</b>	<b>Interlocutor 1/ pesquisador – modo enunciativo-multimodal</b>	<b>Interlocutor 2/ pesquisador – modo enunciativo-multimodal</b>
1			Não. Não é a sua vez. É a vez de André. (Sentado, o interlocutor detém o movimento de Jorge em direção às teclas do computador).

<sup>6</sup> Participam do grupo crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, entre a faixa etária de 3 a 12 anos, e diferentes interlocutores (mestrandos, doutorandos e pesquisadores da Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, bolsistas e voluntários de iniciação à pesquisa dos cursos de Fonoaudiologia e de Letras). Os encontros acontecem uma vez por semana a partir de atividades lúdicas que contribuem para a promoção da linguagem e da interação entre os pares (BARROS; FONTE, 2016; FONTE; BARROS, 2019).

Linguagem: Aquisição da Fala e da Escrita

2	<p>ãã in nân nã nânânã a nâm di rum (Levanta-se do colo do interlocutor 2, corre para o fundo da sala, dando pulos, fazendo careta e balançando mãos e braços).</p>		
3		<p>Não é sua vez Jorge, tem que esperar! É a vez do amigo. (Em pé no fundo da sala, para de mexer no armário, olha para a criança e caminha em direção a ela)</p>	
4	<p>nãonavediquadi (A criança encosta seu corpo no interlocutor 2, que está sentado, sem tirar a vista da tela do computador).</p>		
5			<p>Você já foi muito. Agora é a vez do amigo. (Sentado, tenta abraçar a criança que se desvencilha e tenta mexer no computador).</p> <p>Não. (Contém Jorge e dá instruções a André).</p>
[...]			

6	ãããã (A criança corre até o fundo da sala balançando as mãos e os braços, pula, volta e para ao lado do interlocutor 2 fazendo careta. O interlocutor está interagindo com a outra criança e Jorge tenta mexer no computador).		
7	ma a i nãanã aa nã (mexe-se tentando se desvencilhar do colo e do abraço do interlocutor 2).	Tá na vez do colega.	Não. Peraí. Não (Abraça a criança e a coloca em seu colo, mas Jorge tenta se desvencilhar).
8	aaa aaa (a criança se levanta mordendo a face da mão direita e se volta com agressividade para o interlocutor 2).		Assim não pode. Não, não. (Afasta a criança do seu corpo).
9	(Em pé, coloca as mãos nos ouvidos).	ê ê ê ê (em pé, se aproxima da criança).	ê ê ê. Não. Não pode. (Olhando fixamente a criança, segura-a pelas axilas).

Jorge apresenta movimentos estereotipados (linhas 2, 6, 8 e 9) que são ressignificados pelo interlocutor de acordo com o contexto interativo. As vocalizações e estereotípias, tidas em modelos médicos como uma não linguagem, são acolhidas como modos enunciativos singulares encontrados pelo sujeito para se enunciar na linguagem e demonstrar sua angústia com o contexto. O quadro enunciativo multimodal se dá no movimento intersubjetivo dos sujeitos (eu-tu) na língua(gem) ao compartilharem a mesma cena interativa e o mesmo foco de interação.

O interlocutor do sujeito autista percebe o incômodo que é para criança esperar, então atesta as vocalizações e gestos como enunciados linguísticos que, segundo Kendon (2009), são compostos por padrões de vocalizações, entoações, pausas e ritmicidades que se manifestam no

discurso de forma audível e cinética a partir dos movimentos faciais e corporais que ocorrem de maneira integrada no fluxo da produção vocal.

Note que o balanceio de mão e braços, pulos, morder a face da mão e colocar as mãos nos ouvidos, apresentados pela criança, são relatados na literatura médica como movimentos estereotipados comuns ao espectro do autismo. Não discordamos da existência de movimentos estereotipados. No entanto, dentro da perspectiva de análise enunciativa-multimodal, alguns movimentos podem ser tomados como diferentes uns dos outros a cada instante, sendo irrepetíveis, mesmo quando retomados pelo sujeito a exemplo das linhas 2 e 6 da cena enunciativa-multimodal, pois outros elementos, o contexto, os interlocutores, o tempo, o espaço e outras semioses associadas são incorporados, revelando a singularidade gestual no ato enunciativo.

Os dêiticos espacial e temporal, os quais marcam o aqui e o agora da enunciação a partir do lugar ocupado pelo 'eu', são percebidos no discurso dos interlocutores da criança: sua vez (linhas 1 e 3), agora (linha 5), peraí (expressão reduzida de espere aí, observada na linha 7), contribuindo para a significação do discurso.

Apesar de Benveniste aludir ao sistema linguístico com destaque para a língua, no modo enunciativo-multimodal é possível salientar as mesclas semióticas na utilização da linguagem em prol da significação do discurso, a exemplo da cena a seguir, durante a qual a mesma criança da cena 2, pede ao seu interlocutor o chocolate que está dentro de sua mochila durante atividade recreativa no GEAUT/UNICAP.

Cena 3: O chocolate

<b>Contexto Interativo:</b> Jorge, 8 anos, está em uma mesa com atividades recreativas durante encontro no GEAUT/UNICAP, enquanto sua mochila com chocolate está no armário.	
<b>Foco da interação:</b> A mochila	
<b>Criança – modo enunciativo-multimodal</b>	<b>Interlocutor/pesquisador – modo enunciativo-multimodal</b>

1	êêêÊÊÊ (A criança olha e aponta com o dedo indicador para a mochila que está no armário).	
2		Depois você pega. Agora não. (O interlocutor olha para a mochila e, em seguida, para a criança).
3	êêêÊÊÊ (A criança continua olhando e apontando para a mochila que tem chocolate).	

Fonte: As autoras

As vocalizações “êêêÊÊÊ” (linha 1 e linha 3), acompanhadas pelo olhar e gesto dêiticos de apontar convencional com o dedo indicador, caracterizam a iniciativa da criança autista em estabelecer uma referência linguística ao dirigir a atenção do seu interlocutor para o foco de interação: mochila. Esses aspectos multimodais marcam a enunciação da criança autista na linguagem, no instante em que seu interlocutor engaja-se na cena de atenção conjunta ao dirigir o olhar para a mochila, em seguida, para a criança, acolhendo as vocalizações e o gesto como um discurso, dando-lhe significação.

Nas linhas 1 e 2, há na cena enunciativa-multimodal destaque para os indicadores dêiticos de **pessoa** (‘eu’ que interage com um ‘tu’), de **espaço** no gesto de apontar da criança (referência da enunciação) e de **tempo** na utilização dos advérbios ‘depois’ e ‘agora’ pelo interlocutor, em referência ao presente (agora) da criança que estaria em atividade recreativa. É possível identificar, ainda, o lugar na linguagem que o interlocutor coloca a criança ao referir-se a ela como você (tu) no instante em que, numa ação de tomada de posição, passa a ser locutor e a criança, o interlocutor de seu discurso.

A criança está no centro do discurso. Flores *et al.* (2009) esclarecem que a dêixis está relacionada ao termo ‘indicadores de subjetividade’. “Sua condição de autorreferenciação deve-se ao fato de sua existência estar ligada à tomada da palavra, cuja realidade é a realidade do discurso” (idem, p. 140).

Dessa forma, “a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter as formas linguísticas apropriadas a sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas” (BENVENISTE, 2005, p. 289). A criança se apropria da língua(gem) através de produções vocais e gestos colocando-os em funcionamento em uma matriz integrada entre gesto e fala.

Na sequência, observamos, na interação, o olhar dêitico espacial e o gesto de apontar utilizando o braço do interlocutor realizados por Caio, outra criança autista.

Cena 4: Momento do lanche

	<b>Contexto Interativo:</b> Caio, 5 anos, solicita bolachas para Luana, pesquisadora do GEAUT/UNICAP, interrompendo uma atividade recreativa do grupo de convivência.	
	<b>Foco da interação:</b> Pote de bolachas	
	<b>Criança – modo enunciativo-multimodal</b>	<b>Interlocutor/pesquisador – modo enunciativo-multimodal</b>
1	(Pega a mão de Luana com o olhar dirigido para ela).	
2		Me diz o que você quer?
3	(Guia a mão de Luana até o local em que está o pote de bolachas, direcionando seu olhar para esse objeto).	
4		Vamos procurar aonde? (Direciona o olhar e o braço para o pote de bolachas).
5	(Movimenta o braço de Luana para o pote de bolachas, olhando para ele).	Quer o quê?
6		é isso que você quer? (Toca com a mão no pote de bolachas).
7	(Mantém o olhar para o pote de bolachas, toca no pote, sorri e dá pulos).	

Fonte: As autoras

O contexto de atenção conjunta começa a se delinear na cena 4 quando Caio pega na mão da interlocutora (linha 1) com o objetivo de dirigir a atenção dela para um terceiro elemento: o pote de bolachas. Esse gesto tátil de chamar atenção do outro repercutiu na pergunta: ‘me diz o que você quer?’, presente na linha 2. Esclarecemos que o movimento de pegar ou tocar na mão do outro também é encontrado em crianças típicas como forma de convocar o seu interlocutor.

Logo, o gesto tátil da linha 1 se diferencia dos encontrados nas linhas 3 e 5, quando a criança movimentava o braço da interlocutora para o pote de bolachas, porque esse se assemelha ao que a literatura médica traz como um dos sintomas característicos do Transtorno do Espectro Autista: usar o outro como instrumento/objeto. Distanciamos dessa visão, pois, para nós, o gesto de direcionar o braço da interlocutora para o pote de bolachas em conjunto ao olhar dêitico a esse objeto, representa um movimento singular de a criança autista colocar a língua(gem) em funcionamento.

Assim como constatado por Fonte e Cavalcante (2018), o movimento gestual de conduzir a mão e o braço (linhas 3 e 5) funcionou como um gesto dêitico que substituiu o apontar convencional. Lembramos que o gesto dêitico, para McNeill (1992), assim como a dêixis linguística de Benveniste, permite indicar objetos no espaço da interação em relação a um ponto de referência, o ‘eu’, situando o espaço enunciativo. Esse modo enunciativo-multimodal peculiar da criança autista possibilitou a mudança de foco visual da interlocutora. Nesse momento, consolida-se a atenção mútua de Caio e Luana para o foco da interação: o pote de bolachas.

As linhas 2, 5 e 6, que apresentam o discurso do interlocutor, estão voltadas para o foco de interesse infantil. Especificamente na linha 6, a resposta da criança à pergunta ‘é isso o que você quer?’ foi realizada ao incorporar as semioses: visual e gestual no discurso, uma vez que manteve o olhar para o objeto, movimentou o corpo com pulos, sorriu e tocou no pote com a palma da mão, marcando a sua afirmação no ato enunciativo.

O pulo caracterizado por movimentos repetidos e ritmados do corpo pode ser visto, em uma análise tradicional, como uma estereotipia

motora. Porém, nesta análise enunciativa-multimodal, foi percebido como uma gestualidade integrante do bloco semiótico que compõe o discurso da criança e a singularidade enunciativa, ao lado do sorriso, do olhar e do toque no pote. Juntos, esses gestos indicam a satisfação infantil e a alternância no uso da linguagem entre interlocutores.

Destacamos na cena 4 que não há, em nenhum momento, produção vocal da criança e todo o contexto enunciativo-multimodal se dá apenas por gestos, uma vez que, ao compartilharem a mesma cena, é possível aos interlocutores identificarem significados nas sequências enunciativas.

O gesto de conduzir a mão ou o braço do outro (linhas 3 e 5), anunciado como uso do outro como objeto na literatura médica, compõe a cena 4, pois há um ‘tu’ que, além de se colocar como interlocutor e aceitar as produções de um ‘eu’, se deixa levar como ‘instrumento’ de linguagem pela criança. Essa se coloca no centro do discurso ao pôr a língua(gem) em funcionamento através de gestos e ao delimitar o espaço enunciativo na aproximação com seu interlocutor. Desse mecanismo é possível inferir o pedido por bolachas feito pela criança.

Observe que os atos enunciativos do interlocutor, quando numa reação reversa torna-se o ‘eu’ da cadeia dialógica, provocam na criança o gesto dêitico de apontar utilizando o olhar (linhas 3, 5 e 7) marcando o espaço enunciativo, juntamente com a aproximação física e o segurar da mão e braço (linhas 3, 5 e 7), em um possível dizer: as bolachas estão ali/aqui e eu as quero.

O gesto de apontar com o olhar também pode ser verificado no processo típico de aquisição da linguagem, a exemplo da cena enunciativa-multimodal entre Bernardo e sua mãe em momento familiar de interação.

Cena 5: Brincando no tapete

	<b>Contexto Interativo:</b> Bernardo, 10 meses, e sua mãe brincam no chão da sala com brinquedos espalhados pelo chão.
	<b>Foco da interação:</b> O passarinho

	<b>Criança – modo enunciativo-multimodal</b>	<b>Interlocutor – modo enunciativo-multimodal</b>
1		Cadê o passarinho? (Olha para criança).
2	(Direciona o olhar para a mãe, e em seguida, olha em direção ao passarinho). óóh (aponta com a palma mão direita e em seguida com o dedo indicador em direção ao pássaro, olhando para ele).	
3		ééh (direciona o olhar para o pássaro).

Fonte: As autoras

O lugar enunciativo da criança é posto por seu interlocutor a partir do gesto, da vocalização e do olhar da criança no contexto interativo, conforme ocorreu na linha 1, na qual a mãe, enquanto locutora, questiona: ‘Cadê o passarinho?’ O discurso infantil é instituído pela mãe que se reconhece como interlocutora da criança a partir do gesto de apontar, primeiramente com a palma da mão e, em seguida, com o dedo indicador, da vocalização ‘óóh’ e do olhar infantil, caracterizando a enunciação na língua(gem) ligada ao discurso de outrem. Semelhante ao que cita Barros (2012) ao tratar da linguagem no autismo, a vocalização ‘óóh’ (linha 2) chama atenção do interlocutor e ocupa o lugar de um marcador dêitico espacial ao substituir a locução adverbial ‘olha ali’, tendo como ponto de referência o locutor criança. Em contextos interativos de atenção conjunta mãe-criança cega, Fonte (2011, 2013, 2014) constata também o uso desse mesmo termo referencial para direcionar a atenção da criança para o objeto alvo da interação, nesse caso, esse marcador dêitico convoca o toque infantil sobre o objeto, uma vez que na cegueira, o toque apresenta estatuto do olhar, substituindo seu papel diante da ausência da visão. “Cada enunciação é um ato que serve ao propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função,

manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação” (BENVENISTE, 2006, p. 90).

A matriz única de significação entre apontar, olhar e vocalização configuram o envelope multimodal no processo de referência linguística, uma vez que teve o papel de dêiticos ao indicar a localização do referente da enunciação em contexto de atenção conjunta que foi delineado pela tríade mãe-criança-entidade externa: passarinho, que foi o foco da interação. A entidade externa parece assumir a forma de terceira pessoa, o elemento não marcado na enunciação por não compor a díade intersubjetiva eu-tu, mas que compõe a cena enunciativa por encerrar uma indicação sobre alguma coisa.

No contexto anterior, supomos um arranjo e condição necessárias à enunciação, visto que para se enunciar ou até mesmo conceber a enunciação do outro é necessário que o sujeito seja tomado pela linguagem em seus índices específicos de temporalidade, espacialidade e pessoalidade.

A referência linguística (enunciativa) une o ‘eu’ e o ‘tu’ ao foco iterativo. Essa ligação triádica acontece a partir dos indicadores dêiticos que podem ser representados por mesclas semióticas gestuais, visuais e vocais que coatuam na referência linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da perspectiva de análise enunciativa-multimodal encontramos aproximações entre McNeill e Benveniste: (i) as discussões sobre os temas dêixis, (ii) sentido na linguagem e (iii) irrepetibilidade enunciativa, tendo em vista que McNeill, a partir da concepção plural dos gestos não os vê como iguais a cada uso pelo locutor, assim como a língua é percebida por Benveniste como única a cada ato enunciativo. Identificamos, a partir da releitura dos autores, que, sob o viés enunciativo-multimodal, é possível considerar a singularidade dos sujeitos e o contexto único do discurso, fundamentados nos índices dêiticos de referência centrados no ‘eu’: pessoalidade, espacialidade e temporalidade. Lembramos

que as construções dêiticas não precisam estar presentes no texto para existirem.

Nos estudos no campo da aquisição e dos transtornos de linguagem, a relação entre o processo de atenção conjunta e a dêixis pode ser pensada a partir da perspectiva enunciativa-multimodal, onde o processo interativo de engajamento mútuo é caracterizado pela intersubjetividade, os sujeitos (eu e tu) e a entidade externa (o objeto, a pessoa, o evento). A cena de atenção conjunta formada na interação é guiada pela triangulação dos indicadores dêiticos de pessoalidade, espacialidade e temporalidade, os quais podem ser marcados no discurso pelo gesto, olhar e produção vocal através de trocas intercambiáveis entre os interlocutores, tendo como centro o ‘eu’ que se enuncia a cada tomada da língua(gem).

Na proposta enunciativo-multimodal, contemplamos o momento presente em que o ato enunciativo acontece e que possibilita a significação. Ao se apropriar da língua(gem), o locutor promove um contato com o mundo e sua cultura, adequando seu discurso à situação interativa, desde que haja um outro que se coloque como interlocutor. Produção vocal, gestos e olhar apontam para a posição subjetiva ocupada a cada instância enunciativa. Não há superioridade entre o ‘eu’ e o ‘tu’, porque eles se intercalam, instituindo uma relação dialética.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá. *Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar*. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta*. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. *O sistema de referência multimodal de crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto*. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. *A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua*. In: ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius (org.). *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018, p. 31-74.

BARROS, Isabela Rêgo. Os marcadores dêiticos e a produção de sentido na linguagem desviante. *Estudos da Língua(gem)*. v. 10, n. 2, p. 181-192, dez. 2012.

BARROS, Isabela Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Ressignificando os gestos no autismo: um estudo sobre a linguagem. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação 3. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação 3*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015, v. 1, p. 1180-1190.

BARROS, Isabela Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 745-763, 2016.

BARROS, Isabela Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da; SOUZA, Ana Fabrícia Rodrigues de. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. *Forma y Función*, v. 33, p. 173-189, 2020.

BARROS, Isabela Rêgo; VALE, Lorena Grace Alves do. Epistemologia enunciativa na clínica fonoaudiológica do autismo. *Fragmentum*. n. 56, p. 281-296, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179219448270>.

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

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BUTCHER, Cynthia; GOLDIN-MEADOW, Susan. *Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together*. In: MCNEILL, David. (ed.). *Language and Gesture*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 235-257.

CARPENTER, Malinda; NAGEL, Katherine; TOMASELLO, Michael. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, v. 63, n. 4, 1998, 176p.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, UFPE. Impresso, v. 21, p. 153-170, 2009.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 31 (1/2), p. 7-14, 2012.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BRANDÃO, Lavínia Wanderley Pinto. Gesticulação e Fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, UNICAMP, v. 1, p. 55-66, 2012.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino*, UCPel, v. 21, p. 1-31, 2018.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra *et al.* Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. *Prolíngua*. João Pessoa, v. 10.1, p. 43-50, 2015.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 1978, v. 45, p. 411-426, 2016.

COSNIER, Jacques. Communication non verbal et langage. *Psychologie Médicale*, p. 11, p. 2033-2049, 1977.

COSNIER, Jacques. Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Rev. Psychologie de la motivation*, 21, p. 129-138, 1996.

COSNIER, Jacques. *Les corps et l'interaction (empathie et analyseur corporel)*. Société Française de Psychologie, Paris 8-9 Octobre, 2004.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. A referência linguística na atenção conjunta. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 188-205, ago./dez. 2017.

DIESSEL, Holger. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, v. 17, p. 463-489, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. *et al. Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega*. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. Compreendendo a atenção conjunta e aquisição de linguagem nas especificidades da cegueira. *DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, v. 10, n. 1 e 2, p. 33-46, 2013.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. Cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega: contribuições à aquisição da linguagem. *Signótica*, v. 25, n. 2, p. 393-412, 2014.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica*. In: MONTENEGRO, Ana Cristina Albuquerque de; RÊGO BARROS, Isabela; AZEVEDO, Nádia Pereira Silva Gonçalves de. (org.). *Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática*. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 205-225.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Gestos dêiticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal*. In: ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. (org.). *Nuances da Linguagem em Uso*. Campina Grande: EDUEPB, 2018, p. 159-299.

FONTE, Renata Fonseca Lima da et al. *A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões*. In: RÊGO BARROS, Isabela et al. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 11-26.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; BARROS, Isabela. Estereotípias motoras no funcionamento multimodal da linguagem: discussões no campo do autismo. *Estudos da Língua(gem)*, v. 17, n. 1, p. 127-140, 2019.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; SILVA, Kátia Vanessa Nascimento da. Multimodalidade na linguagem de crianças autistas: o não em suas diversas manifestações. *Prolíngua*, 14 (2), p. 250-262, 2019.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; COSTA, Naftaly Queiroz da. Fluência/disfluência na gesticulação e na fala de sujeitos com gagueira. *Prolíngua*, 12 (1), 2017, p. 17-26.

GOLDIN-MEADOW, Susan. *From gesture to word*. In: BAVIN, Edith L. (ed.). *The Cambridge handbook of child language*. University of Cambridge Press, 2009, p. 145-160.

KENDON, Adam. *Some relationships between body motion and speech*. In: SEIGMAN, Aron Wolf; POPE, Benjamin. (ed.). *Studies in Dyadic Communication*. Elmsford, New York: Pergamon Press, 1972, p. 177-216.

KENDON, Adam. *Gesture and speech: two aspects of the process of utterance*. In: KEY, Mary Ritchie. (ed.). *Nonverbal Communication and Language*, The Hague: Mouton, 1980, p. 207-227.

KENDON, Adam. *The study of gesture: some remarks on its history*. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, 2, 1982, p. 45-62.

KENDON, Adam. *Language and gesture: unity or duality?* In: MCNEILL, David. (ed.). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

KENDON, Adam. *Language matrix*. *Gesture*, 2009, 9 (3), p. 352-372.

KENDON, Adam. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2016.

LAVER, John; BECK, Janet M. *Unifying principles in the description of voice, posture and gesture*. In: CAVE, Christian; GUAITELLA, Isabelle. (org.). *Interactions et comportement multimodaux dans la communication*. Paris, L'Harmattan, 2001, p. 46-63.

LOPES, Juliana Costa Maia. *Dinâmicas dialógicas singulares: a multimodalidade na criança com autismo*. 156f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

MAYBERRY, Rachel I.; JAQUES, Joselynn. *Gesture production during stuttered speech: insights into the nature of gesture-speech integration*. In: MCNEILL, David. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 199-214.

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

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

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

MCNEILL, David. Gesture and Language Dialectic. *Acta Linguistica Hafniensia: International Journal of Linguistics*. v. 34, n. 1, p. 7-37, 2002.

MCNEILL, David. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier. p. 1-15, 2006.

PARRET, Herman. *Enunciação e Pragmática*. Tradução Eni Pulcinelli et al. Campinas: Pontes Editores, 1988.

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

QUEK, Francis. *et al.* Multimodal human discourse: gesture and speech. *ACM transactions on computer-human interactions*, v. 9, n. 3, p. 171-193, 2002.

ROWE, Meredith; GOLDIN-MEADOW, Susan. Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, v. 12, n. 1, p. 182-187, 2009.

SCARPA, Ester Mirian. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 29, p. 163-184, 1995.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. 293f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

SILVA, Késia Vanessa Nascimento da; FONTE, Renata Fonseca Lima da. O “não” gestual na linguagem de uma criança autista: uma perspectiva multimodal. *Cadernos de la Alfal*, v. 1, p. 194-205, 2020.

SILVA, Paula Michely Soares da. *Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda*. 180f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba 2018.

TOMASELLO. Michael. Joint Attention as Social Cognition. *In: MOORE, Chris; DUNHAM, Philip J. (org.). Joint Attention – Its Origins and Role in Development*. New York: Psychology Press, 1995, p. 103-130.

TOMASELLO. Michael; CARPENTER, Malinda. Shared intentionality. *Developmental Science*. v. 10, n. 1, p. 121-125, 2007.

TOMASELLO. Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019, 330p.

# AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA DECORRENTE DO ZIKA VÍRUS

Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Universidade Católica de Pernambuco  
[wanilda.cavalcanti@unicap.br](mailto:wanilda.cavalcanti@unicap.br)

Sueli Fernandes Da Silva Rached  
Universidade Católica de Pernambuco  
[suelirached@gmail.com](mailto:suelirached@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

No final do ano de 2015, surgem os primeiros casos de microcefalia relacionados ao *Zika vírus*, em Pernambuco e na Paraíba. O Ministério da Saúde (MS) (2016) relata que, aproximadamente em 90% dos casos, a microcefalia está associada a alterações neurológicas. Os casos analisados, através de exames de tomografia computadorizada e ultrassom de transfontanela demonstraram alterações semelhantes às calcificações espalhadas pelo cérebro, principalmente nas regiões periventricular, parenquimal e talâmica e na ganglia basal. Tais alterações podem repercutir significativamente no desenvolvimento desses recém-nascidos (RNs), alguns apresentando microcefalia e déficit motor; outros apresentando um quadro muito mais grave, pois, além da microcefalia, apresentavam deficiência múltipla.

Desse modo, por se tratar de um problema recente com inexistência de pesquisas sobre a aquisição da linguagem dessas crianças, surgiram inquietações que podem ser assim descritas:

- » Como a aquisição da linguagem ocorre em crianças com Síndrome Congênita do *Zika vírus* (SCZv)?
- » Como se comunicam as crianças com microcefalia, déficit motor, apresentando também perdas visuais e auditivas, simultaneamente?
- » Será possível identificar se existe deficiência intelectual nessas crianças?

A partir destes questionamentos delineamos a pesquisa a fim de obter, analisar e discutir os dados pretendidos.

Diante dessas questões, traçamos como objetivo principal “analisar as formas de comunicação de crianças com Síndrome Congênita do *Zika vírus*, que apresentem precocemente microcefalia, déficit motor, como também perdas visuais e auditivas, concomitantemente”.

O Ministério da Saúde (2016, p. 13) informa que:

O desenvolvimento infantil pode ser definido como um processo multidimensional e integral, que se inicia com a concepção e que engloba o crescimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivas. Tem como efeito tornar a criança capaz de responder às suas necessidades e as do seu meio, considerando seu contexto de vida (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2005).

Sendo assim, no caso das crianças afetadas pelo *vírus Zika*, fica ainda mais evidente a necessidade da articulação entre os Centros Especializados em Reabilitação e a Atenção Básica para um bom acompanhamento dessas crianças, sobretudo quando considerada toda a complexidade ainda pouco conhecida dessa síndrome.

Acolher tais crianças e suas famílias possibilita um significativo ganho funcional dos primeiros anos de vida, fase na qual a formação de

habilidades primordiais e a plasticidade neuronal estão presentes, proporcionando amplitude e flexibilidade para a progressão do desenvolvimento nas áreas motoras, cognitiva e da linguagem (MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007).

Por esta razão, pretendemos compreender, mesmo que de forma inicial, as formas de comunicação de crianças que tenham microcefalia, decorrente do *Zika* vírus e que ainda apresentem problemas motores, perdas auditivas e visuais, simultaneamente.

## **NOSSOS PRIMEIROS PASSOS**

O contexto no qual desenvolvemos essa pesquisa reuniu duas instituições, a saber: a Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) através do seu Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem e, como instituição coparticipante, a Fundação Altino Ventura (FAV), instituição de referência no trabalho de crianças com microcefalia, local onde a pesquisa se realizou.

Eickmann *et al.* (2016) refere que a incidência dos casos de microcefalia aumentou no Brasil em 2015, principalmente no segundo semestre daquele ano, informando também que a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a definir a microcefalia para meninos quando o perímetro cefálico ao nascer (PCN) for igual ou inferior a 31,9 cm e, para meninas, igual ou inferior a 31,5 cm, para crianças nascidas a termo.

Existem referências de autores tais como, Feitosa, Faccini e Sanseverino (2016), Diniz (2016), dentre outros, que a microcefalia congênita pode causar alterações como deficiência intelectual, paralisia cerebral, epilepsia, dificuldade de deglutição, anomalias dos sistemas visual e auditivo, além de distúrbios de comportamento com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) por hiperatividade e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Relatam, ainda, que o exame físico dos RNs por esta síndrome, chama a atenção, pois, além da microcefalia, há a protuberância óssea occipital, fontanelas fechadas ao nascer, excesso de pele e ou dobras de pele no escalpo, hipertonia global grave com hiperflexia,

irritabilidade, hiperexcitabilidade, choro excessivo, crises convulsivas, atrofia de tronco e cerebello.

Diniz (2016) relata em seu livro que diante do consenso de neurologistas brasileiros e americanos, ao examinarem as imagens, que estas crianças apresentam uma forma severa de microcefalia que vai além da redução de volume encefálico revelando o potencial destrutivo da infecção pelo *Zika vírus* para o Sistema Nervoso Central (SNC) do feto. Por esta razão, os especialistas como Feitosa, Faccini e Sanseverino (2016) sugerem o termo “**Síndrome Congênita do Zika vírus**” (SCZv) (DINIZ, 2016), quanto ao termo síndrome, apontam que os resultados preliminares dos estudos epidemiológicos e experimentais aos achados clínicos culminaram com os estudos publicados, comprovando a teratogenicidade do *Zika vírus*.

Outras complicações neurológicas já relatadas em pacientes infectados pelo *Zika vírus* são a redução da percepção auditiva bilateral e atraso entre a emissão e a percepção de um som.

Ainda em 2016, começam a surgir na literatura artigos que relatam as lesões oftalmológicas em neonatos com microcefalia provavelmente associadas à infecção congênita pelo *Zika vírus*. O primeiro estudo foi conduzido em três neonatos com microcefalia por Ventura *et al.* (2016a; 2016b). Atualmente estudos estão sendo conduzidos pelos mesmos autores para verificar até que ponto as lesões do nervo ótico encontradas comprometeram a acuidade visual e as funções visuais. Portanto, observamos que diante dos comprometimentos apresentados pelas crianças que participaram do estudo tratam-se de crianças com deficiências múltiplas.

Conceituando o termo deficiência múltipla, segundo Godoi *et al.* (2006, p. 11) AACD/MEC, descrevem que:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de

comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

O nosso entendimento sobre a deficiência múltipla vai trazer uma compreensão mais rápida sobre as alterações que podem estar presentes no desenvolvimento dessas crianças e que precisam de uma ação urgente e abrangente.

Eickmann *et al.* (2016) faz uma reflexão muito importante quanto à complexidade dos casos e a necessidade de assistência aos bebês por uma equipe multidisciplinar, com avaliações iniciais e reavaliações periódicas. E que, diante do impacto familiar, recomendam apoio psicológico, de assistência social e a garantia dessa assistência no Sistema Único de Saúde (SUS) é o desafio do momento.

Não foi identificado nenhum estudo sobre a aquisição da linguagem de crianças com microcefalia decorrentes do *Zika Vírus* que apresentasse deficiência múltipla, motivo pelo qual nos interessamos e sabíamos que teria alcance social, pelo fato de tratarem de um tema pouco conhecido, apresentando muitas interrogações.

De início, sabemos que segundo Kail (2013) a grande maioria dos casos de aquisição de linguagem em crianças se efetua com variabilidade, devido a fatores que podem alterar seu desenvolvimento, como é o caso dessas crianças que apresentam microcefalia decorrente do *Zika vírus* e como esse diagnóstico pode manifestar outros déficits. Essa autora afirma que:

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem em populações clínicas de origens diversas, *handicap* sensorial (*input* alterado), *déficits* cognitivos e sociais, *déficits* genéticos, multiplicaram-se consideravelmente nas últimas décadas e permitem abordar a questão debatida de atrasos no desenvolvimento vs. desenvolvimento atípico (KAIL, 2016, p. 95-96).

O processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência múltipla compreende uma ação coletiva maior, intersetorialidade e responsabilidade social compartilhada. Requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia,

fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência. Precisamos compreender no caso que estudamos se houve e qual(is) atraso(s) pode(m) ocorrer.

Em se tratando de crianças com privações sensoriais, a heterogeneidade é uma marca presente na maioria dos casos, como por exemplo, a surdez, condição em que diversos aspectos podem trazer peculiaridades para o caso, de acordo com Kail (2013), como seja: grau da deficiência, idade do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados, o tipo de escolaridade, dentre outros, são fatores capazes de influenciar na aquisição da linguagem.

Nesse caso, essa autora citada acima, contribui juntamente com outros autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, que serão tratados ainda nesse texto, embora de forma breve, uma vez que a descrição teórica de cada um foi realizada na pesquisa que deu origem a esse trabalho.

## **CONTINUANDO NOSSA CAMINHADA**

De acordo com Soares (2009), as perspectivas interacionistas que mais contribuíram na elaboração das teorias sobre a aquisição da linguagem foram Piaget, Vygotsky e Wallon. O interacionismo ofereceu algumas respostas para as lacunas deixadas pelas teorias comportamentais e inatistas, a partir do pressuposto de que o sujeito interage com o meio seja por relações assimétricas (adulto/criança), sejam simétricas (criança/criança).

Compreendemos que a abordagem interacionista não se constitui um todo homogêneo em que todos partilham de uma mesma concepção. Wallon e Vygotsky coincidem quanto ao valor da interação social, todavia se diferenciam por certos aspectos do desenvolvimento que são enfocados em cada teoria. Piaget refere-se ao meio como condição para o desenvolvimento cognitivo, contudo, centraliza sua explicação nos mecanismos de coordenação entre as ações da criança sobre o mundo.

Nos estudos que investigam a aquisição da linguagem, não existe uma teoria ou abordagem única, com explicações consistentes para todos os aspectos do desenvolvimento linguístico, principalmente, no nosso estudo que aborda a aquisição da linguagem atípica de crianças com deficiência múltipla. As perspectivas teóricas adotadas são aquelas que, no nosso entender, melhor esclarecerão o processo de aquisição da linguagem da criança com Síndrome Congênita do *Zika vírus*.

Levando em consideração as crianças que apresentam microcefalia, Piaget foi aqui considerado por fazer parte da fundamentação teórica do Protocolo de Observação Comportamental (PROC), utilizado para avaliação da comunicação dos participantes da pesquisa, com alterações motoras, perdas visuais e auditivas, sendo, portanto, caracterizadas como surdocegas e/ou deficientes múltiplos, possuindo, portanto, essas deficiências e possivelmente, mais outras. À primeira vista, pode parecer que a surdocegueira se refere à impossibilidade total de duas perdas sensoriais distintas, ou seja, ver e ouvir, embora nem sempre aconteça, porque mesmo sendo consideradas surdocegas, elas podem ter restos auditivos e/ou visuais.

Sem dúvida, a realidade é que ambas são condições nas quais a deficiência visual e auditiva estão associadas a outras condições de comportamento e de comprometimento físico, intelectual ou emocional, que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (SERPA, 2002).

Continuando a comentar sobre a base teórica que fundamentou esse estudo, o que destacamos da teoria de Vygotsky (1997) é o seu olhar sobre as pessoas com deficiência que compuseram a base de seus estudos iniciais, denominado na época, de defectologia. O termo era, então, utilizado para a ciência que estudava crianças com problemas mentais e físicos, chamados “defeitos”. Góes (2002) salienta que, ao considerar crianças com diferentes tipos de “incapacidade” e deficiência, Vygotsky rejeitava a caracterização descritiva e quantitativa, assumindo um enfoque qualitativo, que tratava de capturar a organização das funções e condutas da criança.

Os primeiros escritos sobre defectologia de Vygotsky (1997) concentram-se em crianças surdas, cegas e deficientes intelectuais. De

acordo com Veer e Valsiner (2006), a ênfase dos escritos se manteve na educação social de crianças com deficiência e no potencial para se desenvolverem. Consideravam que as deficiências corporais afetam as relações sociais e não interações diretas com o ambiente físico, devido ao fato de que as pessoas de seu entorno irão tratá-la de modo diferente das outras. Por isso, para Vygotsky era o problema social resultante da deficiência que deveria ser considerado como o problema principal.

A partir dessas premissas, o autor de quem estamos trazendo alguns aspectos da teoria, considera que a educação baseada na compensação social dos problemas era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para essas crianças.

Vygotsky enfatiza repetidamente o aspecto da participação da vida social, na qual a ideia de alguma compensação biológica para certos “defeitos” era errada, como por exemplo, o cego tem audição superior, mas que na verdade o desempenho era melhor como resultado de seus treinamentos especiais.

Argumentou, entre outras coisas, que a escrita braille não difere da escrita em tinta, baseia-se na conjugação múltipla de dois estímulos. Para este autor, segundo Veer e Valsiner (2006, p. 77), “o olho é nada mais do que um instrumento servindo a determinada atividade, que pode ser substituído por outro instrumento”. Conseqüentemente, a tarefa do defectologista consiste em ligar “o que eu não consigo fazer” (Zona de Desenvolvimento Proximal) “com o que eu consigo fazer sozinho”, o que importa é o significado, não o signo.

De acordo com Góes (2002), Vygotsky argumenta que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, porém a organização sociopsicológica da criança deficiente requer caminhos alternativos e recursos especiais. As suas proposições, se baseiam na ideia de compensação orgânica, ou seja, um órgão se desenvolve muito mais realizando novas funções, no entanto, as compensações sociopsicológicas dependem das relações com os outros e das experiências culturais.

O déficit em si não traça o destino da criança, no entanto, o “ele” é construído pelo modo como a deficiência é significada pelos cuidadores e educadores, por conseguinte, pelas experiências que lhes são propiciadas. A vida social está organizada para o desenvolvimento humano

típico, então o desenvolvimento atípico não está enraizado na cultura de modo direto. Diante destes dados, consideramos que as condições da deficiência necessitam da criação de formas singulares que mobilizem caminhos alternativos de desenvolvimento através de recursos especiais.

Agregando as reflexões de Henri Wallon foi possível compreender outros aspectos que passamos a apresentar. Para Wallon (1995), sua teoria, considera que não devemos estudar a criança de maneira fragmentada é contra sua natureza; mas sim de forma integral. Salienta que existem níveis de desenvolvimento e que em cada estágio ocorrem ações e reações do sujeito e do meio, um em relação ao outro. A teoria constrói uma criança corpórea, concreta, de estados íntimos que nos informam sua eficiência postural, sua tonicidade muscular, a qualidade expressiva e plástica de seus gestos.

Para este teórico, a emoção é a resposta orgânica de que o bebê dispõe para lidar com seu meio. Ela não é apenas instrumental, mas também expressiva e comunicativa. Sua principal função na espécie humana é a ativação do outro. Esta se manifesta por meio de movimentos e de conformações físicas expressivas que moldam o corpo e traz a possibilidade de ser interpretada e de provocar no outro alguma resposta. Trata-se, assim, de uma protolinguagem, ou a linguagem anterior à própria linguagem, esta última entendida como comunicação por material simbólico, signos e símbolos.

Segundo Wallon (1968), a linguagem é o resultado de duas áreas sensoriais a auditiva e a vocal, sendo que através das vocalizações a criança passa a experimentar o balbucio. Para esse autor (1968), a criança produz sons causais e ao repeti-los, ao afiná-los, ao modificá-los desenvolve os fonemas presentes em todas as línguas e, gradativamente, seleciona os que fazem parte de sua língua materna.

A atividade circular leva a criança a identificar e conhecer seu corpo através do conhecimento sensório-motor (sugar as mãos, tocar, sentir o corpo) que posteriormente origina a consciência corporal. Aos doze meses, este estágio afetivo permite chegar a um período mais cognitivo, ocorre uma troca da fase centrípeta e subjetiva para uma centrífuga e objetiva, assim, a atividade automática e afetiva passa a ser relacional exploratória do mundo externo.

## METODOLOGIA

A instituição escolhida pelas pesquisadoras foi o Centro de Reabilitação Menina dos Olhos – CER-IV, da Fundação Altino Ventura; na cidade do Recife/PE, sendo esta coparticipante da pesquisa. Iniciamos o estudo após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicap sob o parecer nº 2.702.435.

A pesquisa se demarca com abordagem qualitativa/quantitativa, longitudinal, descritiva, explicativa e analítica com procedimentos técnicos de Estudo de Caso. A duração do estudo foi de oito meses, sendo divididos em três fases: inicial, intermediária e final. Selecionamos como participantes oito crianças com diagnóstico positivo para infecção pelo *Zika vírus* em período intrauterino, com microcefalia, déficit motor e perdas visuais e auditivas, concomitantemente. Vale salientar que, afora os quadros, figuras, etc., devido à extensão que o texto ganharia, selecionamos apenas um exemplo para descrevê-lo integralmente. Esclarecemos ainda que obtivemos a permissão das famílias para o uso da imagem.

Os dados foram obtidos com o emprego dos instrumentos, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Instrumentos empregados na pesquisa

INICIAL	INTERMEDIÁRIA	FINAL
Prontuários	Observação Direta na Instituição	Prontuários
Entrevistas		Mapa de Comunicação
Mapa de Comunicação		PROC
PROC		Observação Direta na Instituição
Observação Direta na Instituição		Observação Direta no Domicílio
Observação Direta no Domicílio		

Fonte: elaborado pela pesquisadora diante do material coletado na pesquisa

## ANÁLISE DOS DADOS

Realizado com inspiração na teoria da análise de conteúdo de Bardin (2016), e diante dos procedimentos pudemos identificar as características da comunicação que emerge das interações dos participantes em diferentes ambientes. Ressaltamos que o homem, no que concerne ao biológico, possui um cérebro, e este não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas aberto e de grande plasticidade que são moldados ao longo da história da espécie (filogênese) e do desenvolvimento individual (ontogênese).

Os dados dos prontuários da instituição apresentam os participantes com alterações visuais e auditivas moderadas e graves. Os aspectos neuromotores revelam sete crianças com microcefalia severa e uma leve. O perímetro cefálico ao nascer variou entre 26 e 30 cm<sup>1</sup>.

### Características do grupo

O Grupo foi composto por oito participantes, sendo duas do gênero feminino e seis do masculino. A idade na Fase Inicial variou entre 32 e 35 meses, na Fase Final, entre 40 e 43 meses. As informações clínicas e sobre a SCZv apresentam sete crianças com microcefalia severa e uma leve, informação que se justifica diante do PCN, que variou neste grupo entre 26 e 30 cm.

As mães que souberam da SCZv antes do nascimento foram quatro e três no parto, haja vista ser um dos sinais da síndrome o perímetro cefálico ao nascer bem abaixo do esperado e uma soube após alguns meses, diante da confirmação através dos exames laboratoriais e por imagem. Por conseguinte, neste grupo a aceitação do diagnóstico foi mais evidente.

O déficit motor apresentou cinco crianças com grau moderado, duas severo e um leve. Todos participantes utilizam cadeira de rodas adaptada, além de mostrarem dificuldades nos movimentos dos braços e das mãos.

---

1 O limite máximo estabelecido pelo Ministério da Saúde na época era de 31cm.

Verificamos no prontuário da instituição pesquisada, que a avaliação auditiva consta como atípica bilateral, com latência em ondas II, III e V e quatro dessas crianças utilizavam aparelho de amplificação sonora.

Quanto a classificação oftalmológica na Fase Inicial, três crianças tinham cegueira, uma com visão próxima à cegueira, duas com baixa visual profunda e duas com baixa visual moderada. Diante das terapias de estimulação visual e pelo fato da instituição ser referência na Região Norte-Nordeste em oftalmologia e reabilitação visual, notamos que na Fase Final uma criança tinha cegueira, duas próximas à cegueira, quatro com baixa visual moderada e uma com baixa visual profunda. Conseqüentemente, constatamos que quatro crianças a partir das estimulações visuais na instituição e no domicílio pelas mães, apresentaram evolução visual, o que a nosso ver pode contribuir para a evolução da comunicação.

## Entrevistas

Realizamos uma entrevista semiestruturada com as mães dos participantes, e após obtenção dos dados, eles foram transcritos, categorizados e sua análise apoiada na teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Embora não tenha sido objetivo do nosso trabalho, ressaltamos a seguir algumas “falas” de mães, em relação ao filho (a):

“Sou grata a Deus porque ela estar se desenvolvendo e é muito esperta.”

“Se Deus mandou assim é porque vai ser muito querida em casa.”

“Se ele enxergar mais vai ter mais possibilidade de falar.”

As mães demonstram contentamento quando seus/suas filhos(as) se comunicam ao vocalizar, apontar e expressão facial significam para elas uma grande evolução. Parece ser unânime que desejam a melhora da fala de seus filhos, que consideram muito importante para a inclusão dessas crianças ao meio social. Ressaltamos a evolução das mães no trato com a criança e a perspectiva de futuro que algumas parecem demonstrar desde o conformismo (atribuindo a Deus a condição da criança) o que não ajuda muito, embora seja bastante comum entre elas, até o destaque do trabalho

que pode ser feito registrando a evolução das crianças, confirmando o que diversos autores do tema já mencionaram como Cavalcanti (2006), Telford e Sawrey (1978) entre outros, acreditando no desenvolvimento do(a) filho(a), como resultado do intenso trabalho realizado pela instituição junto a elas, motivando-as para ajudar sua criança.

## Protocolo de Observação Comportamental – PROC

Este instrumento apresenta dois tipos possíveis de análise dos dados: uma quantitativa com escore total de 200 pontos que apresentamos no Quadro 2, e uma qualitativa, para as diferentes áreas da comunicação.

Quadro 2 – Pontuação Geral do PROC nas Fases Inicial e Final

FASE INICIAL								
	PB1	PB2	PB3	PB4	PB5	PB6	PB8	PB10
PI	35M	35M	32M	33M	35M	32M	35M	35M
HC(E)	70/11	70/13	70/07	70/10	70/13	70/10	70/12	70/09
CLO	60/20	60/30	60/20	60/10	60/20	60/10	60/10	60/10
ADC	70/0	70/04	70/01	70/0	70/02	70/0	70/02	70/0
PT 200	31	47	28	20	35	20	22	19
%	15,5%	23,3%	14%	10%	17,5%	10%	11%	9,5%
FASE FINAL								
PI	40M	40M	38M	37M	40M	39M	40M	40M
HC (E)	70/12	70/15	70/07	70/10	70/23	70/21	70/17	70/23
CLO	60/30	60/30	60/20	60/20	60/20	60/20	60/20	60/20
ADC	70/06	70/07	70/04	70/01	70/13	70/07	70/08	70/06
PT 200	48	52	31	31	56	48	45	49
%	24%	26%	15,5%	15,5%	28%	24%	22,5%	24,5%

Fonte: elaborado pela pesquisadora diante dos dados quantitativos obtidas do PROC.

Legenda: PI – Participante / Idade em meses; HC(E) – Habilidades Comunicativas (Expressivas); CLO – Compreensão da Linguagem Oral; ADC – Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo; PT – Pontos Totais

Na **Fase Inicial**, apresentamos os dados do participante PB10 com a menor pontuação, 19/200, e a maior dificuldade no desenvolvimento

cognitivo, nas habilidades comunicativas e compreensão da linguagem oral; e o participante PB2 teve a maior pontuação, 47/200, sendo que o item de maior pontuação apresenta-se na compreensão da linguagem e nas habilidades comunicativas.

Na **Fase Final**, a evolução dos escores obtidos por todos os participantes foram notados como vemos: PB3 e PB4 apesar de mostrarem a menor pontuação, 31/200, a maior dificuldade foi no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades comunicativas e compreensão da linguagem oral; o participante PB5 teve a maior pontuação, 56/200, sendo que elas correspondem à compreensão da linguagem oral e às habilidades comunicativas.

Os percentuais de aumento atingidos pelos participantes da Fase Inicial para a Final foram: PB10 teve a maior evolução de 152%, e a menor evolução foi de PB2 e PB3, respectivamente. Lembramos que PB10 é a criança que faz uso de AASI, sonda de gastrostomia (GTT) e, por isso, tem maior dificuldade, já PB5 realizou cirurgia de estrabismo e a partir de então passou a se desenvolver com uma evolução de 140%.

As **Características Gerais** demarcam que da Fase Inicial para a Final as crianças apresentaram a seguinte evolução:

- » nas habilidades comunicativas e imitação de gestos – 6 crianças;
- » imitação sonora – 5 crianças;
- » imitação de gestos – 6 crianças;
- » desenvolvimento cognitivo – 4 crianças;
- » organização linguística e compreensão da linguagem oral – 2 crianças;
- » um participante não apresentou mudanças de características.

### **As Habilidades Comunicativas do grupo**

- » Na Fase Inicial, demarcada com comunicação intencional, com funções primárias por meios não simbólicos, restrita ou ausente participação em atividade dialógica.
- » Na Fase Final, observamos evolução para comunicação intencional, plurifuncional, ampla participação em atividade dialógica por meios não simbólicos e simbólicos e não verbais. Em razão disso, passamos a ter um grupo com mais intenção seja por meios não simbólicos ou simbólicos.

### **Organização Linguística do grupo**

- » Na Fase Inicial, não apresentaram organização linguística; mas, na Fase Final, temos duas crianças que iniciaram a produção de palavras isoladas.

### **A Compreensão da Linguagem Oral do grupo**

- » Na Fase Inicial, o grupo responde não sistematicamente.
- » Na Fase Final, duas crianças passaram a compreender ordens ligadas ao contexto.

### **A Imitação Gestual e Sonora do grupo**

- » Na Fase Inicial, não respondiam às solicitações.
- » Na Fase Final, seis crianças passaram a imitar gestos visíveis no corpo e sons não verbais.

### **O Desenvolvimento Cognitivo**

- » Na Fase Inicial, demarcada pela fase fase sensório motora inicial.
- » Na Fase Final, quatro crianças permanecem na fase sensório motora inicial e quatro na sensório motora avançada.

Concluimos através do PROC que as crianças do grupo pesquisado são heterogêneas nos permitindo verificar que sete dos oito participantes

demonstram evolução em suas formas de comunicação mesmo não sendo de forma oral.

O Protocolo de Observação Comportamental – PROC (1994) – proporcionou uma análise de dados quanto à evolução quantitativa do grupo que se destacou pelas seguintes evoluções:

- » Nem todos os participantes apresentam evolução nos escores, sendo estes: PB3 e PB4 em habilidades comunicativas e PB2, PB3 e PB5 em compreensão da linguagem oral;
- » Todos os participantes apresentaram evolução no desenvolvimento cognitivo;
- » Cinco dos participantes evoluíram no escore para compreensão da linguagem oral;
- » Salientamos que PB10 teve a maior evolução nas características comunicativas avaliadas, sendo sua mãe a mais nova e menos experiente do grupo, além da criança realizar várias terapias na instituição, sendo que sua visão e audição apresentaram evolução funcional;
- » Os participantes PB3 e PB4 apresentaram as menores evoluções, sendo estas as crianças com maiores comprometimentos e com dificuldades de interação com as terapeutas, com respostas nem sempre sistemáticas.

Destacamos quanto aos dados qualitativos da Fase Final para as habilidades comunicativas: seis apresentaram evolução e todos utilizam comunicação intencional plurifuncional com ampla participação em atividade dialógica por meios não simbólicos e não verbais. Enfatizamos que seis crianças não apresentam organização linguística, duas iniciaram a produção de palavras isoladas. Pudemos constatar ainda que seis participantes não compreendem a linguagem oral, já que respondem de forma não sistemática às interações, duas compreendem ordens com até duas ações ligadas ao contexto imediato. Notamos mudanças para a imitação de gesto e sonora, visto que seis crianças passaram a

imitar gestos visíveis e a imitar sons não verbais, duas não respondem sistematicamente.

O Desenvolvimento Cognitivo apresenta a evolução em quatro crianças, sendo que três passaram da fase sensório motora inicial para avançada e uma criança na transição para representativa (de acordo com os critérios do PROC), e quatro não apresentaram evolução e permaneceram na fase inicial. O participante que teve a melhor evolução neste quesito foi PB5, que realizou cirurgia para o desvio ocular: sua acuidade visual e função da visão evoluíram, conseqüentemente, melhorou todo seu desenvolvimento em diferentes áreas.

## **Mapa da Comunicação**

O Mapa de Comunicação inspirado em Cormedi (2004) teve como objetivo mostrar as características e necessidades dos participantes, as expectativas das famílias para ao final delinear as necessidades e potencialidades dos participantes. Nos desenhos das mães na Fase Final, as crianças estão mais coloridas e maiores no tamanho. Destacamos que estas formas de representação demonstram a visão das famílias sobre a evolução das crianças, bem como o seu pertencimento ao meio social. Ressaltamos que uma delas, na Fase Inicial, tem a boca bem demarcada de vermelho e os olhos grandes, sendo que estas são as maiores dificuldades da mesma (ver e falar). Outra criança foi representada por um coração, seria pelo sentimento da mãe? Para representar seu amor? Aceitação? Já na Fase Final, a criança foi representada por um rosto, passando a existir mesmo não sendo de corpo inteiro.

Realçamos que nenhuma criança cadeirante foi representada em uma cadeira de rodas ou sentada, valendo reforçar que todas têm dificuldade de controle cervical e torácico.

As características das crianças foram, em sua maioria, representadas por palavras, que a nosso ver são positivas como: “linda, gorda”, uma forma de dizer, que independente das dificuldades físicas da criança elas são lindas aos olhos da mãe, e a palavra “gorda” pode ser considerada uma forma de ressaltar a força para a superação. Em outro grupo de palavras aparece: “chorona, lenta, manhosa”, como forma de comunicação,

o fato de ser chorona e manhosa, pode demonstrar como a criança expressa seu agrado ou desagrado, a palavra “lenta” a nosso entender, refere-se às respostas comunicativas e/ou interativas que demoram um pouco para ocorrer, diante do fato de apresentarem perda auditiva com atraso de latência.

As necessidades das crianças foram descritas através de três itens, sendo que em sua maioria:

(1) gosta de: “banho e música” – a nosso ver o banho é relaxante e proporciona informações táteis e sinestésicas e a música demonstra resposta positiva para a estimulação auditiva e ressonância da voz humana;

(2) não gosta de: “ficar só”, aqui questionamos como a criança sabe que está só, diante de suas dificuldades visuais e auditivas. Na verdade, devemos levar em consideração os outros sentidos;

(3) medos: “fogos e barulhos altos”, já que estes causam incômodo, uma vez que, para a maioria das crianças, não tem como antecipar o evento e acabam tendo dificuldade de compreender as informações, que podem ser fragmentadas como também incomodar auditivamente (para as que tem resíduos auditivos).

As expectativas da família foram descritas através de desejos e sonhos para a criança como “andar, falar, interagir”, e para a família, “carro, casa”. Verificamos que muitos dos desejos e sonhos se referem aos participantes, quando apontam as reais dificuldades da criança e da família como “casa” e “carro” são justificados como sendo também para o conforto da criança.

As potencialidades das crianças deste grupo foram identificadas por: gostar de brincar e de música apesar de: quatro delas utilizarem como canais sensoriais, o auditivo e o tátil, duas utilizam o auditivo e visual, uma o auditivo e sinestésico e uma o tátil e sinestésico. Sublinhamos que estes podem estar relacionados às dificuldades e à evolução visual e auditiva. A criança que utiliza o tátil e sinestésico é a que tem maior comprometimento visual e auditivo.

As primeiras informações obtidas através do Mapa de Comunicação foram os desenhos que representam os participantes nas Fases Inicial e Final. Os desenhos foram scaneados e inseridos na Figura 1.

Figura 1 – Desenhos do Mapa de Comunicação

DESENHOS DOS PARTICIPANTES			
	FASE INICIAL	FASE FINAL	CONSIDERAÇÕES
PB5			O desenho da criança é bem semelhante, porém na fase inicial, a criança era bem pequena e, na fase final, está maior e colorida.

Fonte: elaborado pela pesquisadora diante do material coletado

No Quadro 3, destacamos o Mapa de Comunicação de um dos participantes, PB2, que descreve dados quanto às características, necessidades da criança e às expectativas da família. Lembramos que procuramos trazer os dados de um dos participantes apenas, devido às restrições que o texto determina. Os dados dos demais se encontram arquivados no banco de dados da PPGCL, da UNICAP.

Quadro 3 – Mapa de Comunicação de PB2

Fase Inicial: Idade 35M realizado em 24/09/2019		Fase Final: Idade: 40M, realizado em 11/02/2019	
CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA	FASE INICIAL	lindo	feliz
	FASE FINAL	lindo	alegre
NECESSIDADES DA CRIANÇA	GOSTA	ir à praia	Tomar banho
	FASE INICIAL	Barrinho de carro	Ouvir a mãe cantar
	FASE FINAL	brincar	pular
	NAO GOSTA	Tomar banho frio	feijão
	FASE INICIAL	feijão	Segurar a cabeça
	FASE FINAL	Barrinho alto	fogos
	DESEJOS	Vê-lo sempre feliz	Ter uma família unida
	FASE INICIAL	Ouvir um mamãe	Ouvir meu filho chamar mamãe
EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA	SONHOS	Vê-lo sempre sorrir	Vê-lo andar
	FASE FINAL	Vê-lo sempre sorrir	Vê-lo andar

Fonte: elaborado pela pesquisadora diante do material coletado

## Observação Direta

Realizamos a Observação Direta na instituição e no domicílio. Para ambas, utilizamos um roteiro para coletar informações do ambiente, pessoas, atividades e um recorte em vídeo que demonstrasse a interação e, desta forma, contextualizar as diferentes situações para posterior análise. Os vídeos foram analisados através do Programa ELAN, no qual elaboramos as trilhas levando em consideração os itens da comunicação receptiva e expressiva. Ao final, pudemos definir as características dos participantes quanto à comunicação: por reconhecimento (expressões faciais), eventual (vocalizações e movimentos corporais), instrumental (tocar a pessoa, manipular a pessoa e tocar objetos), convencional (estender objeto, gestos simples, sinal), simbólica emergente (gestos simples, objetos em miniatura, imagens/desenhos, outros símbolos táteis), e simbólica (sinais com as mãos, símbolos não falados, sistemas eletrônicos e fala). Ressaltamos que as terapeutas utilizaram a comunicação oral durante todo o tempo.

Na Instituição, constatamos 10 atendimentos de fisioterapia, 5 de psicopedagogia, 3 de fonoaudiologia, 3 de estimulação visual e 3 de terapia ocupacional. Em todos eles aconteceram atividades de estimulação visual, auditiva e motora.

No Domicílio, verificamos que cinco crianças gostam de ficar na sala e três no quarto; seis crianças se alimentam com comida pastosa e duas através de sonda; sete dormem na mesma cama com os pais e uma no berço, mas no mesmo quarto.

Como já informamos anteriormente, apresentaremos mais dados de um dos participantes (PB2) devido à extensão que o texto ganharia, todavia, ao final, traremos as conclusões de todos, como fizemos até o momento. O contexto de cada fase na instituição e no domicílio se encontra descrito com o nome da trilha, um *print* da filmagem e a conclusão com o tipo de comunicação expressiva e receptiva observadas. Utilizamos para identificar nossos “atores” a sigla T3 para a terapeuta, MB2 para a mãe do participante e PB2 para o participante.

## Contexto da Fase Inicial na Instituição

No atendimento em Fisioterapia para estimulação motora e visual, PB2 está com seus óculos e o AASI. A terapeuta está colocando a órtese nos membros inferiores da criança que se encontra no colo da mãe para que possa ter estabilidade para ficar em pé e realizar as atividades na bola suíça. Definimos 25 trilhas, 12 para PB2, 6 para T3 e 7 para MB2, cada uma apresenta diferentes unidades, tendo um total de 193 para esta Fase Inicial. De acordo com Strenel-Campbell (1996) e Cambuzzi e Costa (2016), e verificando os dados, podemos atentar que demonstrou **Comunicação Expressiva** do tipo:

- Eventual – notada em 5 trilhas, através de movimento corporal (direciona a cabeça – 21 unidades, sorri – 14 unidades, movimenta os braços – 1 unidade e olhar para o pompom – 15 unidades) vocalização (simples do tipo vogais – 9 unidades). Também notamos que houve turnos entre fala (T3) e balbucio (PB2). Esta comunicação foi intencional e a criança parecia ter ciência de que seus comportamentos causariam algum efeito na interação com a terapeuta.

Quadro 4 – Trilha 5 de PB2 – Fase Inicial na Instituição

	<p style="text-align: center;"><b>TRILHA 5: Balbucio</b></p> <p>Para esta trilha e diante das 9 unidades: PB2 apresentou Comunicação Expressiva do tipo Eventual através vocalizações com diferentes entonações, diante das interações com T3.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora, diante do material coletado

- Instrumental – nesta trilha, constatamos que a criança parecia gostar de realizar as atividades, visto que sorriu e balbuciou ao mesmo tempo. A comunicação foi permeada por comportamentos

simples e dirigida ao pompom brilhante durante a estimulação visual.

- Por Reconhecimento – observada através de expressão facial ao sorrir, piscar os olhos, ao abrir e fechar a boca e quando dirige o olhar para o pompom. Esta comunicação utilizada pela criança demonstra que ela tem consciência da presença da terapeuta e suas reações indicam prazer durante a atividade.

### **Contexto da Fase Intermediária**

Em atendimento de Fisioterapia para Estimulação Motora, com óculos e AASI. A mãe está sentada no tatame com a criança no colo. Definimos 13 trilhas, 5 para PB2, 2 para T3 e 6 para MB2. Esclarecemos que cada trilha apresenta diferentes unidades, num total de 78 para esta Fase Intermediária. Podemos verificar que demonstrou **Comunicação Expressiva**:

- Por Reconhecimento – observada através de expressão facial ao olhar para a terapeuta e para a mãe. Esta comunicação demonstra que a criança tem consciência da presença da terapeuta e da mãe reagindo através do olhar dirigido em diferentes momentos.
- Eventual – verificada durante a vocalização com vogais e entonação, além de movimentos corporais, de cabeça e com a boca. Esta comunicação foi intencional e demonstrou que a criança sabia que seus comportamentos talvez chamassem a atenção da terapeuta para demonstrar seu agrado durante a atividade.

### **Contexto da Fase Final**

Em atendimento de Fisioterapia para Estimulação Motora. A terapeuta sentada à frente da criança, que está também sentada ao lado da mãe no tatame. Definimos de 22 trilhas, 7 para PB2, 9 para T3 e 6 para MB2. Esclarecemos que cada trilha apresenta diferentes unidades, tendo um total de 72 para esta Fase Final. Verificamos que demonstrou **Comunicação Expressiva**:

- Por Reconhecimento – visível através de expressão facial e ao olhar para as mãos. Esta comunicação demonstra que a criança tem consciência da presença da terapeuta e reage olhando as mãos.
- Eventual – observada através da vocalização e movimentos corporais, de cabeça em diferentes posições, abrir e fechar a boca, abaixar e levantar a cabeça e ao contrair o corpo. Esta comunicação foi intencional e demonstrou que a criança sabia que seus comportamentos talvez demonstrassem seu desconforto ou agrado.

Diante da Observação Direta, assinalamos no Quadro 5 as Formas de Comunicação Expressivas apresentadas por PB2 em cada fase. Ocorreram mudanças em suas formas de comunicação na Instituição. Concluímos que apesar de ser uma comunicação atípica houve pouca diferença entre cada fase. Na fase inicial e intermediária, apresenta-se mais comunicativa, porém na fase final observamos que diminuiu o uso de expressão facial e aumentou a comunicação através de movimento corporal.

Quadro 5 – Formas de Comunicação Expressiva de PB2 na Instituição

FASE INICIAL					
POR RECONHECIMENTO	EVENTUAL	INSTRUMENTAL	CONVENCIONAL	SIMBÓLICA EMERGENTE	SIMBÓLICA
Expressões faciais (5 TRILHAS) (28 UNIDADES)	Vocalizações (1 TRILHA) (9 UNIDADES)	Tocar a pessoa	Estender objeto	Gestos complexos	Sinais com as mãos
	Movimentos corporais (4 TRILHA) (51 UNIDADES)	Manipular a pessoa	Gestos simples	Objetos em miniatura	Símbolos não falados
		Tocar objetos (4 TRILHAS) (34 UNIDADES)	Sinal Outros símbolos táteis	Imagens/desenhos	Sistemas eletrônicos
			Fala		
FASE INTERMEDIÁRIA					

Expressões faciais (1 TRILHA) (7 UNIDADES)	Vocalizações (1 TRILHA) (5 UNIDADES)	Tocar a pessoa	Estender objeto (3 TRILHAS) (3 UNIDADES)	Gestos complexos	Sinais com as mãos
	Movimentos corporais (3 TRILHAS) (29 UNIDADES)	Manipular a pessoa	Gestos simples	Objetos em miniatura	Símbolos não falados
		Tocar objetos	Sinal Outros símbolos táteis	Imagens/desenhos	Sistemas eletrônicos
FASE FINAL					
Expressões faciais (1 TRILHA) (4 UNIDADES)	Vocalizações (1 TRILHA) (4 UNIDADES)	Tocar a pessoa	Estender objeto	Gestos complexos	Sinais com as mãos
	Movimentos corporais (5 TRILHAS) (31 UNIDADES)	Manipular a pessoa	Gestos simples	Objetos em miniatura	Símbolos não falados
		Tocar objetos	Sinal Outros símbolos táteis	Imagens/desenhos	Sistemas eletrônicos
			Fala		

Fonte: elaborado pela pesquisadora diante do material coletado

## Contexto da Fase Inicial no Domicílio

Em atividade lúdica, a criança está no colo da mãe brincando com um carrinho. Definimos 11 trilhas, 5 para PB2 e 6 para MA2. Esclarecemos que cada trilha apresenta diferentes unidades, tendo um total de 130 para esta Fase Inicial. De acordo com Stremel-Campbell (1996) e Cambruzzi e Costa (2016) e com os dados, podemos apontar que na Fase Inicial demonstrou **Comunicação Expressiva**:

- Por Reconhecimento – observada através de expressão facial ao olhar para a mãe e para o carrinho. Esta comunicação demonstra o comportamento simples e dirigido à mãe e ao objeto.

- Eventual – através da vocalização ora mais forte, ora longa e algumas com entonação e parecia indicar diferentes reações para cada situação e movimento corporal quando movimenta a língua e cabeça ao mesmo tempo ao abrir e fechar a boca. Esta comunicação foi intencional e demonstrou que a criança sabia que causaria algum efeito na resposta da mãe.
- Simbólica – observada em símbolos não falados ao sorrir de forma intencional para a mãe.

### **Contexto da Fase Final no Domicílio**

Em atividade lúdica com a mãe que canta com a criança no colo. A criança está, sem os óculos, mas com o AASI. Definimos 7 trilhas, 4 para PB2 e 3 para MB2. Esclarecemos que cada trilha apresenta diferentes unidades, tendo um total de 87 para esta Fase Final que demonstrou **Comunicação Expressiva:**

- Eventual – notada através da vocalização mais forte, longas e algumas com entonação que parecia indicar diferentes reações para cada situação e movimento corporal com a cabeça.
- Por Reconhecimento – desenvolvida através de expressão facial ao sorrir e também ao franzir a testa. Esta comunicação demonstra a consciência da presença da mãe, sendo expressões de prazer ou desprazer durante a atividade.

Assinalamos no Quadro 6, a seguir, que o participante demonstrou ao longo do período da pesquisa mudanças em suas formas de comunicação no domicílio. Elegemos as mais significativas por terem diminuído e/ou diante do aumento das unidades. Diferente da Observação na Instituição, constatamos que a criança vocalizou mais no domicílio e que passou a demonstrar mais expressões faciais e movimentos corporais. Concluímos que houve o deslocamento de uma Comunicação Básica para mais Complexa.

Quadro 6 – Formas de Comunicação Expressiva de PB2 no Domicílio

FASE INICIAL					
POR RECONHECIMENTO	EVENTUAL	INSTRUMENTAL	CONVENCIONAL	SIMBÓLICA EMERGENTE	SIMBÓLICA
Expressões faciais (2 TRILHAS) (11 UNIDADES)	Vocalizações (1 TRILHA) (21 UNIDADES)	Tocar a pessoa	Estender objeto	Gestos complexos	Sinais com as mãos
	Movimentos corporais (2 TRILHAS) (13 UNIDADES)	Manipular a pessoa	Gestos simples	Objetos em miniatura	Símbolos não falados (1 TRILHA) (7 UNIDADES)
		Tocar objetos	Sinal	Imagens/desenhos	Sistemas eletrônicos
				Outros símbolos táteis	Fala
FASE FINAL					
Expressões faciais (2 TRILHAS) (6 UNIDADES)	Vocalizações (1 TRILHA) (26 UNIDADES)	Tocar a pessoa	Estender objeto	Gestos complexos	Sinais com as mãos
	Movimentos corporais (1 TRILHA) (5 UNIDADES)	Manipular a pessoa	Gestos simples	Objetos em miniatura	Símbolos não falados
		Tocar objetos	Sinal	Imagens/desenhos	Sistemas eletrônicos
				Outros símbolos táteis	Fala

Fonte: elaborado pela pesquisadora diante do material coletado

## Resultados Gerais

As Observações Diretas na Instituição apresentaram 24 atendimentos e as Observações Diretas no Domicílio apresentaram 16 visitas. Através das análises dos vídeos nos dois locais, verificamos que a Comunicação Expressiva foi a mesma, na qual 8 crianças apresentam a forma de Comunicação Eventual, através das vocalizações e movimentos corporais e também por Reconhecimento para 6 crianças através de expressões faciais. Apenas uma criança (por ter realizado cirurgia de

desvio ocular) apresentou comportamento comunicativo Instrumental ao tocar objetos e pessoas, conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Formas de Comunicação Expressiva na Instituição e Domicílio

TIPO DE COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA								
	PB1	PB2	PB3	PB4	PB5	PB6	PB8	PB10
POR RECONHECIMENTO	Expressão facial		-----	Expressão facial		-----	Expressão facial	
EVENTUAL	Vocalização Movimento Corporal							
INSTRUMENTAL	-----	-----	-----	-----	Tocar objetos e pessoas	-----	-----	-----
CONVENCIONAL	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
SIMBÓLICA	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Concluimos as análises com o delineamento das seguintes características comunicativas dos pesquisados:

- » Podemos afirmar quando apresentamos um resultado geral, 4 crianças apresentaram evolução nas funções visuais e, consequentemente, nas interações com os familiares e terapeutas, consideramos que estas ocorreram diante das estimulações visuais realizadas na instituição que é referência na região Norte-Nordeste.
- » As mães e terapeutas utilizaram a fala com os participantes, mesmo diante da perda auditiva deles. Wilson (1996) refere que mesmo diante da surdez, a fala deve acompanhar todas as pistas que são dadas ao surdocego ou ao deficiente múltiplo.
- » As terapias realizadas na Instituição se mantiveram em três áreas, sendo que duas delas se referem aos sentidos distais – visão e audição. Sabemos que mesmo diante de perdas visuais significativas, a estimulação visual associada à neuroplasticidade, promove

na criança avanços significativos na eficiência visual (SAMPAIO *et al.*, 2010).

- » Todos os participantes apresentam evolução nas formas de comunicação, mesmo estas sendo atípicas. Por conseguinte, destacamos a evolução no desenvolvimento cognitivo através da avaliação do PROC.
- » Acreditamos que a estimulação auditiva pôde auxiliar para que dois participantes apresentassem evolução na compreensão da linguagem oral com produção de palavras isoladas.
- » O participante PB10 apresentou evolução quantitativa significativa diante de todos os participantes, acreditamos que o baixo escore inicial e de todas as estimulações realizadas na instituição e no domicílio, tenham colaborado para um aumento de 152% da Fase Inicial para a Final.

Neste evento, ressaltamos que Vygotsky argumenta que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todos, inversamente, a organização sociopsicológica da criança com deficiência requer um olhar para o potencial para se desenvolverem. Este fato irá depender da forma como serão tratadas, por essa razão, devem receber a oportunidade de viver como pessoas ditas típicas.

- » Dois participantes com os comprometimentos mais graves na área visual, auditiva e motora e do tipo de microcefalia, apresentaram dificuldades na evolução de sua comunicação expressiva, permanecendo nas formas mais básicas.
- » Chamou nossa atenção o fato de seis participantes terem dificuldade para a organização linguística, algo que correlacionamos à questão das perdas auditivas em todo o grupo, bem como o fato de que talvez dois participantes realizem a compensação desta perda.
- » Salientamos que PB3 e PB6 tiveram uma evolução nas vocalizações. Apresentaram poucos eventos com expressão facial (sorrisos, rosto sisudo) e também muita dificuldade para manter o contato olho no olho, devido às perdas visuais graves. Dessa maneira,

necessitam de alternativas para suas formas de comunicação que propiciem uma maior interação com seu meio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso desejo de falar sobre as tramas e entrelaces decorrentes das formas de comunicação utilizadas por um grupo de crianças com a SCZv e em decorrência dela adquiriram múltiplas deficiências, apresentamos nessas considerações finais, se é que podemos dizer “finais”, o resultado desses primeiros estudos.

Apesar de pouco mais de quatro anos dos primeiros eventos da microcefalia na região Nordeste, posteriormente, pelo conjunto de sinais e sintomas apresentados, e sua associação com o *Zika vírus*, hoje apresentamos uma nova síndrome conhecida como Síndrome Congênita do *Zika vírus*. Por esse motivo, além de um novo conceito, o desenvolvimento atípico dessas crianças mostra uma diversidade de possibilidades nas formas de comunicação. À vista disso, pretendemos mapeá-las, apresentando-as como um perfil desses estudos iniciais.

É importante assinalar que a pesquisa contou com a fundamentação orientada por Vygotsky, Wallon, Kail, e outros, ajudando-nos a compreender as tramas e entrelaces do emergir da comunicação dessas crianças. Levamos em consideração que a síndrome é nova tanto quanto a pesquisa nessa área, uma vez que não identificamos contribuições de outros autores, teorias únicas e específicas, para o estudo da comunicação dessas crianças, no Brasil. Elegemos, desse modo, àqueles que, a nosso ver, sustentam as conclusões que construímos nesse artigo e aqui estão descritas.

Inicialmente, podemos reafirmar que esses bebês, ao nascerem, não apresentam o desenvolvimento comum às demais crianças pelo fato de sofrerem os efeitos de um **vírus** que ainda não conhecemos bem, todavia já foi possível identificar o seu impacto no desenvolvimento.

Ao finalizarmos, podemos destacar que o uso da linguagem perpassa por expressões e estruturas psicológicas de decodificação do código linguístico dentro das palavras, orações e texto.

As expressões perceptíveis e sensoriais da linguagem entram na produção, na fala, no gesto e na escrita remetendo à aquisição de uma língua particular própria de cada criança e o acesso à informação, à interação social no sentido de troca de conhecimento. O acesso da criança ao objeto linguístico é direto e o papel do adulto é o de “facilitar” esse acesso diante do caráter dialético da interação adulto-criança, como podemos observar nas interações dos participantes/terapeutas e/ou mães. Posicionamo-nos a favor de uma visão da criança ativa, que se constrói a partir da interação com o outro, num contexto sociocultural determinado.

A transição da comunicação e o uso inicial da linguagem é algo que marca nosso estudo, desde quando a criança entra na cena que é exatamente quando ocorre a interpretação e negociação, emergindo a aquisição da linguagem. Sabemos que a linguagem está presente no desenvolvimento da criança desde o nascimento, acerca disso os adultos não só falam entre si, porém com ela, ao chamarem sua atenção para objetos, ações e pessoas.

Sublinhamos que, ao longo da pesquisa de quatro anos, acompanhamos a importância da família na travessia da criança e, principalmente, o papel da mãe e/ou responsável, no processo de intervenção precoce, expresso do trabalho que a FAV realiza. São dois grupos de trabalho com as mães: o Grupo de Empoderamento e o Grupo de Apoio Psicossocial que, sem dúvida, ajudaram a superar alguns obstáculos que se apresentaram. Essas mães recebem capacitação e orientação para participarem das terapias, na instituição e no domicílio, podendo repassar informações para outros familiares, a partir das capacitações recebidas.

Pudemos constatar diante do grupo que as formas de comunicação chegam a se assemelhar entre algumas delas. Logicamente, consideramos diversos fatores que podem interferir em uma maior ou menor evolução dessas crianças, tais como: estado de saúde, frequência nas terapias, motivações dos familiares, disponibilidade de transporte para aquelas que moram em cidades do interior, cansaço pela viagem, entre outros. Identificamos evolução quantitativa e qualitativa em **todas** as crianças, no conjunto das avaliações.

Outrossim, na medida em que precisávamos responder o que as intervenções propunham tendo como base os objetivos que foram planejados, destacamos os resultados que mais se evidenciaram, a saber:

PB6, PB8 e PB10 obtiveram o maior aumento quantitativo e qualitativo, o que pode parecer paradoxal, uma vez que possuíam os maiores comprometimentos. Apesar de não falarem, usavam a comunicação não verbal com as terapeutas, aumentando ainda as interações no domicílio junto às mães e aos irmãos. Portanto:

- » **Todas** utilizam a comunicação não verbal;
- » **Sete** (PB1, PB2, PB4, PB5, PB6, PB8 e PB10) apresentam vocalizações, o que não era perceptível no início das avaliações. Dentro desse grupo, **duas** (PB3 e PB6) não demonstram expressões faciais, provavelmente, por se tratar de crianças que expõem problemas visuais mais graves.
- » **Uma** (PB8) não vocaliza, embora apresente movimentos corporais e expressões faciais. Trata-se de uma criança com baixa visão, motivo pelo qual acreditamos que pelo resíduo visual ela pode identificar movimentos e algumas expressões faciais, dependendo da proximidade dela.

Uma informação identificada no prontuário da instituição, na fase final do período no qual acompanhamos essas crianças, foi a de que a eficiência visual mostrou evolução nesse grupo, dado fornecido nos testes de *Teller*, realizado pela equipe da FAV. Esse dado pode ratificar o uso de expressões faciais que não existiam antes.

Quanto às **questões cognitivas**, foi possível apenas pontuar uma mudança **positiva** nesse desenvolvimento através da avaliação do PROC, embora não nos permita afirmar que existiam limitações nessa área, devido às dificuldades de interação visual e auditiva que tornam as relações com o meio, mais complexas.

Com a indagação que fizemos no início do estudo, podemos explicar que:

» Apesar de existir o serviço de Psicologia na instituição não foi possível planejar a contribuição desses profissionais no que tange à avaliação da potencialidade intelectual, ficando esse dado para confirmação ou não em outros estudos que poderão ser desenvolvidos.

Alguns aspectos que foram observados nos parecem muito importantes ressaltar, como:

» Olhar mais vagorosamente para as análises do grupo, uma vez que surgem aspectos a nosso ver estanques e estáticos, que parecem dizer pouco, entretanto, na realidade traduzem o momento da criança e sua família.

» Os dados dinâmicos e repletos de possibilidades nos trazem maiores facilidades para desvendar tramas que se esconderam quando não foram tão claramente expostas, valorizando os primeiros tanto quanto esses últimos.

Ao observar qualitativamente o grupo, reafirmamos que as peculiaridades de cada uma das crianças, mais comprometidas motoramente ou não, mais ou menos auxiliadas pelas famílias, gozarem de um pouco mais de saúde, ajudam o desenvolvimento de potencialidades.

Consideramos ainda que essas crianças com comunicação não verbal necessitam de oportunidades diferenciadas através de um modelo funcional (no qual os objetivos são selecionados especificamente em função de critérios definidos individualmente) para sua inclusão social e escolar.

Por conseguinte, sabemos que o diagnóstico marcou cada uma das mães e familiares. Sabemos também da tristeza de um prognóstico pouco animador para um filho, no entanto, geralmente, a falta de prognóstico cria um caos para que se possa aceitá-lo. Assim, como a síndrome é nova, o prognóstico ainda não é bem definido, destarte compreendermos as dificuldades que circundam essa síndrome.

Finalizamos por agora, com a citação de Solomon (2013, p. 419), quando afirma que:

Encontra-se beleza ou esperança na existência desse filho [deficiente], não nos seus feitos. Grande parte da paternidade [ou maternidade] envolve alguma luta para mudar, educar e aprimorar a prole; as pessoas com múltiplas deficiências [e surdocegas] podem não vir a ser nada mais, e há uma pureza irresistível no engajamento parental, não com o que podia ou devia ser ou será, mas simplesmente com o que é.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Rito, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor/MS* Secretaria de Atenção à Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade. *Surdocegueira: níveis e formas de comunicação*. São Carlos: EDUFCar, 2016.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Criar filhos com necessidades especiais: a palavra das mães. In: ALMEIDA, Maria Cristina Lopes de; OLIVEIRA, Albenise de. et al. (org.). *Mulher e Família: diversos dizeres*. São Paulo: Oficina do Livro Editora, 2006.

DINIZ, Debora. *Zika: do sertão nordestino à ameaça global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1. ed., 2016.

EICKMANN, Sophie Helena. et al. *Síndrome da Infecção Congênita pelo vírus Zika*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 32 (7) e 00047716, jul., 2016.

FEITOSA, Ian Mikardo Lima; SCHULER-FACCINI, Lavínia; SANSEVERINO, Maria Teresa Vieira. *Aspectos importantes da Síndrome da Zika Congênita para o pediatra e o neonatologista*. Boletim Científico de Pediatria, v. 5, n. 3, 2016.

GOES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

KAIL, Michèle. *Aquisição da Linguagem*. São Paulo: Parábola, 2013.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARIA-MENGEL, Margaret Rose Santa. *Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil*. Rev. Latino-Am.

Enfermagem [online]. 2007, v. 15, n. spe, p. 837-842. ISSN 1518-8345. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000700019>.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2015. Disponível em: [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&itemid=270&gid=3007&lang=en](http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&itemid=270&gid=3007&lang=en). Acesso em: 02 maio de 2016.

OUSHIRO, Livia. Transcrição de Entrevistas Sociolinguísticas com o ELAN. In: FREITAG, Raquel Master Ko. *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Ed. Edgard Blücher. 2014.

PREFEITURA do Município de São Paulo. Secretaria Municipal da Saúde Coordenação de Desenvolvimento da Gestão Descentralizada – COGest Área Temática de Assistência Farmacêutica Centro de Informações sobre Medicamentos. *Teratogenicidade e uso de medicamentos na Gravidez e Amamentação*. Disponível em: [www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/assistenciafarmaceutica/medgrav.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/assistenciafarmaceutica/medgrav.pdf). Acesso em 03 jul. 2019.

SAMPAIO, Marcos Wilson *et al.* *Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SERPA, Ximena. *Manual para pais de surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais*. Tradução Grupo Brasil, Lilian Giacomini. São Paulo: 2ª edição, 2002.

STREMEL, Kathleen. *Interacciones de Comunicación: hace falta dos*. DB-Link. Centro de Información Nacional sobre niños que son sordos y ciegos. Tradução Programa Hilton/Perkins. Monmouth: OR, USA, 1995.

VEER, Rene Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VENTURA, Camila V.; MAIA, Maurício; BRAVO-FILHO, Vasco; GÓIS Adriana L.; BELFORT JR., Rubens. Zika virus in Brazil and macular atrophy in a child with microcephaly. *The Lancet*. v. 380, p. 228, jan. 2016. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00006-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00006-4). Acesso em: 31 mar. 2016.

VENTURA, Camila V.; MAIA Maurício; VENTURA, Bruna V.; VAN DER LINDEN, Vanessa; ARAÚJO, Eveline B.; RAMOS, Regina C. *et al.* Ophthalmological findings in infants with microcephaly and presumable intra-uterus Zika virus infection. *Arq. Bras. Oftalmol.* v. 79, n. 1, jan./fev. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0004-2749.20160002>. Acesso em: 31 mar. 2016.

VYGOTSKY, Lev. *Obras Escogidas*: fundamentos da defectología. Madrid: Visor Dis. AS, 1997.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes. 1968.

WALLON, Henri. *A criança turbulenta*: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. *PROC – Protocolo de Observação Comportamental*: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso, 2004.

# GAGUEIRA E FLUÊNCIA NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA EM GRUPO

Claudemir dos Santos Silva

Universidade Católica de Pernambuco

[claudemirsilva711@gmail.com](mailto:claudemirsilva711@gmail.com)

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Universidade Católica de Pernambuco

[nadiaazevedo@gmail.com](mailto:nadiaazevedo@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

*Quando o sujeito fala [...], ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas, assim, achando que os sentidos estão nas palavras (LEANDRO FERREIRA, 2000, p. 24).*

Na literatura de estudos da gagueira, de um lado, há tratados que se concentram nos aspectos biológicos, neurológicos e genéticos, mais especificamente, no sintoma do corpo de cada paciente, sua anatomia e fisiologia, determinando-a como uma patologia sem cura. Em contrapartida, existem postulações que se debruçam sobre os sujeitos em sua amplitude, não deixando de considerar a sua linguagem. Diante disso, debruçamo-nos em relação ao estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva, uma vez que o sujeito, a linguagem, bem como a ideologia, a história e os sentidos devem ser pensados em movimento.

Nesse sentido, tendo-se em mente que o funcionamento discursivo não é unicamente linguístico, constatamos que são as condições de produção (CP) que determinam, a partir do desempenho dos protagonistas, a caracterização do discurso desses sujeitos. Dessa forma, as CP podem se apresentar pela *relação de forças*, situação em que os interlocutores exercem seus lugares sociais, ou seja, de fato, ocupam sua posição relativa no discurso; *de sentidos*, onde o que dizemos tem relação com outros dizeres e isto faz parte dos efeitos de sentidos de nossos discursos e a *antecipação*, capacidade que os sujeitos têm de representar a ele mesmo e ao outro no discurso.

Portanto, é no funcionamento discursivo, composto pelas formações imaginárias (Fim), atreladas às condições de produção (CP), que ocorre a instauração das formações Ideológicas (FI), comportando as formações discursivas (FD) interligadas. Assim sendo, inferimos que a gagueira está relacionada ao espaço discursivo, onde as formações imaginárias, unidas às CP, com atuação de fatores *biopsicossociais*, constituem a FD de *sujeitos-gagos* e posição discursiva de *sujeitos-gagos*, produzida tendo em vista a relação de forças, sentidos e antecipação e, como efeitos, temos a materialização de pausas, bloqueios, hesitações e/ou prolongamentos.

Nesse contexto, o nosso trabalho aplicou-se no Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (GEAG/PPGCL-UNICAP). Com isso, o presente capítulo propõe investigar discursos com gagueira e fluência nas condições de produção de sujeitos em grupo. Para tal empreendimento, utilizamos como marco teórico-metodológico, a Análise do Discurso, fundada por Michel de Pêcheux, na França (AD) e, no Brasil, por Eni Orlandi e seguidores, ou seja, a análise do *corpus* dos sujeitos foi realizada, tendo em vista as concepções teórico-metodológicas da AD. A pesquisa foi de natureza qualitativa, porque viabiliza uma relação entre o mundo e os sujeitos envolvidos.

Atrelado a isso, um estudo longitudinal, investigando um processo de mudanças ao longo do tempo. A partir disso, procedemos com os recortes discursivos eleitos, tendo em vista marcas linguístico-discursivas de dois participantes. Na prática, pudemos notar pela sequência

discursiva, acoplando o conjunto de recortes e segmentos discursivos, que, por consequência, revelam os sujeitos, nas circunstâncias de enunciação, apresentando discursos com gagueira e/ou fluência, quando, por exemplo, em suas formações imaginárias, vinculadas às condições de produção, fazem antecipação do outro, de que serão de alguma forma julgados, ou não, por seus pares discursivos. E, nesse enquadramento, buscamos apoiar, ressignificando e fortalecendo o processo de mudanças de atitudes, mostrando, por exemplo, que a fluência é disfluenta, nas diversas situações discursivas em seus respectivos contextos sócio-histórico-culturais.

## **O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS (FIM) NAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (CP) DOS SUJEITOS-INTERLOCUTORES**

Atualmente, o estudo da língua sob o aspecto discursivo está bastante difundido, e a AD, sendo uma dessas tendências, ficou conhecida como Escola Francesa de Análise do Discurso. Para sua criação na década de 1960-1970, Pêcheux (1997 [1975]) realizou rupturas com as pesquisas estruturalistas que viam a língua apenas como um veículo para a comunicação, limitada em si mesma. Nesse sentido, buscou analisá-la, a partir de aspectos que vão além do ato comunicativo, ou seja, aprofundando-se nos aspectos extralinguísticos do discurso, a fim de chegar à construção de sentidos no contexto social, histórico e ideológico, no qual um determinado enunciado está inserido.

Nesse contexto, Cazarin (2001) explica que a linguagem entendida na perspectiva do discurso, não é tida como instrumento de comunicação, transmissão de informações ou suporte de pensamento. Mas “como mediação necessária, é ação que transforma, é lugar de conflito, de confronto ideológico”. O discurso não é fechado em si mesmo e nem é domínio exclusivo do locutor, pois “aquilo que se diz, significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos” (CAZARIN, 2001, p. 143-144). Sob o mesmo ponto de vista, Orlandi (2013) toma a linguagem como mediadora indispensável entre o homem, o meio social e natural em que vive, com isso,

não considera a língua como um sistema abstrato, mas como método de interação. Portanto, a AD, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. “Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia e curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2013, p. 15).

Sabidamente, o discurso nas palavras de Orlandi (2013) está relacionado ao processo de efeito de sentidos entre os sujeitos/interlocutores e só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos de modo contextualizado. Ou seja, não podemos atribuir um sentido a um enunciado fora de um contexto, porque as condições de produção compreendem os sujeitos, a situação e incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Consequentemente, no discurso, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos (...)” (ORLANDI, 2013, p. 32).

Nessa treliça, “quando o sujeito fala [...], ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas”. Assim, imagina que os sentidos estão nas palavras, apagando-se suas formações imaginárias (Fim), pensando fazer desaparecer em suas condições de produção (CP), o modo pelo qual a exterioridade o constitui enquanto sujeito de seu discurso. Sendo assim, nessa composição, por intermédio desses conceitos, “teremos uma condição privilegiada de investigar um funcionamento particularmente desvelador e revelador dos sentidos de certos enunciados” (LEANDRO FERREIRA, 2000, p. 24).

Nesse encadeamento, os sentidos, por sua vez, “não estão nas palavras, que mudam de sentido segundo as posições sociais daqueles que a empregam”, daí, “o sujeito ao produzir sentidos diz mais sobre si do que sobre aquilo que ele diz” (SOARES, 2017, p. 35). Na verdade, o discurso é/será determinado pela posição-sujeito, dada em uma posição ideológica e sócio-histórica também (ORLANDI, 2013, p. 43), porque conforme Althusser (1985, p. 99), “o lugar desse sujeito já foi dado, ele já se inscreveu, há, portanto, uma predeterminação ideológica”. Com isso, o discurso possibilita formas de conhecimento em seu conjunto (ORLANDI, 2013) e na prática, concebe um acontecimento, evidenciando, então, “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1997), uma

vez que propõe a noção de funcionamento, isto é, a relação existente entre condições materiais de base (língua) e processo (discurso). Nesse direcionamento, a partir dos discursos de Leandro Ferreira (2005, p. 73), é preciso salientar que a concepção de linguagem que norteia a AD é a da psicanálise, onde o sujeito não é consciente e nem tem controle sobre o que diz, isto é, ele (o sujeito) é clivado, *assujeitado*, *desejante*. Tal categoria, introduzida na AD, é pensada a partir de formulações de Lacan, ganhando estatuto próprio. No entanto, “não nos apropriamos do sujeito da psicanálise, mas levamos em consideração o sujeito inconsciente, descentrado, não-uno, onde a incompletude é muito marcante no sujeito” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 73).

Ao mesmo tempo, é sujeito da ideologia, tal como teoriza Althusser (1991), afirmando que esse processo é decorrente do assujeitamento ideológico, onde se dá a ilusão do sujeito, no sentido de que o assujeitamento, ligado à ambiguidade do termo sujeito, “exprime bem esta ‘fixação’ de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete” (HAROCHE, 1992, p. 178). Como resultado, em meio a essa tessitura, o funcionamento discursivo, não é unicamente linguístico, já que as condições de produção (situação dos protagonistas) são o conceito básico para a AD, uma vez que constituem e caracterizam o discurso, sendo seu objeto de análise. Dessa maneira, as CP são Fim, onde se apresentam, de acordo com Orlandi (2011, 2015):

1. *A relação de forças* – os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa, marcando o discurso com a força da locução que este lugar representa. Logo, importa-se, por exemplo, se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho, dentre outros.
2. *A relação de sentido* – o coro de vozes, a intertextualidade, o vínculo que existe entre um discurso e os outros, onde o que dizemos tem relação com outros dizeres e isto faz parte dos efeitos de sentidos.
3. *A antecipação* – a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa.

Sendo assim, compreende-se que os dizeres, não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas (a situação, a exterioridade constitutiva). Essas condições de produção do discurso “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2013, p. 30-31). Nesse vigamento, a formação ideológica (FI) é entendida como um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos às posições de classes em confronto umas com as outras. Comporta, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas (FD) interligadas (CAZARIN, 2001, p. 137).

### **GAGUEIRA E FLUÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA RELAÇÃO DIRETA COM AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS DOS SUJEITOS (FIM), ATRELADAS ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO (CP)**

A temática da gagueira engendra polêmicas entre diferentes públicos, e ao longo da história, vem ganhando sentido na sociedade e seus respectivos contextos. Em estudos recentes, Rocha (2015, p. 11) informa que “5% da população apresenta gagueira em algum momento de suas vidas – isso representa quase dez milhões de brasileiros” (ROCHA, 2015, p. 11). Nessa conjuntura discursiva, Azevedo (2019a), afirma, com dados atuais do IBGE, que este número supera a população das cidades do Rio de Janeiro e Brasília juntas. Conclui que a prevalência da gagueira é de 1% na população. Assim, cerca de 2 milhões e 100 mil brasileiros gaguejam de forma crônica. Este número é maior do que a população de Curitiba, Recife ou Porto Alegre.

De certo, na vasta literatura fonoaudiológica, há grupos que pesquisam a origem da gagueira na Neurologia, Genética e Psicologia Social, porém, não será este o foco do nosso trabalho. Uma vez que, como dito anteriormente, debruçamo-nos em relação ao estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva, porque o sujeito, a linguagem, bem como a ideologia, a história e os sentidos devem ser pensados em movimento. Sendo assim, sabemos que a gagueira é uma fonte geradora de muitos

conflitos, que se refletem em sofrimentos pessoais dos sujeitos, até a entrada, por exemplo, no Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG-UNICAP), quando, então, percebem que não estão sozinhos. Em virtude disso, o GEAG<sup>1</sup> é fundado no 2º semestre de 2007, tendo como objetivo principal promover um espaço de extensão, pesquisa e ensino, concernente à gagueira, por meio da formação de um grupo para apoiar a *sujeitos-gagos*, tal expressão com hífen, é porque compreendemos que ele (o *sujeito-gago*) foi constituído ideologicamente, assumindo uma *imagem de mal falante*, ainda na infância, e está nessa FD de *sujeito-gago*.

Dessa maneira, a criação do GEAG, visa, especificamente, promover a interação a partir da proposição de diversas práticas discursivas existentes na sociedade; descrever e analisar, em termos discursivos, a dinâmica interacional do grupo; trabalhar o funcionamento da linguagem dos *sujeitos-gagos*; possibilitar a interação entre as famílias dos *sujeitos-gagos* do grupo; escutar a família; construir um banco de dados para pesquisas ulteriores e desenvolver atividades de pesquisa em conjunto com a graduação e pós-graduação (AZEVEDO, 2018b). Em vista disso, com toda certeza, “a integração entre ensino-pesquisa-extensão favorece a ampliação do trabalho acadêmico e aproxima a universidade da sociedade, além de ampliar o senso crítico e destacar o lado social da prática acadêmica” (SILVA; RESENDE, 2017, p. 37).

A perspectiva discursiva na relação com a gagueira foi idealizada por Azevedo (2000, 2006) e desenvolvida por outros pesquisadores (PETRUSK, 2013; CAVALCANTI, 2016; SILVA, 2016, 2017, 2019). Tratando-se, portanto, de um distúrbio da ordem do discurso, apresentando uma relação direta com os interlocutores, suas formações imaginárias (Fim), atreladas às condições de produção (CP), em suas relações de força, sentido e antecipação, com atuação de fatores *biopsicossociais*. Disso, constituem, então, a FD de *sujeitos-gagos* e posição discursiva de *sujeitos-gagos*, produzida tendo em vista as supracitadas relações e, como efeitos, temos a materialização de pausas, bloqueios, hesitações e/ou prolongamentos.

---

1 Subdividido em grupos de: *crianças*, *família* dessas crianças; *adolescentes* (de 12 a 16 anos) e o de *adultos* (a partir de 18 anos), com reuniões semanais, todas as quartas-feiras, onde das 17h30 às 18h30 ocorrem sessões com as crianças e adolescentes e, em seguida, 18h30 às 20h00, com adultos no laboratório de Práticas de linguagem. A cada quinze dias, também são realizadas reuniões com as famílias das crianças.

Diante disso, por consequência, o *sujeito-gago* falará de uma forma ou de outra, dependendo do efeito que possa produzir em seu ouvinte. Constatamos, então, que os *sujeitos-gagos*, para Azevedo (2013, p. 147), são aqueles “que apresentam, de antemão, *a certeza da gagueira* e que, antes mesmo de falarem, já estão certos de que a palavra será repetida, bloqueada, prolongada”. Pensar o *sujeito-gago* é refletir sobre uma proposta terapêutica que o tire deste lugar e o insira em outra situação de integração social: a de *sujeito-fluente*, considerando a fluência como relativa, porque não há fluência linear e é sempre relativa, tendo hesitações e repetições. Vale salientar que a gagueira é marcada pela previsão do *erro iminente*. Há uma *certeza a priori* deste *erro* e é a partir da possibilidade de errar que o *sujeito-gago* opta por tentar evitá-lo ou adiá-lo (AZEVEDO, 2000, 2006, 2013, 2018a).

Em meio a esse processo, é interessante entendermos, assim, que, por exemplo, *a fluência é disfluente*, porque a disfluência, curta ou longa, é parte integrante da fluência (FRIEDMAN, 2018c, s/p, grifos nossos). Nessas condições, Friedman (2018c, s/p), explica que a gagueira refere-se a momentos nos quais um falante sabe o que quer dizer, que palavras usar. Mas sente vergonha, medo, falta de confiança em sua capacidade de pronunciá-las fluentemente, apresentando características como: interrupções tensas do fluxo da fala ou travas, interposição de sons ou palavras desnecessários, repetições do já dito (FRIEDMAN, 2014), daí, disfluência e gagueira são duas condições de fala bem diferentes. No uso atípico da linguagem, naquilo que poderíamos chamar de gagueira, há uma cobrança social no sentido de que devemos mostrar uma suposta fluência absoluta/ideal, sem deslizes, pausas e/ou hesitações. Entretanto, para Scarpa e Fernandes-Svartsman (2012) “dentro do processo natural da linguagem, a fluência e a disfluência fazem parte da dinâmica da fala, devendo-se considerá-las todas como atividades da língua” (SCARPA; FERNANDES-SVARTSMAN, 2012, p. 02).

É nessa composição que a linguagem, como uma das maiores riquezas, permite aos sujeitos tecerem seus discursos, entendendo que a fluência é disfluente. Porém, essa questão, não é tarefa fácil, por isso, é comum os debates acontecerem, “especialmente no que tange à linguagem com distúrbio, revelar nos sujeitos uma maneira ‘(a)típica’,

incomum, *errada*, *anormal*, diferente de se expressarem, na leitura de alguns sujeitos sociais” (AZEVEDO *et al.*, 2019a, p. 37, grifos nossos). Isso descreve e estabelece no contexto histórico, social, cultural e ideológico uma maneira peculiar, onde os falantes entendem como formalmente correta em público.

A partir da problematização dos conceitos de fluência/disfluência, estabelecidos anteriormente, Fernandes-Svartsman e Scarpa (2012) endossam que nos estudos sobre a temática em debate, Scarpa (2007 p. 178) explica que mais do que dizer de uma fala fluente ou disfluente, assume-se que esses fenômenos indicam diferentes relações do sujeito com a língua, pois ambos são partes do funcionamento da fala, já que estão presentes em falas gagas e não gagas. Nas palavras da autora, “a mesma língua ou as relações do sujeito com a mesma língua que gera(m) a fluência, a gramática, gera(m) também a disfluência, o lapso”, mas não provocam o mesmo efeito em um – efeito de fala gaga – e em outro – efeito de fala não gaga (SCARPA, 2007 p. 178).

Na maioria das vezes, tais distúrbios são percebidos, inicialmente, pela família, por acreditar que a criança tem dificuldade para falar ou que não fala. E, como efeitos, em suas práticas discursivas, serão dificilmente compreendidas, incapazes de se expressarem corretamente e irão gaguejar. Nesse sentido, quando consideramos a gagueira pelo caminho discursivo, pode-se vê-la, “como um *distúrbio multidimensional* com atuação de *fatores biopsicossociais*”, pois temos um sujeito advindo do meio social, cujos momentos de gagueira estão vinculados a tais fatores (AZEVEDO, 2019a, p. 119). Acerca disso, Petrusk (2013, p. 15) afirma que um distúrbio “trata-se de uma interrupção de uma continuidade (da fala), assim, o sujeito que gagueja é fluente e apresenta momentos de gagueira e não o inverso” (PETRUSK, 2013, p. 15).

## **PERCURSO METODOLÓGICO: O PASSO A PASSO DA PESQUISA**

A pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL-UNICAP), 7º andar, Bloco G4, sala C3-D7. Nesse espaço, está circunscrito o Grupo de Estudos

e Atendimento à Gagueira (GEAG), que atende aos sujeitos/participantes. Para este capítulo, utilizamos dados de dois [02] participantes da pesquisa: o primeiro sujeito, coletamos entre agosto de 2014 a dezembro de 2017. Já o segundo, realizamos entre agosto de 2016 a dezembro de 2017. Para isso, contamos com a atuação dos pesquisadores (coordenadora do grupo, segunda autora e doutorando em Ciências da Linguagem, primeiro autor), bolsistas da graduação em Fonoaudiologia, de Iniciação Científica (PIBIC) e de Extensão, além de alunos voluntários.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa qualitativa, porque “observa o fato no meio natural [...], defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2008, p. 17). Atrelado a isso, um estudo longitudinal (prospectivo e/ou retrospectivo), propiciando uma sequência temporal para estudar um processo ao longo do tempo, investigando mudanças (HOCHMAN *et al.*, 2005). Esclarecemos que a pesquisa faz parte de um projeto maior da segunda autora, intitulado: *Aquisição e distúrbios de Linguagem sob a ótica linguístico-discursiva*, submetido e aprovado sua execução pelo CEP/UNICAP, de acordo com o Parecer nº 2.926.024 – CAAE: 94030818.2.0000.5206.

Ressaltamos, que os já “citados” participantes desse trabalho, uma moça de 45 anos e um rapaz de 22 anos, foram selecionados mediante contato prévio, atendendo aos critérios abaixo, em que deveriam: a) participar das sessões do GEAG, que ocorrem semanalmente às quartas-feiras, das 18h30 às 20h00; b) ser de faixa etária acima de 18 anos e c) aceitar livremente a participação na pesquisa e assinar o termo de livre consentimento e aceitação (TCLE).

A seguir, trataremos de analisar o *corpus* do trabalho, composto por sequência discursiva, organizando o conjunto dos recortes discursivos, que estão expostos na tabela, apresentando os sujeitos da pesquisa investigados (**Antônio e Beatriz**), que, por questões éticas, receberam tais nomes fictícios, respeitando, com isso, a privacidade dos participantes. Já os pesquisadores (**P**) e os números complementares a tais sujeitos, são os segmentos discursivos, isto é, cada momento de fala dos sujeitos/participantes, marcados em negrito, o que nos parece mais evidente. Por

fim, ainda quanto às considerações éticas, como já afirmado, utilizamos nesta pesquisa/estudo, o TCLE.

Para tanto, toda leitura precisa de um instrumento teórico-metodológico para que se efetue, e à luz da AD, pudemos constituir o *corpus* discursivo que levou-nos à eleição do recorte discursivo da pesquisa e posterior análise com base nos procedimentos do próprio artefato teórico-metodológico (ORLANDI, 1996). Dessa maneira, para melhor compreendermos a proposta teórico-metodológica da AD, bem como mais de seus conceitos teóricos basilares, trataremos, agora, de investigar discursos com gagueira e fluência nas condições de produção de sujeitos em grupo. Revelando assim, as marcas linguístico-discursivas, tendo em vista os recortes eleitos, fazendo emergir no discurso, a posição discursiva de cada um dos sujeitos nas sessões/encontros no GEAG/UNICAP.

### **Discursos com gagueira e fluência nas condições de produção de sujeitos em grupo**

#### **SEQUÊNCIA DISCURSIVA – GEAG/UNICAP**

**Antônio 1.** [...] *Tem dia que eu falo e é uma benção e tem dia que eu gaguejo. Tem momentos que eu gaguejo tanto, por que acontece isso?*

**P.** *Em que situações você sente mais isso? [...] É alguma situação especial, assim: apresentação de trabalho, entrevista de emprego, perguntar a hora?*

**Antônio 2.** *Às vezes eu gaguejo muito com a minha mãe. São momentos, não é? [...], sempre que eu gaguejo, vou gaguejar, ela disse: Antônio, você na hora que vier assim, falar comigo, sempre, assim, fale alto, [...], respire mesmo, fale bem alto.*

**Antônio 3.** [...] *Já na rua com meus amigos, com as pessoas que eu não conheço, eu falo.*

**P.** *Mas você precisa parar pra respirar, ficar calmo?*

**Antônio 4.** *Não, não.*

**P.** *Então, será que precisa usar isso em casa? Já que na rua você fala sem usar isso assim?*

**Antônio 5. Na rua eu falo normal mesmo. Já com a minha mãe, eu paro, respiro, falo baixinho [...].**

**P.** Quando você tiver conversando com a sua mãe, por exemplo, lembre-se da conversa com os seus amigos, da fluência, [...]. Vamos pensar: qual é o pensamento que vem na hora em que você precisa falar?

**Antônio 6. São situações em que eu preciso me expor, eu tenho que falar e eu não consigo!**

**P.** Daí, você acha que não consegue?

**Antônio 7. Não, eu não consigo. [...] Às vezes eu vou falar e eu gaguejo. Eu realmente eu gaguejo. Aí, meu modo pode sair bom ou gaguejando.**

**Antônio 8. Agora, a questão é a pessoa ter o controle desses momentos.**

**P.** Não. Porque o que você não deve fazer é ter controle e ser espontâneo [...].

**Antônio 9. Acho que é medo [...], eu penso: eu não vou querer falar com ela, porque eu vou travar, gaguejar, será que não vai sair nada, né? Eu às vezes, falo alto, grosso, porque ajuda. Aí, melhora mais a minha fala.**

**P.** Na verdade, você está usando truque, a sua voz não está adaptada pra você falar mais alto ou mais grosso [...]. Você precisa ter confiança em você.

**Antônio 10. [...] Eu gaguejo quando eu me preocupo, tem momentos quando eu travo, aí, eu fico travando, travando direto, porque eu fico aperreado por que eu to gaguejando, aí, depois quando eu esqueço isso, normal mesmo, nem uma falha mais, de nada mais. [...] Até pessoas normais, falam né, mas gaguejam.**

**P.** Mas vocês não são normais também?!

**Antônio 11. É. Mas pra mim assim, né, é quando o gago se preocupa com alguma coisa. Semana retrasada em casa, com a minha mãe, né, eu falando [...], de repente eu travei, travei de novo, aí, poxa fiquei preocupado. Mas você sabe que é normal, gaguejar é normal. Você só gagueja porque se preocupa, mas quando você se esquece, isso não acontece. Tem semanas que eu fico travando porque eu fico preocupado.**

**P.** É interessante a gente pensar na situação e não na gagueira [...] Se você prever, porque acha que vai gaguejar, aí, gagueja.

**Beatriz 1. Em algumas situações [...] Quando eu apresento trabalho mesmo é um suplício. Justamente por causa do meu curso.**

**P.** Os seminários, né?

**Beatriz 2. Exatamente, é um suplício! Eu chego a passar mal. É um negócio orgânico, aqui na garganta [...].**

*P. E o pessoal fica falando dos teus momentos de fala?*

**Beatriz 3. Não, [...] se falam, falam por trás, mas é muito ruim é uma sensação muito ruim mesmo essa preocupação.**

*P. Isso é porque a gente tá na posição de quem sabe, vai se expor e acha que o outro vai cobrar e não tem nada a ver com gagueira.*

**Beatriz 4. Eu já vi gente apresentar e as mãos tremiam muito e a voz saía. Mas o que me incomoda mais, eu queria ter tudo isso, mas que a voz saísse.**

*P. Mas a voz tá saindo, tás vendo, não?*

**Beatriz 5. Mas não adianta sair aqui e não sair lá.**

*P. Lá sai, mas você fica antecipando e se cobrando.*

**Beatriz 6. Sai muuuuuu ruim.**

*P. Mas sai. [...] Você pode falar sem criar expectativas, falar sem pensar [...].*

**Beatriz 7. É, eu me cobro. Eu to numa fase, tentando nova carreira, nova oportunidade, tentando me firmar no mercado, buscando oportunidade mesmo e as oportunidades se fecham nesse aspecto.**

*P. Você precisa parar de se incomodar tanto com o que o outro fala.*

**Beatriz 8. Ser mais eu.**

*P. Isso mesmo. Ser mais você, se garantir, porque competência você já tem.*

**Beatriz 9. É, eu acho que é isso mesmo. Parece um pesadelo, eu já pedi assim: eu só queria acordar e ser...**

*P. Ser o quê?*

**Beatriz 10. A voz sair em qualquer situação e eu não ter nenhuma situação específica, eu não to nem mais exigindo fluência total que eu aprendi aqui que não existe, eu aprendi isso aqui, mas eu queria que não houvesse mais aquela bola que eu sinto aqui, na garganta, organicamente.**

*P. O problema está na forma em como você vê o outro, tá muito preocupada com o que o outro vai achar de você e querendo uma fluência que não existe! Você quer que seja tudo sempre muito certo, nunca falhe.*

**Beatriz 11. [...] O que me constrange é o que eu me sinto mal é a cara de surpresa do outro, é como se assim, eu não fosse boa, eu não tivesse capacidade.**

*P. Mas, você não tem que tá correspondendo cem por cento as expectativas de ninguém não. Você quer estar correspondendo toda hora.*

É a partir das formações imaginárias (Fim) dos sujeitos em meio às condições de produção (CP) que os discursos são produzidos, o modo pelo qual a exterioridade acaba os constituindo enquanto sujeitos de seus discursos (LEANDRO FERREIRA, 2000). Assim sendo, percebemos que tal fundamentação, entre os seus efeitos de sentidos, aplica-se muito bem à dúvida exposta, *a priori*, pelo sujeito **Antônio 1**, em sua chegada ao GEAG, no dia 06 de agosto de 2014: “[...] **Tem dia que eu falo e é uma benção e tem dia que eu gaguejo. Tem momentos que eu gaguejo tanto, por que acontece isso?**”. Diante disso, logo, entendemos que ao ser indagado pelo pesquisador: “*em que situações você sente mais isso? [...] apresentação de trabalho, entrevista de emprego, perguntar a hora?*”. Então, procura esclarecer, no segmento discursivo 2: “**às vezes eu gaguejo muito com a minha mãe. São momentos, não é? [...], sempre que eu gaguejo, vou gaguejar, ela disse: Antônio, você na hora que vier assim, falar comigo, sempre, assim, fale alto, [...], respire mesmo, fale bem alto**”. Percebemos que o funcionamento discursivo não é unicamente linguístico, já que as CP (situação dos protagonistas) são o conceito básico para a AD, porque constituem e caracterizam o discurso, como seu objeto de análise (ORLANDI, 2011).

Dessa forma, as condições de produção são formações imaginárias, onde se apresentam, por exemplo, a relação de forças, em que, no discurso desse sujeito, fica perceptível que há autoridade por parte de sua mãe, cobrando-lhe uma fala em tom audível, fixando-o, assim, na posição discursiva de *sujeito-gago*, pois já existe em sua antecipação, bem demarcada, que nessa relação há aquela que manda (sua mãe) e aquele que é subordinado (o filho, sujeito **Antônio**). Já em outras circunstâncias de enunciação, na sessão do dia 03 setembro de 2014, **Antônio 3** destaca: “[...] **Já na rua com meus amigos, com as pessoas que eu não conheço, eu falo**”. E ao ser questionado se precisa parar para respirar, ficar calmo, responde no segmento 4: “**não, não**”. E complementa, o *sujeito Antônio 5*: “**na rua eu falo normal mesmo. Já com a minha mãe, eu paro, respiro, falo baixinho [...]**”. Sendo assim, vemos que se existe a antecipação,

por consequência, os *truques* serão uma alternativa para tentar amenizar a gagueira. Mas que, na verdade, o deixaram ainda mais gago. Nessa formação imaginária, portanto, temos a relação de forças, os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa, tudo isso marcando o discurso com a força da locução que este lugar representa (ORLANDI, 2011). Por outro lado, como não tem problema e fala com amigos e/ou pessoas desconhecidas, porque não existem cobranças, não se preocupa, pois, mostra-se mais fluente frente a seus pares discursivos. Nesse encontro, como uma maneira de fazê-lo refletir, é questionado pelo pesquisador, se ele (o sujeito **Antônio**) precisa usar truques em casa, já que na rua com amigos, não precisa usá-los. E como sugestão, orienta que ao estar frente à sua mãe, por exemplo, lembre-se dos momentos de quando conversa com os seus amigos, da sua fluência, como é a sua fala com eles, constatando que não precisa usar nada disso. Ainda, sobre essa situação discursiva, leva-o a pensar: por que quando vai falar com ela usa truques do tipo: *“parar e respirar pra falar, qual é o pensamento que vem na hora em que você precisa falar?”*. Como explicação, temos **Antônio 6**: *“são situações em que eu preciso me expor, eu tenho que falar e eu não consigo!”*. Ao complementar, salienta uma vez mais o pesquisador: *“você acha que não consegue?”*. No segmento discursivo 7, esclarece **Antônio**: *“não, eu não consigo. [...] Às vezes eu vou falar e eu gaguejo. Eu realmente eu gaguejo. Aí, meu modo pode sair bom ou gaguejando”*, na prática, como efeitos, “o sujeito é consequência das discursivizações em torno dele, nas CP em que se encontra” (BORGES, 2017, p. 134). Por isso, podemos afirmar que a gagueira está intimamente relacionada às formações imaginárias, atreladas às condições de produção dos sujeitos. Depreendemos, então, que a gagueira é um momento da fala e cada vez que pensarmos em falar sem gaguejar, estaremos, sem perceber, reforçando a ideia de gaguejar, a crença da gagueira. Na prática, “essa espera da gagueira, ou constante antecipação é o que condiciona a fala a um permanente estado de tensão e ao uso de truques para falar bem” (FRIEDMAN, 2012 [1988], p. 19). Entretanto, por não compreendermos as especificidades quanto ao desenvolvimento da linguagem, fica difícil perceber, “inclusive, que as instabilidades articulatórias constituem a gagueira e fazem parte do processo natural de aquisição da linguagem” (FRIEDMAN, 2018e, s/p).

Muitas vezes, durante esse processo de interlocução, o sujeito é tomado por uma vontade imensa de controlar o falar, como percebemos em **Antônio 8**: *“agora, a questão é a pessoa ter o controle desses momentos”*. Como bem colocado no grupo, é preciso lembrar que não devemos ter o controle, não ficarmos nos autocontrolando, autopolicinando. A espontaneidade na fala é importante, o que eliminará previsões de erros e antecipação de prováveis reações alheias. Agindo desse jeito, não ficaremos *presos* à forma da fala, como no caso desse sujeito. Essa circunstância de enunciação se dá quando ele (o sujeito **Antônio**), por exemplo, está diante de sua mãe. Para ele, certamente, nessa relação, é alguém que demonstra força, autoridade, pois, quando vai falar com ela, fica falando baixinho, tentando, talvez, esconder a gagueira, quem sabe, por ter sofrido antes alguma interdição da parte dela. Diante dessa problemática, na reunião do dia 03 de setembro de 2014, **Antônio 9**, conclui: *“acho que é medo [...], eu penso: eu não vou querer falar com ela, porque eu vou travar, gaguejar, será que não vai sair nada, né? Eu às vezes, falo alto, grosso, porque ajuda. Aí, melhora mais a minha fala”*. Na verdade, nessas condições, tal gagueira refere-se a momentos nos quais um falante sabe o que quer dizer, que palavras usar, mas sente vergonha, medo, falta de confiança em sua capacidade de pronunciá-las fluentemente (FRIEDMAN, 2018c). Com isso, sempre foi enfatizado ao longo das sessões do GEAG, por exemplo, a necessidade de termos mais confiança em nós, naquilo que iremos dizer, de maneira que não fiquemos usando *truques*, porque isso, inclusive, como ressalta uma das fonoaudiólogas, prejudicará a voz que não está adaptada para falar mais alto ou grosso.

Dando continuidade ao plano da sequência em análise, no dia 19 agosto de 2015, o sujeito **Antônio 10**, alega: *“eu gaguejo quando eu me preocupo, tem momentos quando eu travo, aí, eu fico travando, travando direto, porque eu fico aperreado por que eu to gaguejando, aí, depois quando eu esqueço isso, normal mesmo, nem uma falha mais, de nada mais. [...] Até pessoas normais, falam né, mas gaguejam”*. É preciso chamar a atenção para a expressão, *“pessoas normais”*, dita pelo sujeito e ressaltada pelo pesquisador, quando na sessão em grupo faz reflexionar esse termo, questionando: *“mas vocês não são normais também?!”*. Estar na FD de *sujeito-gago* é defender a sua posição discursiva

de *sujeito-gago*, classificando-se na condição de *sujeito doente, anormal*, simplesmente pela sua gagueira. Ao ser provocado, então, responde **Antônio**, no segmento discursivo 11: ***“é. Mas pra mim assim, né, é quando o gago se preocupa com alguma coisa. Semana retrasada em casa, com a minha mãe, né, eu falando [...], de repente eu travei, travei de novo, aí, poxa fiquei preocupado. Mas você sabe que é normal, gaguejar é normal. Você só gagueja porque se preocupa, mas quando você se esquece, isso não acontece. Tem semanas que eu fico travando, porque eu fico preocupado”***. Nesse encadeamento discursivo, Friedman (2018d) afirma que pesquisas recentes sobre a produção da fala mostram que a sociedade, tanto do ponto de vista leigo como do ponto de vista científico, compartilha uma visão idealizada da fluência, *que se materializa na manifestação de comportamentos de estigmatização da fala disfluente* (FRIEDMAN, 2018d, s/p, grifos nossos).

Na sequência em andamento, do encontro de 03 de agosto de 2016, torna-se compreensível entendermos os próximos discursos do sujeito Beatriz, em sua chegada ao GEAG, quando expõe, inicialmente, no segmento discursivo 1: ***“em algumas situações [...] Quando eu apresento trabalho mesmo é um suplício. Justamente por causa do meu curso”***. E ao ser perguntado: *“os seminários, né?”*. Confirma, **Beatriz 2: *“exatamente, é um suplício! Eu chego a passar mal. É um negócio orgânico, aqui na garganta [...]”***. *“E o pessoal fica falando dos teus momentos de fala?”*, questiona o pesquisador. Responde o participante no segmento 3: ***“não, [...] se falam, falam por trás, mas é muito ruim é uma sensação muito ruim mesmo essa preocupação”***. Nessa circunstância, o sujeito ocupa a posição de quem sabe, de exposição, assim, acredita por sua ***“preocupação”*** (antecipação), que o outro vai lhe cobrar que seja perfeitamente fluente e não apresente evidências de gagueira. Quer dizer, se prevermos, anteciparmos, acreditando que vamos gaguejar, consequentemente, gaguejaremos. Só que essa gagueira volta para o sujeito como um efeito ruim, desencadeando em tensões corporais. Com isso, fazendo-nos esquecer de que gaguejar faz parte do processo de linguagem, pois quando vemos o sujeito em sua amplitude, verificamos que, *“não há como não considerar o discurso e a linguagem na relação com o sujeito, seja qual for o método clínico eleito para a realização de um processo terapêutico”* (BARROS, 2016, p. 127-128).

Em toda situação de linguagem, o sujeito e a situação, contam fundamentalmente para a AD. E esse sujeito e tal situação são redefinidos discursivamente como partes das CP do discurso (ORLANDI, 2015). Certamente, por acreditar que haveria cobrança daqueles que estão vendo/ouvindo a apresentação, isso leva ele (o sujeito **Beatriz**) começar a prever, antecipar e concluir no segmento discursivo 4: *“eu já vi gente apresentar e as mãos tremiam muito e a voz saía. Mas o que me incomoda mais, eu queria ter tudo isso, mas que a voz saísse”*. É tão provável que **Beatriz**, nessa circunstância discursiva, em suas formações imaginárias, atrelado às condições de produção, prendeu-se às relações de sentidos, aquela que estabelece o vínculo que existe entre um discurso e os outros, na qual aquilo que dizemos tem relação com outros dizeres e isto faz parte dos efeitos de sentidos de nossos discursos (ORLANDI, 2015). Por isso, em dada situação, tais questões levaram-na a silenciar, pois certamente, sua fala sairia gaguejada, não proporcionando compreensão, ou seja, não faria/traria sentidos ao seu interlocutor. Entretanto, o pesquisador lembra-a que a sua voz está *“saindo”*, quer dizer, todos conseguiram ouvi-la falando, sua voz discorrendo. Todavia, através dos próximos segmentos discursivos, provavelmente, devido às formações imaginárias em suas condições de produção, entre os efeitos de sentidos, a participante, retruca intrigada 5: *“mas não adianta sair aqui e não sair lá”*. Talvez, procurando alcançar uma suposta fluência plena, absoluta, sem erros na dicção, trazendo uma gagueira indesejável, sinônima de *erro*. Como resultado desse *estigma de falante*, levou-a a acreditar e verbalizar enfaticamente, no segmento 6: *“sai muuuuutoo ruim”*.

Destacamos, a partir dos segmentos em análise, que é preciso falar sem criar expectativas, sem pensar numa suposta cobrança da parte de quem nos ouve e dialoga. A grande questão é que a antecipação, previsão, dá-se de forma tão instantânea, que quando nos apercebemos, já vamos antecipando e, por consequência, vem a cobrança. Ao concordar com isso, no encontro do dia 08 de setembro de 2016, **Beatriz 7**, afirma: *“é. Eu me cobro. Eu to numa fase, tentando nova carreira, nova oportunidade, tentando me firmar no mercado, buscando oportunidade mesmo e as oportunidades se fecham nesse aspecto”*. E ao ser lembrada pelo pesquisador que precisa parar de incomodar-se tanto com o que o outro fala, a participante do grupo capta no segmento 8: *“ser mais eu”*, daí,

enquanto efeitos de sentidos, podendo ser mais ela mesma, sem cobranças, garantindo-se, porque competência linguística já possui.

Disso, saindo da roda de *truques*, deixando de fazer o resumo do resumo e apresentar tudo o que se propõe, sem olhar, por exemplo, “*o franzir de sobrancelhas do professor, a cara de acho que ele está detestando*”, falar e comentar o que julgar ser necessário. Tais palavras acabam fazendo o sujeito **Beatriz 9**, concordar: “***é, eu acho que é isso mesmo. Parece um pesadelo, eu já pedi assim: eu só queria acordar e ser...***” Nesse instante, o pesquisador faz a pergunta: “*ser o quê?*”. E, logo temos esclarecimento, no segmento discursivo **10**: “***a voz sair em qualquer situação e eu não ter nenhuma situação específica, eu não to nem mais exigindo fluência total, que eu aprendi aqui que não existe, eu aprendi isso aqui, mas eu queria que não houvesse mais aquela bola que eu sinto aqui, na garganta, organicamente***”. Acreditamos que o problema, certamente, está na forma em como essa participante vê o outro, antecipando, prevendo, preocupando-se com o que o vai achar de seu desempenho discursivo. E, além disso, somando-se a um querer demasiado de possuir uma suposta fluência ideal, que no caso, não existe. Consequentemente, como efeitos, muito provavelmente, desencadeia-se uma série de tensões corporais.

Nas circunstâncias enunciativas, a *previsão do erro eminente* faz com que aqueles que ocupam a posição discursiva de *sujeitos-gagos*. A partir das formações imaginárias, vinculadas às condições de produção, acreditem não ser capazes de interagir com seus interlocutores, tendo em vista a sua *imagem estigmatizante de falante*, trazendo a gagueira como incapacidade e/ou impossibilidade discursivas. Por esse motivo, notamos que o sujeito **Beatriz**, segue em suas formações imaginárias, antecipando e, assim, “o sujeito experimenta o lugar de seu ouvinte a partir do seu próprio lugar” (ORLANDI, 2011, p. 126-158).

Torna-se, assim, no contexto social, ser imperfeito gaguejar, alimentando-se gradativamente, entre outras coisas, a crença de que os sujeitos não conseguirão fluir, esquecendo-se de que pausas, bloqueios, hesitações e/ou prolongamentos na fala caracterizam também o processo de linguagem. Dessa maneira, o conhecimento de senso comum baseia-se na crença de que a fluência é absoluta e a disfluência é um

problema. No entanto, “a ideia de que a fluência é absoluta é um mito (FRIEDMAN, 2018c, s/p). Ou seja, pensar o *sujeito-gago* é refletir sobre uma proposta terapêutica que o tire deste lugar e o insira em outra situação de integração social: a de sujeito-fluente, considerando a fluência como relativa, porque não há fluência linear e é sempre relativa, tendo hesitações e repetições. Vale salientar que a gagueira é marcada pela previsão do *erro iminente*. Há uma certeza *a priori* deste *erro* e é a partir da possibilidade de errar que o *sujeito-gago* opta por tentar evitá-lo ou adia-lo (AZEVEDO, 2000, 2006, 2013, 2018a).

Essa situação faz com que aqueles que estão na posição de *sujeito-gago*, continuem dia a dia cobrando-se muito com relação à visão deles próprios e também daqueles com quem interagem nas diversas situações discursivas. Como reverbera, ainda, o sujeito **Beatriz 11**: “**o que me constrange é o que eu me sinto mal é a cara de surpresa do outro, é como se assim, eu não fosse boa, eu não tivesse capacidade**”. Desse modo, “o discurso é um fenômeno intermediário entre a língua (geral) e a fala (individual), nasce em outros discursos, isto é, a partir de formações discursivas que, por sua vez, integram uma ou mais formações ideológicas” (ORLANDI, 2011, p. 157-158). Já os sentidos, por sua vez, “não estão nas palavras, que mudam de sentido segundo as posições sociais daqueles que a empregam”, daí, “o sujeito ao produzir sentidos diz mais sobre si do que sobre aquilo que ele diz” (SOARES, 2017, p. 35). Na verdade, o discurso é/será determinado pela posição-sujeito, dada uma posição ideológica e sócio-histórica também (ORLANDI, 2013, p. 43), porque “o lugar desse sujeito já foi dado, ele já se inscreveu, há, portanto, uma predeterminação ideológica” (ALTHUSSER, 1985, p. 99).

Depreendemos assim, que diante dessa formação imaginária, em suas condições de produção, ainda que existisse essa suposta visão do interlocutor desse sujeito, nem um de nós precisaríamos corresponder toda hora, cem por cento às expectativas de ninguém. E isso, muito provavelmente, pode ser uma necessidade do sujeito **Beatriz**, desejando estar correspondendo toda hora a si mesmo e aos seus pares discursivos. Esse efeito gera um processo de previsões de aparecimento das disfluências e traços peculiares na produção da fala, com efeitos de objetividade, especialmente, o aparecimento de tensões musculares ao falar, inaugurando um novo modo de produção da fala. A esse processo subjetivo/objetivo

de produção da fala, chamamos de gagueira sofrimento (FRIEDMAN, 2004, 1994).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de funcionamento discursivo, falamos a partir da concepção que temos do outro e da posição-sujeito que ocupam na sociedade. Em vista disso, inferimos que a gagueira está relacionada ao espaço discursivo, no qual o sujeito é fluente e gagueja em determinadas circunstâncias enunciativas. Por isso, trata-se de um distúrbio da linguagem, uma interrupção no fluxo contínuo da fala e, como efeitos, temos a materialização de pausas, bloqueios, hesitações e/ou prolongamentos no processo discursivo.

Nesse sentido, como já foi dito ao longo deste capítulo, as formações imaginárias, atreladas às condições de produção (circunstância de enunciação e contexto sócio-histórico, ideológico), constituem a posição discursiva de *sujeito-gago*, produzida tendo em vista a *relação de forças*, situação em que os interlocutores exercem seus lugares sociais, isto é, de fato, ocupam sua posição relativa no discurso; *de sentidos*, onde o que dizemos tem relação com outros dizeres e isto faz parte dos efeitos de sentidos de nossos discursos e a *antecipação*, capacidade que os sujeitos têm de representar a ele mesmo e ao outro no discurso. Diante das questões argumentadas, é interessante destacarmos que há momentos em que gaguejamos mais e outros não, com a evidência de pausas, prolongamentos, bloqueios e/ou hesitações.

Como resultados, entre os efeitos de sentido, notamos pela sequência discursiva, por meio dos seus respectivos recortes discursivos, que os sujeitos, nas circunstâncias de enunciação apresentam discursos com gagueira e/ou fluência, quando, por exemplo, em suas formações imaginárias, vinculadas às condições de produção, fazem antecipação do outro, de que serão de alguma forma julgados, ou não, por seus pares discursivos. Tais questões puderam ser constatadas, quando em nosso objetivo, procuramos investigar discursos com gagueira e fluência nas

condições de produção de sujeitos em grupo. Nesse contexto, na prática, pudemos notar que os sujeitos **Antônio e Beatriz**, nas circunstâncias de enunciação, apresentavam discursos com gagueira, quando em suas formações imaginárias, vinculadas às condições de produção, **faziam antecipação do outro, de que seriam de alguma forma julgados.**

Nesse sentido, na relação de forças, os sujeitos mencionaram o medo das mães e/ou profissionais de saúde (**Antônio**) e professores e/ou alunos (**Beatriz**) devido à força e autoridade que há nessa formação. Já na relação de sentidos, onde existe um vínculo entre um discurso e outro, o sujeito **Beatriz**, nessa formação, permitiu-nos inferir que tendo em vista a sua gagueira, o seu dizer, provavelmente, não faria sentido para quem o ouviria. Sobre discursos com fluência, o sujeito **Antônio** relatou não apresentar gagueira com amigos na rua. De modo geral, em dadas condições de produção, podemos afirmar que em suas formações imaginárias, na relação de forças, sentido e antecipação, os sujeitos também expuseram que não conseguiam dizer este som ou aquela palavra; não se via como sujeito normal (**Antônio**); a gagueira mostrava-se como algo orgânico (**Beatriz**).

Diante de tudo, pudemos perceber também que o GEAG oferece aos participantes um espaço de convivência e inclusão social, nos quais os sujeitos podem enfrentar suas dificuldades linguístico-discursivas e estabelecer processos alternativos de significação, pela evocação de inúmeras práticas de linguagem, como, por exemplo, a conversa sobre fatos de sua vida cotidiana, podendo nos mostrar que seus discursos não se apagam frente aos problemas (AZEVEDO, 2018a). Assim sendo, o grupo ressalta o papel do outro e facilita a expressão de alterações de linguagem, ao mesmo tempo em que pedem intervenção do terapeuta para proporcionar mudanças no funcionamento linguístico (FRIEDMAN; PASSOS, 2007). A partir desse enquadramento, buscamos apoiar, ressignificando e fortalecendo o processo de mudanças de atitudes, mostrando, por exemplo, que a fluência é disfluente, nas diversas situações discursivas em seus respectivos contextos sócio-histórico-culturais.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE)*. Rio de Janeiro, Edições Graal, p. 92-99, 1985.

ALTHUSSER, Louis. *Freud e Lacan, Marx e Freud: introdução crítica-histórica*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. *Uma análise discursiva da gagueira: trajetórias de silenciamento e alienação na língua*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Fonoaudiologia) – PUC-SP, 2000.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. *A gagueira sob a perspectiva linguístico-discursiva: um olhar sobre a terapia*. Tese de doutorado (Doutorado em Letras e Linguística) – UFPB – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2006.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Uma análise discursiva de sujeitos com gagueira. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise. (org.). *Gragoatá* (UFF), v. 02, p. 145-166, 2013. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/56>. Acesso em: 10 set. 2015.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Um estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva. *Revista ProLíngua*. v. 10, n. 1, jan./fev. 2015, p. 209-220. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27599/14838>. Acesso em: 28 maio 2017.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira. *Revista Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 21, p. 433-463, 2018a. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1672>. Acesso em: 17 abr. 2018.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. *Projeto de Extensão do Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG)*. Universidade Católica de Pernambuco, 2018b.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. Disfluências. In: FERREIRA, Thiago. *Manual Prático dos Distúrbios da Comunicação Oral no Adulto e Idoso*. Ribeirão Preto: Editora Booktoy, p. 119-127, 2019a.

AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves *et al.* A linguagem atípica e o silenciamento em afasia e gagueira: uma análise discursiva. *Revista Estudos da Língua(gem)*, v. 17, n. 2, abr./jun. 2019b. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/issue/view/346>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BARROS, Renata Chrystina Bianchi. Uma versão de clínica: a clínica do discurso. In: CAVALLARI, Juliana Santana *et al.* (org.). *Discurso e psicanálise: a-versão do sentido*. Campinas: Pontes Editores, p. 127-138, 2016.

BORGES, Águida Aparecida da Cruz. No detalhe do traço: ritos, cores e resistência. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica G.; FERRARI, Ana Josefina. (org.). *Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. v. 2, Campinas: Pontes Editores, p. 121-134, 2017.

CAVALCANTI, Maria do Carmo Gomes Pereira. *O trabalho linguístico-discursivo em um grupo de estudos e atendimento à gagueira infantil (GEAGi) com pais de crianças identificadas como gagas*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), 2016.

CAZARIN, Ercília Ana. Interlocução discursiva: a afirmação funcionando como negação. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Suzana Bornéo. (org.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, p. 137-144, 2001.

FRIEDMAN, Silvia. *Gagueira: origem e tratamento*. 4. ed. rev. atual. São Paulo: Summus, 2004 [1986].

FRIEDMAN, Silvia. *Cartas a um paciente: um processo de terapia para a gagueira*. Série distúrbios da comunicação, v. 3, São Paulo: EDUC, p. 12-37, 2012 [1988].

FRIEDMAN, Silvia. *A construção de personagem bom falante*. São Paulo: Summus, p. 14, 1994.

FRIEDMAN, Silvia. Fluência: um acontecimento complexo. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES, Debora Maria; LIMONGI, Suelly Cecília Oliven. (ed.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 2014.

FRIEDMAN, Silvia. *A Gagueira e o Mito da Fluência Absoluta*. Disponível em: [https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira\\_mito\\_fluencia\\_absoluta.php](https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira_mito_fluencia_absoluta.php). Acesso em: 31 out. 2018c.

FRIEDMAN, Silvia. *Gagueira e subjetividade*. Disponível em: [https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira\\_subjetividade.php](https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira_subjetividade.php). Acesso em: 31 out. 2018d.

FRIEDMAN, Silvia. *O que é gagueira?* Disponível em: [https://www.gagueirae-subjetividade.info/gagueira\\_o\\_que\\_e.php](https://www.gagueirae-subjetividade.info/gagueira_o_que_e.php). Acesso em: 31 out. 2018e.

FRIEDMAN, Silvia.; PASSOS, Maria Consuelo. O grupo terapêutico em fonoaudiologia: uma experiência com pessoas adultas. In: SANTANA, Ana Paula. *et al.* (org.). *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, p. 143-153, 2007.

HAROCHE, Claudine. *Fazer, dizer, querer, dizer*. São Paulo: Hucitec, p. 178, 1992.

HOCHMAN, Bernardo *et al.* Desenhos de pesquisa. *Acta Cirúrgica Brasileira*. v. 20, supl. 2, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502005000800002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502005000800002). Acesso em: 05 nov. 2016.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, p. 24, 2000.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Linguagem, ideologia e psicanálise. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 01, p. 69-75, jun. 2005. Disponível em: <http://estudosdalinguagem.cpelin.org/index.php/estudosda-linguagem/article/viewFile/10/16>. Acesso em: 24 jul. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, p. 18-106, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes Editores, p. 12-245, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, p. 07-90, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. In: LAGAZZI, Suzy; ORLANDI, Eni Punicelli. (org.). *Discurso e textualidade*, 3. ed., Campinas: Pontes Editores, p. 13-76, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Análise do Discurso: três épocas*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 311-312, 1997 [1975].

PÊCHEUX Michel; FUCHS, Catherine. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 163-252, 1997 [1975].

PETRUSK, Larissa. *Uma análise linguístico-discursiva de sujeitos que gaguejam participantes de terapia fonoaudiológica em grupo*. Mestrado em Ciências da Linguagem (Dissertação) – Recife: UNICAP, 2013.

ROCHA, Eliana Maria Nigro. *Informações básicas – gagueira*. Disponível em: [http://www.gagueira.org.br/arquivos/Eliana\\_Maria\\_Nigro\\_Rocha.pdf](http://www.gagueira.org.br/arquivos/Eliana_Maria_Nigro_Rocha.pdf). Acesso em: 09 ago. 2015.

SCARPA, Ester Mirian. (Ainda) sobre o sujeito fluente. In: LIER-DEVITTO, Maria Francisca. (org.). *Sobre a Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo: Editora da PUC-SP, p. 178, 2007.

SCARPA, Ester Mirian; FERNANDES-SVARTSMAN, Flaviane. A estrutura prosódica das disfluências em português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (54.1), Campinas, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636969/4691>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SILVA, Claudemir dos Santos. *A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva*. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. (UNICAP), 2016.

SILVA, Claudemir dos Santos.; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva. *Revista Prolíngua*, v. 12, n. 1, mar./ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/36629/18571>. Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, Claudemir dos Santos. AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves. O processo de mudança de posição de sujeito-gago para sujeito-fluente: uma análise discursiva em grupo de apoio no Recife. In: CAIADO, Roberta *et al.* (org.). *Linguagem e interdisciplinaridade: diferentes gestos de interpretação*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 65, 2019.

SILVA, Thais Leal; RESENDE, Gisele Silva Lira. A docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. *Revista FACISA On-line*. Barra do Garças/MT, v. 6, n. 2, p. 32-46, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.faculdadecatedral.edu.br/revistafacisa/article/viewFile/219/157>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SOARES, Alexandre Ferrari. Sem corpo, sem língua, num entrelugar: sobre os sujeitos transexuais na mídia. In: FLORES, Giovanna. G. Benedetto. *et al.* (org.). *Análise do discurso em rede: cultura e mídia*. Vol. 3, Campinas: Pontes Editores, p. 35, 2017.

## DADOS AUTORES

### **Ana Ruth Moresco Miranda**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (1993), mestrado e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996 e 2000) e pós-doutorado em Linguística (Aquisição da Escrita) pela Universidade de Barcelona. É professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Letras, desenvolvendo pesquisas sobre a aquisição da escrita, principalmente sobre a ortografia e sua relação com a fonologia. Tem experiência nas áreas de Linguística e de Educação, com ênfase em Psicolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da fonologia, aquisição da escrita, aquisição da linguagem, fonologia e ensino de língua materna.

### **Carmen Lúcia Barreto Matzenauer**

Possui Mestrado e Doutorado em Letras, na área de Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É Professora Titular pela Universidade Católica de Pelotas; é Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas e pesquisadora Nível 1A do CNPq. Tem, como focos de interesse, as áreas de Aquisição da Fonologia, Teoria Fonológica, Fonologia do Português, Variação Fonológica e Fonologia Clínica.

### **Claudemir dos Santos Silva**

Graduado em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglesa e suas respectivas Literaturas (2009) e Especialista em Psicopedagogia Institucional (2011) pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (Bolsista FAINTVISA), Mestre (Bolsista CAPES/PROSUP, 2016) e Doutorando (Bolsista

FACEPE/Processo: IBPG-1374-8.01/16) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP). Atualmente, é Professor Formador I, Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco (LL-UEADTec/UFRPE/UAB). Possui, também, experiências com educação infantil, ensino Fundamental II, Médio e Pré-vestibulares. Ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional atuou em diversas comissões organizadoras. Tem interesse pela investigação das seguintes temáticas: diálogos e afetividade na relação entre educadores e educandos. Didática, metodologia e práticas de ensino, discursos e teledramaturgia brasileira, leitura e criticidade-reflexão, oralidade e argumentação. Filiado à Análise do Discurso de linha francesa (AD), desenvolve pesquisas em torno da gagueira sob a perspectiva discursiva. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq, intitulado: Discurso, sujeito e sociedade no PPGCL/UNICAP.

### **Evangelina Maria Brito de Faria**

É professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. É Mestre em Letras (UFPB), Doutora em Linguística (UFPE) e Pós-doutora (UFPEL). Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. Participou, por vários anos, como avaliadora no PNLD. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática (NEALIM), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Desde 2009, está envolvida com Programas de Formação de Professores. Coordenou o PNAIC na UFPB de 2014 a 2017.

### **Giovana Ferreira Gonçalves**

Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, tem Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade do CNPq, coordena o Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO/UFPEL), onde desenvolve pesquisas na área de Fonologia, com foco em teorias fonológicas e aquisição fonológica de língua materna e de língua estrangeira. Em seu percurso acadêmico, publicou trabalhos cujas análises foram realizadas sob diferentes perspectivas teóricas, com ênfase em Teoria da Otimidade. Nos últimos dez anos, tem voltado suas pesquisas para estudos em Fonologia Articulatória. Seu

projeto “A ultrassonografia aplicada ao ensino de línguas” é pioneiro no Brasil e se soma a propostas recentes de incursão de tecnologias inovadoras para a captação e análise de dados linguísticos.

### **Isabela Barbosa do Rêgo Barros**

Possui Pós Doutorado em Linguística (2017) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2006), especialização em Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes (2001) e graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1998). Atualmente é professora assistente IV da Universidade Católica de Pernambuco. É pesquisadora de três grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: 1) Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP; 2) Laboratório de Estudos da Linguagem e Psicanálise – LANGUE, vinculado a UFRPE; 3) Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem – NEAL, também vinculado a UFRPE. Desenvolve pesquisas fundamentadas no estruturalismo saussureano e na teoria enunciativa, procurando relacioná-las com o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem oral e escrita, incluindo os distúrbios de linguagem. As discussões sobre o sentido na linguagem também constituem tema de interesse, voltando-se, assim, para o campo da semântica linguística. Destaque para as pesquisas com ênfase nos temas: síndromes, transtornos psiquiátricos (incluindo o autismo) e déficit cognitivo.

### **Jéssica de Oliveira da Costa**

Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Católica de Pelotas, com Pós-graduação em Mídias para a Educação no Instituto Federal Sul Rio-Grandense e Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Católica de Pelotas com bolsa integral CAPES. Tem experiência como bolsista de Iniciação Científica nas áreas de Linguística de *Corpus*, Linguística Cognitiva, Semântica de *Frames*, Aquisição da Linguagem, Fonética e Fonologia.

### **Laura Freitas Filoda**

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Rio Grande, Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas, foi bolsista, durante os 4 anos de graduação, do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo que nos dois primeiros anos atuou em subprojeto voltado à Gestão Escolar e, nos dois anos seguintes, em subprojeto interdisciplinar. Atualmente atua como redatora e revisora de textos.

### **Lissa Pachalski**

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha Aquisição, Variação e Ensino. Licenciada em Pedagogia pela UFPel. Foi Bolsista de Iniciação Científica (BIC/CAPES, 2014-2016; PIBIC/CNPq, 2016-2017) no Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE/CNPq/PPGE/UFPel). Atualmente, segue desenvolvendo atividades de pesquisa junto ao GEALE, com ênfase nos seguintes temas: aquisição da escrita; aquisição da linguagem; fonologia e ortografia; grafia de sílabas complexas na escrita inicial; alfabetização e letramento. Também trabalha voluntariamente como pedagoga no Programa de Desenvolvimento Comunitário Vida Plena, onde coordena projetos ligados à alfabetização e ao letramento literário de crianças em contexto de vulnerabilidade social.

### **Luciene Bassols Brisolara**

Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Católica de Pelotas, universidade na qual também realizou seus estudos de Mestrado. O Doutorado em Linguística e Letras foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com bolsa sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, e o Pós-Doutorado na Universidade Federal de Pelotas. É professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande, com atividades de docência em Cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Aquisição da Fonologia, Fonologia do Espanhol, Aquisição de L2, Variação Linguística e Teoria Fonológica.

### **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). É professora Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e dos Programas de Pós Graduação em Linguística (PROLING) e

Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, multimodalidade, prosódia, ensino-aprendizagem, subjetividade e interação. Coordena o Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) com um numeroso corpora de dados infantis coletados em ambiente naturalístico. É bolsista 1C pelo CNPq.

### **Martha Shiro**

Profesora titular de la Universidad Central de Venezuela, investigadora invitada en la Florida Atlantic University. Obtuvo su Doctorado en la Universidad de Harvard (EEUU), el título de Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad de Birmingham (Reino Unido) y la Licenciatura en Idiomas Modernos en la Universidad Central de Venezuela. Ha sido co-editora de la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* y editora del *Boletín de Lingüística*. Ha ejercido el cargo de directora del Instituto de Filología “Andrés Bello” de la Universidad Central de Venezuela. Es coordinadora (junto con Adriana Bolívar y Juana Marinkovich) del Proyecto 13. Estudio de la Lengua Escrita de la Asociación de Lingüistas y Filólogos de América Latina (ALFAL). Sus publicaciones reflejan sus intereses investigativos en la adquisición de los géneros discursivos, especialmente el narrativo y el argumentativo, en el habla de niños monolingües y bilingües así como el aprendizaje del discurso académico en los distintos niveles del sistema educativo.

### **Mirian Rose Brum-de-Paula**

Possui Graduação em Letras Português-Francês (UFSM), Maîtrise de Français Langue Etrangère (Université de Franche Comté), Especialização em Formation de Formateurs (Centre d'Études Pédagogiques de Sèvres), Mestrado em Linguistique-Sémiotique-Communication (Université de Franche Comté) e Doutorado em Sciences du Langage, Linguistique et Phonétique (Université de Paris X). Atualmente, é professora de Graduação e de Pós-Graduação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e coordenadora científica do Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem (L1 e L2), atuando nos seguintes temas: categorização e relações entre linguagem e cognição. Linguística Cognitiva e Fonologia Acústico-articulatória, ambas de cunho emergentista, são as perspectivas teóricas que adota.

### **Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo**

Fonoaudióloga (Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação – IBMR, Rio de Janeiro, 1978), com especialização em Patologias da Linguagem (UNICAP, 1984) e título de especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa, 2006; renovação do título em 2012 e 2017). Mestre em Fonoaudiologia (Mestrado Acadêmico, PUC-SP, 2000), Doutora em Letras e Linguística (Doutorado, UFPB, 2006). Professora adjunto III da Universidade Católica de Pernambuco, atua na Graduação em Fonoaudiologia e como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Linguagem (mestrado e doutorado). Utiliza como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, na relação com a aquisição e distúrbios de linguagem, em especial, a gagueira e a afasia. Orientou 30 dissertações de mestrado, 6 teses de doutorado e 41 pesquisas de Iniciação Científica (IC). Atualmente, possui 2 mestrandos, 14 doutorandos, 3 bolsistas de IC e 2 bolsistas de Extensão. Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) por duas gestões (4 anos, de 2008 a 2012). Compõe o Banco Nacional de Avaliadores Institucionais (MEC) desde 2006. É líder do grupo de pesquisa do CNPq, intitulado Discurso, sujeito e sociedade, constituído no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade. É coordenadora do PROCAD UNICAP, intitulado Diálogos em Linguística: do Formal ao Discursivo, em parceria com as instituições UCPEL e UFPB. É consultora da CAPES a partir de 2017. É presidente e membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UNICAP) desde 2014.

### **Peterson Lima Schimulfening**

Professor do ensino básico do estado do Rio Grande do Sul, onde ministra aulas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio. Atua, ainda, como professor do Ensino de Jovens e adultos da escola Sesi Pelotas/RS. É graduado em Letras, mestre em linguística e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Investiga a aquisição da linguagem oral por surdos que possuem a Libras como primeira língua.

### **Renata Fonseca Lima da Fonte**

Possui Pós Doutorado (2018) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006), título de especialista em Linguagem pelo Conselho Federal

de Fonoaudiologia (2011) e graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2003). Atualmente é professora assistente IV da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), atuando na Graduação em Letras e na Graduação em Fonoaudiologia. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. É membro do Comitê Científico de Pesquisa (CCP – UNICAP) e do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade, atuando principalmente nos seguintes temas: multimodalidade, atenção conjunta, aquisição e transtornos de linguagem, com ênfase na cegueira e no autismo.

### **Sueli Fernandes da Silva Rached**

Doutora em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (2020). Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP (2011). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1984). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: estimulação visual, desempenho funcional da visão, surdocego, aquisição da linguagem.

### **Wanilda Maria Alves Cavalcanti**

Graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) (1979); Formação e Licenciatura em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1983), graduação em Pedagogia – Hab. Supervisão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (1981). Especialista em Fonoaudiologia (UNICAP), Especialista em Educação Especial (UFPE). Doutorado em Salud y Familia – Universidad de Deusto/Espanha (2003). Pós Doutorado (2016/2017) Universidade Federal da Paraíba. Professor assistente III da Universidade Católica de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdez, surdocegueira, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação.