

## **A DÊIXIS COMO UM “COMPLICADOR/FACILITADOR” NO CONTEXTO COGNITIVO E LINGÜÍSTICO EM AMBIENTE EDUCACIONAL FACE AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

*DEIXIS AS A “COMPLICATOR/FACILITATOR” IN THE COGNITIVE AND LINGUISTIC CONTEXT IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT CONCERNING STUDENTS WITH VISUAL DISABILITY*

Santa Terezinha Falcade LAVARDA<sup>1</sup>  
Jorge BIDARRA<sup>2</sup>

**RESUMO:** chama-se dêixis a expressão de referenciação lingüística que tem por função relacionar, no ato de enunciação, certas unidades gramaticais às coordenadas espaço-temporais. O uso de dêiticos ao longo de uma exposição oral é um recurso bastante freqüente e, na maioria das vezes, indispensável. Nesse artigo, tomamos como ponto de observação, falas de professores em sala de aula, de uma forma genérica. Nelas temos verificado que o uso do dêitico, principalmente o espacial que necessita da articulação visual/auditiva, quando não trabalhado com cuidado e atenção pelo professor, constitui um problema sério. Desenvolvemos, a partir daí, uma discussão teórica, preliminar, a respeito da dêixis, bem como o impacto que a dêixis surte sobre um público muito particular de estudantes com deficiência visual (DVs). Um resgate teórico sobre as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo é feito aqui.

**PALAVRAS-CHAVE:** alunos com deficiência visual; dêixis; linguagem e cognição; educação especial.

**ABSTRACT:** Deixis means the linguistic referencing expression the function of which is to relate, during the act of enunciation, certain grammatical units to space-time coordinates. The use of deictics throughout oral exposition is a very frequent and usually essential device. In this article, the starting point for the observation are teachers' enunciations in the classroom, considered generically. In these speeches, we have identified that the use of deictics, especially spatial ones, constitutes a serious problem when not carefully and attentively dealt with by the teacher. Based on this phenomenon, we have carried out a theoretical discussion, still in preliminary stages, on deixis and on its impact on a very particular audience, made up of students with visual disability. This paper presents a theoretical review of the categories and objects of discourse by means of which the subjects understand the world.

**KEYWORDS:** learners with visual disability; deixis; language and cognition; special education.

---

<sup>1</sup> Mestranda de Letras pela UNIOESTE; Coordenadora e Professora do Núcleo de Apoio Pedagógico do CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - santatel@hotmail.com.

<sup>2</sup> Linguísta Computacional, Professor Adjunto do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Curso de Graduação de Informática nas áreas de Inteligência Artificial e Tecnologias Assistivas. Professor de Mestrado de Letras na Área de Processamento de Linguagem Natural e Lingüística Computacional - jbidarra@unioeste.br.

## INTRODUÇÃO

A língua e a comunicação estabelecem entre si uma relação intrínseca indispensável (PERROT, 1970). Existem vários tipos de comunicação usados para externar pensamentos. Os modos mais frequentemente usados, no entanto, são os orais, auditivos e visuais. As possibilidades de comunicação remanescentes, tais como as táteis, as gustativas e as olfativas, na maioria das vezes, apenas desempenham um papel secundário e subordinado aos anteriores, especialmente quando se trata de processos de comunicação de uso de linguagem padrão.

Essa situação, todavia, se modifica, desde que as pessoas nem sempre se enquadram nesse dito padrão, o qual pressupõe que todos usufruem das mesmas condições, sejam elas de natureza física ou cognitiva.

A despeito dos muitos avanços realizados no campo da compreensão das línguas, o fato é que os modos de comunicação visual e daqueles que antes nos referimos como secundários passam a assumir uma posição de destaque quando o que está em jogo são os indivíduos que apresentam alguma limitação sensorio-motora. Assim é o caso das pessoas com deficiência visual (cegos ou com baixa visão).

A questão de comunicação que aqui será discutida leva em conta justamente essa situação e o faremos à luz de um problema que, se antes ficava à margem dos debates científicos, hoje é palco de discussões acaloradas, em busca de soluções que possam garantir a esses indivíduos melhor condição de acesso ao conhecimento.

A linguagem depende de um amplo conjunto de elementos que falante e ouvinte precisam dominar para garantir a comunicação. Nas relações sociais entre ambos, além dos limites do dizer e do calar, faz-se necessário o uso de um conteúdo adequado, sujeito a regras que governam a produção apropriada dos atos de fala. Num contexto dialógico, por exemplo, todo falante, mesmo que não tenha consciência disso, usa a linguagem como um sistema de sinais organizados. Para Perrot, as manifestações da linguagem representam uma função humana baseada na associação dos conteúdos do pensamento com os sons produzidos pela fala. Embora esse sistema seja constituído, na base, por palavras, em que a grande maioria delas possui forte teor semântico, o fato é que em circunstâncias diversas fazer uso de elementos referenciais para ajudar tanto o emissor na exposição de suas idéias quanto o ouvinte na compreensão do que lhe é dito, torna-se um recurso indispensável.

Numa conversação aberta, por exemplo, é muito comum o uso da dêixis. Ao lançar mão desse expediente, o falante examina o manejo da continuidade referencial, verifica a incidência de construção de frases *coesivas e coerentes*<sup>3</sup>, tudo

---

<sup>3</sup> Segundo Koch (1993), a coerência se estabelece pelo princípio da cooperação, na interação e na interlocução entre dois usuários. Ela faz com que o texto faça sentido para estes; é semântica e pragmática, é profunda e não-linear. A coesão, por sua vez, é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da seqüência linguística e superficial do texto. É linear, sintática e gramatical, porém, forma uma espécie de par opositivo/distintivo com a coerência. É semântica quando se trata da relação de, entre um e outro elemento, crucial para a sua interpretação.

isso com o objetivo de garantir o efeito desejado sobre o ouvinte daquilo que ele, o emissor, está tentando transmitir. A presença do dêitico, por suas características, acompanhado por elementos de indicação, atitudes, gestos, expressões faciais ou olhares, na grande maioria das vezes, exige compreensão a partir da intrínseca articulação entre, pelo menos dois órgãos dos sentidos humanos, audição e visão.

Num contexto em que vários elementos lingüísticos e extralingüísticos estão em constante negociação em tal estado de coisas, não há como deixar de considerar as diversas situações que dão às línguas um caráter ao mesmo tempo complexo, dinâmico e de interesse particular.

Embora válido e, em via de regra, plenamente aceito pelos falantes, o propósito aqui é colocar em evidência o impacto negativo causado pelos dêiticos espaciais, quando o seu uso não é cercado de cuidados necessários para a efetivação do enunciado. O foco da discussão são os alunos com deficiência visual, daqui por diante, apenas referidos por DVs, tomando como ponto de partida as condições de acesso ao conhecimento que as escolas lhes estão ofertando.

A metodologia adotada para essa discussão se baseia em observações feitas no entorno das relações estabelecidas entre professores e alunos DVs em situação de sala de aula, notadamente na transmissão do conhecimento via exposições orais didáticas. Para tanto, abordaremos a dêixis sob dois enfoques, um estrutural e outro funcional. Nessa apresentação, serão considerados também alguns aspectos teóricos importantes e que têm servido de base para a sustentação do trabalho em curso. Começamos o debate pelo estabelecimento do que vem a ser o sentido dado ao termo DV, para os objetivos aqui propostos.

### **AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO**

Nesse trabalho, são considerados DVs todas as pessoas que não enxergam ou que tenham problemas visuais graves, sem que necessariamente sejam cegas. No âmbito educacional, o conceito de DV tem partido de uma avaliação funcional da visão. Segundo Cartilha apresentada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001), cegas seriam as pessoas que apresentam desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz, para os quais o contato com o mundo se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar). Baixa visão, nessa assunção, seria a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. Para fins legais e administrativos, a Oftalmologia classifica uma pessoa

como cega se a sua acuidade visual for da ordem de 20/200 na escala optométrica decimal - tabela de *Snellen*<sup>4</sup>, no melhor olho, com correção adequada.

Em maior ou menor escala, qualquer pessoa com a sua capacidade visual prejudicada precisa utilizar os demais sistemas sensoriais para reconhecimento do mundo que a cerca. Para pessoas DVs, o tato ativo, por exemplo, desempenha uma função primordial e necessária para a coleta de informações; a audição, por outro lado, é usada para a comunicação verbal e como tele-receptora para localizar e identificar pessoas e objetos no espaço; o olfato, para reconhecimento de ambientes e pessoas. Esses sentidos, como um todo, ficam mais acentuados no DV, desde que deles dependa para melhor orientação e mobilidade, assumindo uma *via alternativa distinta*<sup>5</sup>.

As inúmeras causas que provocam a redução da acuidade visual também levam a diferentes situações de ordem funcional do sentido da visão. Tentar compreender como cada aluno DV se organiza e saber o que ele realmente consegue fazer nessas condições é de extrema importância para o bom andamento escolar.

#### **A DEFICIÊNCIA VISUAL E A APRENDIZAGEM**

De uma maneira geral, para a transmissão de um conhecimento, todos nós, de uma forma ou outra, necessitamos lançar mão de recursos lingüísticos. Durante a comunicação oral, a linguagem se apresenta como um complexo processo de negociação entre, pelo menos, duas pessoas, o falante e o ouvinte. Quando ambos se encontram nas mesmas condições de enunciação e recepção, a comunicação tende a acontecer. Todavia, quando ocorre num ambiente fora de sintonia, a comunicação se frustra.

Desfazendo um mito que há muito prevalece nos meios educacionais, a maior parte das pesquisas recentemente realizadas dá mostras de que o aproveitamento dos alunos DVs, diferentemente do que se acreditava até bem pouco tempo, é equivalente ao dos alunos videntes. Como qualquer estudante, os DVs podem apresentar dificuldades no desenvolvimento educacional, mas que nada teria a ver, em princípio, com problemas de natureza cognitiva. Se assim é, esse

---

<sup>4</sup>A tabela de Snellen é composta de letras aleatórias, dispostas em fileiras, em tamanhos diferenciados, destinadas a medir a acuidade visual para longe. Cada fileira é designada por um número que o olho seria capaz de ler à distância medida em pés. Assim, a visão normal, capaz de ler a menor fileira da tabela é representada pela fração 20/20, ou seja, o numerador da fração indica que, numa distância de 20 pés (6 metros) entre a pessoa e a tabela, a mesma pode ler o tamanho 20 (denominador da fração). Essa escala vai modificando o valor do denominador à medida que reduz a acuidade visual do indivíduo. Assim, numa razão 20/60, indicação é de que a capacidade visual da pessoa permite-lhe ler até a linha 60 numa distância de 20 pés.

<sup>5</sup>Segundo Vygotsky (1997), os DVs não desenvolvem os órgãos dos sentidos, e sim abrangem inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno; não tendem a substituir visão, mas, vencer e supercompensar o conflito social e a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico.

debate precisa ser reenforcado: o trabalho das escolas e dos professores não deve ficar tão centrado nesse ponto. Antes, mais produtivo, é tentar descobrir meios eficazes de levar aos alunos com deficiência, de uma maneira geral, e, em particular, aos DVs, o conhecimento.

Conforme Coll (2004, p.153), quando, nos diferentes contextos educativos em que crescem as crianças cegas, a intenção é satisfazer suas necessidades especiais, é preciso ‘analisar cuidadosamente as vias alternativas de que tais crianças dispõem para construir seu desenvolvimento’. Apesar de o autor ter se referido especificamente aos cegos, é fato que os cuidados devem ser estendidos também aos alunos de baixa visão. Estes, na maioria das vezes, passam despercebidos em sala, seja porque eles próprios tentem esconder a sua condição ou porque, pelo fato de não serem cegos, os professores tentam tratá-los como alunos videntes. Não obstante, tais alunos, assim como os cegos, também necessitam de atenção especial. E justamente por isso, colocamos o nosso foco nos problemas vivenciados por esses alunos em sala de aula.

#### **AS “ARMADILHAS” PRESENTES NAS COMUNICAÇÕES ORAIS**

Na composição de um texto ou mesmo de uma simples fala, expressões desvinculadas dos contextos lingüísticos e situacionais, segundo Guimarães (1999, p.12), ‘assomam vagas indeterminadas ou ambíguas’. Se para os alunos videntes, o uso de recursos extralingüísticos pelo professor exige já maior atenção, para os alunos DVs essa situação tende a ser mais dramática.

De acordo com Peirce (1995, p.168), ‘qualquer comunicação somente se estabelece quando o emissor consegue fazer o seu ouvinte entender o que ele está tentando lhe transmitir’. Em conversações abertas, é muito comum a ocorrência de elementos não lingüísticos: o hábito de apontar, por exemplo, é um deles. Sendo, pois, um objeto dinâmico, em que pela natureza das coisas, o signo pode apenas indicar, deixando então ao intérprete a tarefa de descobri-lo, a dêixis se torna um caso de uso *impróprio* para os DVs, na medida em que apela para recursos visuais que, muitas vezes, não podem ser percebidos por esses indivíduos. Por exemplo, quando um professor escreve no quadro a palavra cantar e apontando para ela, diz – *este é um verbo de primeira conjugação*, sem produzir oralmente a palavra que apontou, para os alunos que não vêem ou que têm dificuldade de ver o elemento apontado, a explicação do professor fica indefinida. Ao fazer isso, ainda que muitas vezes não perceba, o professor cria uma dificuldade de compreensão que precisa ser levada em consideração.

#### **A DÊIXIS NO CONTEXTO LINGÜÍSTICO**

Para Arnauld (1992, p.2), ‘falar é explicar os pensamentos por meio de signos inventados pelos homens’. Para isso são utilizados formas e sons, acrescidos de outros elementos complementares. Os signos podem estabelecer, segundo o

autor, a maneira e também o objeto que servem para exteriorizar tudo o que se passa na mente do enunciador. Numa classificação mais geral, enquanto os signos categorizados como artigos, nomes, pronomes, participios, preposições e advérbios vão dar significado aos objetos do pensamento; os verbos, as conjunções e as interjeições vão se ocupar da forma e do modo como se estrutura esse pensamento.

Mônica Rector (1985), referindo-se a W. Wundt (1973), enfatiza que é comum definir a comunicação gestual como uma *expressão do pensamento* estabelecida entre a fala e a escrita, feita *por meio de movimentos visíveis, mas não audíveis*. Para ela,

[...] o comportamento gestual é um produto social e culturalmente diferenciado, tal qual a linguagem articulada. E, embora língua e gesto integrem, em sua mútua relação, um sistema total de comunicação, há ainda a considerar o papel desempenhado pelo tato, o olfato e o espaço nesse mesmo sistema. (RECTOR, 1985).

Ao relacionar signos lingüísticos com o contexto, todo falante, independente da sua condição de vida ou faixa etária, carrega em sua fala elementos extralingüísticos. Em tais condições, para a complementação do discurso oral, parece não haver situação em que os dêiticos deixem de aparecer. Segundo os estudiosos, é em situações correntes de uso da linguagem humana que a dêixis constrói o elo entre uma expressão lingüística e um elemento da situação de enunciação. A situação é tomada como ponto de partida, num ato particular de produção discursiva, feitos pelo sujeito egocêntrico *Eu*, no momento presente.

Dêixis, palavra importada do grego antigo *deíknymi*, significa, ação de mostrar. Segundo Lyons (1979), o conceito passou a fazer parte da teoria lingüística, tendo sido introduzida para indicar os traços orientacionais da língua relacionados ao tempo e ao lugar do enunciado. É na verdade uma referência exofórica que se estabelece entre uma expressão lingüística e um elemento externo ao enunciado. É uma manifestação típica presente na comunicação aberta, com finalidade de enfatizar os referentes e situá-los no momento da enunciação, num determinado espaço, em relação ao emissor e ao receptor durante uma conversação. Para Ilari e Geraldi (2000, p.66), 'os dêiticos realizam os fenômenos da dêixis (ato de mostrar), que é um dos traços que distinguem a linguagem humana das linguagens artificiais.'

Mais do que um princípio importante para a teoria da comunicação, a dêixis se apresenta atualmente como um estatuto lingüístico, muito embora, até bem pouco atrás, não fosse sequer admitida nos círculos mais importantes de estudos das línguas. Para a lingüística moderna, a dêixis passou a ser vista e estudada a partir de palavras que encerram conteúdos demonstrativos e/ou de localização. Para Guimarães (1999, p.11), 'os dêiticos se identificam como os elementos lingüísticos que mais claramente mostram a presença do emissor no enunciado', realizada numa situação definida pelas coordenadas espaciais e temporais. Ela enfatiza que, Bühler, em sua 'Teoria da Linguagem', descreve os dêiticos como 'sinais que designam, mostrando e não conceituando'.

Sob esse novo prisma, a dêixis pode ser considerada como uma unidade imprescindível que se encontra não só na oralidade, mas também na escrita, fazendo parte da linguagem como constitutiva da própria experiência, onde o vivido se apresenta recortado em unidades-signos, que passam necessariamente por estes filtros imanentes que são as organizações perceptivas e lingüísticas (LAHUD, 1979). Para podermos compreender melhor qual o seu papel na oralidade e em ambientes diversos, um estudo mais aprofundado, que começa pela própria concepção do tempo e espaço sobre os mecanismos a serem usados para preencher as lacunas possivelmente deixadas por alguma incapacidade do sujeito ouvinte, precisa ser feito.

Para Ilari (1997) e Ilari e Gerdali (2000), apesar de o fenômeno da dêixis dar grande agilidade às línguas naturais, as frases com tais elementos só podem ser interpretadas se conectadas com as devidas situações de fala, podendo as informações variar de acordo com cada uma delas. Por exemplo, *eu, tu, aqui e agora*, palavras com um forte teor dêitico, variam de acordo com o momento da enunciação, no qual estão em jogo não só o ato da fala, mas também o lugar em que esse se processa.

O ambiente referencial criado pela dêixis, conforme Lyons (1987), permite a localização e a identificação de pessoas, objetos e eventos (processos e atividades de que se fala), atuando tanto na mente de quem fala quanto na daquele que ouve. Para o autor, nos artificios que ligam uma expressão com seu contexto espacial, temporal ou pessoal, está sempre presente a dêixis referencial.

Segundo a gramática tradicional, há diferentes tipos de dêixis; dentre os quais citam-se os dêiticos pessoais (pronomes pessoais, pronomes possessivos, flexão verbal, vocativos e certas formas de tratamento); os dêiticos espaciais (determinantes, pronomes demonstrativos, advérbios apresentativos e certos verbos de movimento); e os dêiticos temporais (advérbios de tempo, desinências específicas de tempos verbais - presente, pretérito e futuro).

Conforme Ilari e Gerdali (2000), os demonstrativos, os pronomes pessoais e os tempos dos verbos são exemplos sempre lembrados de ocorrências dêiticas, mas a dêixis é um fenômeno bem mais comum e amplo do que o uso dessas formas.

Nas línguas, de maneira geral, os pronomes *eu* e *tu* são os principais paradigmas da dêixis. Mas, junto com eles, encontram-se também os advérbios *aqui* e *agora* e outros termos que delimitam a instância espacial e temporal, coextensiva e contemporânea ao *eu*. Por exemplo, no âmbito espacial, os elementos contextuais seguem na mesma linha objetiva do pronome *aquí*; os temporais, em *agora* e os pessoais, em *ele*. Os termos *eu, aqui e agora* têm por sentido um roteiro que identifica o falante, o local e o momento da fala, respectivamente. Vários são os autores que assumem essa noção lingüística e pragmática de dêixis: LYONS, 1987; BENVENISTE, 1976, 1992; ILARI; GERALDI, 2000; APOTHÉLOZ, 2003; MAINGUENEAU, 2001.

Segundo Benveniste (1976), o demonstrativo, com o seu caráter sempre único e particular, desprovido de referência material, é um caso de conversão da linguagem em discurso, caracterizado por referências internas, na qual o uso do *eu* se enuncia como locutor, dirigido a um tu que também, como o primeiro, deve estar presente no momento da enunciação.

Ilari, Maingueneau e Apothéloz, em seus estudos, citam uma situação particular de oposição dêitica, identificada por pares tais como *ir/vir*, *trazer/levar*, onde o enunciador se coloca no centro da cena, para a qual tudo converge. Numa situação de fala, há uma dêixis de lugar envolvida implicitamente e, que, só se distingue pela localização do seu locutor. Os usos dos verbos *ir* e *levar* por exemplo, constituem descrições de movimento que remetem o ouvinte sempre a um outro local em que não se encontra o locutor; ao contrário do efeito provocado pelos verbos *vir* e *trazer*.

A compreensão dos dêiticos depende necessariamente de sua articulação com os não dêiticos (ILARI; GERALDI, 2000). Já Apothéloz (2003) observa que, em contexto, o falante tende com frequência a usar ora o dêitico ora o não-dêitico que, embora conduzam para a interpretação do que é dito a um mesmo ponto, diferem do ponto de vista de seu funcionamento. Alternar dêitico e anáfora, por exemplo, numa mesma situação de fala, é muito comum, especialmente, quando da aquisição de uma segunda língua. O autor, reportando-se a Boch (1983) estabelece uma diferenciação entre anáfora e dêixis, num sentido mais funcional ou pragmático. Para ele, há dêixis quando a expressão tem por objetivo deslocar o campo de atenção para um referente: o foco não está no significado. É necessário que o meio utilizado para identificar o referente se apóie nos parâmetros de tempo, lugar ou pessoa da situação de enunciação. No caso da anáfora, o movimento é outro: a expressão coloca o referente como foco da atenção.

Apothéloz identifica três tipos de dêixis: (i) a *dêixis situacional* ou o lugar, o momento da enunciação em que os demonstrativos podem estar presentes; (ii) a *dêixis textual*, usada para se referir a segmentos, a lugares e a momentos no próprio texto. Caracteriza-se pelo emprego de expressões indiciais tais como: *mais acima, aqui, no próximo capítulo, etc.*, com função metatextual<sup>6</sup>; (iii) a *dêixis da memória*<sup>7</sup>, situação na qual o emprego do demonstrativo revela que a representação discursiva do enunciador e a recepção do destinatário não acontecem no mesmo instante. Nesse caso, o referente é evocado no próprio texto, dando ao destinatário a impressão de ter um acesso imediato ao estado cognitivo da enunciação.

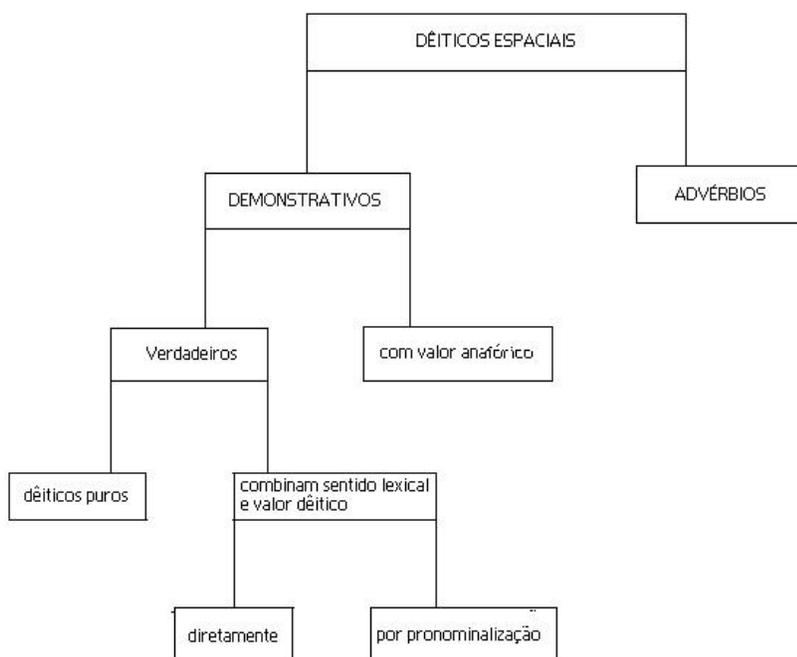
Acrescido a esses, encontram-se ainda, os dêiticos espaciais, uma classificação proposta por diversos autores, aqui destacada, tendo em vista a importância assumida em nosso trabalho de pesquisa. De acordo com Maingueneau

<sup>6</sup>Permite organizar o espaço do texto e facilita a orientação do leitor ou do ouvinte neste espaço, (cf. Conte (1981), como citado em Apothéloz (2003, p. 69)).

<sup>7</sup>Segundo Apothéloz, esta designação se deve a Fraser, Joly (1980), e a outros autores como Lyons e Kuno, sob a denominação de *deixis enfática*, R. Lakoff, com *dêixis emotiva* e Kleiber, com *pensamento indicial*.

(2001), trata-se de uma relação situacional em que estão em jogo a posição do corpo do enunciador e os seus gestos. Mas, além dessa forma de localização, outras modalidades existem. Por exemplo, uma de localização absoluta que se dá pelo uso de termos autodeterminados (ex.: Cascavel, no Paraná); uma outra, de localização cotextual, que se apóia em um elemento do contexto lingüístico. Segundo o autor, em narrativas clássicas, é comum aparecer uma rede de relações que esclarecem as referências espaciais, sem que haja necessariamente a intervenção da situação de enunciação, como quando acontece quando se aponta o dedo. Neste caso, para o leitor conseguir interpretar as referências locais, necessário se faz ter acesso, às vezes, até mesmo a uma retomada anafórica. Em textos literários, como nos romances mais recentes, segundo ele, o que se tem podido notar é uma liberdade maior quanto à recuperação do referente dos dêiticos espaciais, podendo ocorrer de maneira menos imediata ou mesmo nunca ocorrer. Numa narrativa montada sobre o monólogo interior, por exemplo, o narrador e o herói tendem a se misturar na consciência de um único sujeito. Nesse caso, os dêiticos espaciais precisam ser esclarecidos no texto, muitas vezes obtidos por meio de volteios, a fim de elucidar melhor as referências.

Os dêiticos espaciais, assim como os demais, podem ser estudados sob diferentes enfoques teóricos lingüísticos. No esquema ilustrado a seguir, são tomados para análise e distribuição, por exemplo, apenas os aspectos de natureza morfossintática.



Como mostrado no diagrama, os dêiticos espaciais se distribuem de acordo com a classe gramatical, podendo ser um demonstrativo ou um advérbio. Em se tratando do demonstrativo, conforme a função que desempenha no enunciado, pode assumir um valor *verdadeiro* ou anafórico. Os demonstrativos de valor anafórico acontecem quando se dá a retomada de uma unidade já introduzida no texto. Os verdadeiros podem se manifestar ou como dêiticos puros, quando acompanhados de um gesto do enunciador (isto, isso, aquilo...) ou como resultado de uma combinação entre o sentido lexical e o valor dêítico. Este último, por sua vez, pode ser realizado de duas formas: diretamente (esta mesa) ou por pronominalização (isto aqui, aquilo lá). Para o autor, os dêiticos adverbiais têm estatuto de *complementos circunstanciais*, sempre com valor em função do gesto, da posição ou da orientação do corpo de seu enunciador. Estão distribuídos em diversos micro-sistemas de oposição (*perto/longe, na frente/atrás*), suscetíveis a mudanças a cada modificação de pelo menos um desses parâmetros.

Segundo Maingueneau (2001), sempre que um indivíduo assume o papel de narrador, fica difícil desconsiderar o uso da localização dêítica. Além do duplo cenário, um em relação à história contada e outro em relação ao narrador, num mesmo momento, existem as localizações, aparentemente mais objetivas e mais independentes do ato da enunciação, que podem conter em si uma localização do tipo dêítico.

Enquanto, de um lado, os dêiticos espaciais se referem à localização; de outro, os temporais, consideram o momento de fala (também referido como o presente lingüístico). Dentre os dêiticos nessa categoria, estão os de localização absoluta, na qual são trabalhadas expressões precisas, como, por exemplo, datas - 22 de abril de 1500 e os que se apóiam numa referência no momento da enunciação (*hoje, amanhã, há uma semana, daqui a uma semana*).

Maingueneau cita ainda uma outra variação para os dêiticos temporais, a que denomina de embreantes temporais. São dêiticos com função de complemento circunstancial, com estatuto de um advérbio ou grupo proposicional, manifestada pela morfologia verbal das marcas do tempo (presente, passado e futuro).

## **A DÊIXIS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Segundo Benveniste (1976, p.280), 'é pela forma verbal que acontece o ato individual de discurso'. É neste momento que o locutor torna plenos os signos vazios disponíveis pela linguagem. Por isso, na comunicação intersubjetiva, as formas pronominais remetem a uma enunciação única assumida no discurso.

As falas são impregnadas por expressões dêíticas. Para Lahud (1979), os dêiticos e a linguagem, andando lado a lado, se complementam na intenção de dar significação ao que se diz. Ao dizer, por exemplo, *dê-me isto*, acompanhado de um gesto de designação, o que estaria sendo feito pelo enunciador é um ato completo de referência identificadora, *visível aos olhos* das pessoas envolvidas.

Ao dizer *isto*, apontando para um objeto, a intenção do falante, não é mais do que apresentar linguisticamente o objeto a que ele está se referindo mediante um gesto.

Como preconiza Koch (2000), numa comunicação cotidiana, o espaço dêitico é o próprio espaço da atividade de fala (situação de interação entre ambos). Com presenças marcantes, *eminente visuais*, os dêiticos são usados em comunicações assimétricas, exatamente uma situação em que se encontram, de um lado os professores e de outro, os alunos, nos momentos de aulas expositivas. Apesar de expressões orais e recortes nas falas dos professores, tais como: *aqui, lá, isto, veja, todas essas*, mostradas no quadro, apresentarem conteúdos semânticos com força representativa, o fato é que por elas mesmas, os verdadeiros significados que trazem ficam, para os DVs, esvaziados.

Não se duvida que os alunos DVs, tal como os videntes, são indivíduos capazes de compreender os sentidos atribuídos a essas palavras/expressões. Mas, o problema, aqui não se reduz a isso. Para as informações contidas no contexto com dependência de recepção visual, o aluno DV apenas recebe a informação parcialmente, tendo dificuldades de interpretar os locais, à medida que ele, o receptor, desconhece o que foi apontado pelo professor. Cabe aos professores, portanto, construir uma rede de relações no texto, de maneira que as referências espaciais que eles fizeram se aclarem.

Ao expor para uma turma que uma figura está desenhada no topo do quadro, por exemplo, será necessário da parte dos alunos, primeiro, identificarem esse lugar. Mesmo que, ainda nesse caso, o aluno DV consiga fazer tal identificação, por exemplo, pelo tato, a mensagem lhe chegará truncada. Ora, desde que os recursos visuais e auditivos são fundamentais para completar com sucesso a semântica contida na dêixis, para um aluno DV, os recursos usados precisam ser enriquecidos com outros elementos, justamente para suprir a falta ou a dificuldade de visão. Um deles seria, por exemplo, o professor explorar mais os recursos lingüísticos e, não sendo possível eliminá-los, usar um pouco menos visual. Alguma coisa do tipo *escrevi no quadro a palavra cantar. Pois bem, cantar é um verbo...*, com certeza, beneficiaria o aluno DV. Segundo Cazacu (1979), 'A linguagem supõe, na sua forma complexa e normal, uma intenção de comunicar, bem como a possibilidade de realizar esta comunicação a fim de poder efetuar a expressão e sua compreensão'. Em se tratando de um ouvinte DV, cabe ao falante fornecer soluções aplicáveis com as devidas adequações que sistematizem a inter-relação entre este e o seu ouvinte, de modo a, em conjunto, migrarem os dois para um campo comum de conversação. Sabe-se que o entendimento do ouvinte se dá via sentidos remanescentes. O espaço dêitico é local onde estão presentes, além da fala, os sistemas cognitivos, conjugados pelo conhecimento e pela realidade. Acontece que a realidade aqui referida se dá num contexto em que ou a visão está totalmente ausente ou com limitação de toda ordem graves.

A aprendizagem significativa é, de todas as maneiras, o conhecimento adquirido a partir da própria experiência do indivíduo. No construtivismo, o aprendiz compreende o mundo através da própria elaboração que faz dos fatos. A construção do conhecimento somente é passível de acontecer na presença do outro. É justamente nesse ambiente, repleto de características diferenciadas, que se encontram os elementos dêiticos ora complicadores ora facilitadores, dependendo do tratamento a eles conferidos. Como bem observa Fragoso (2003),

[...] expressões dêiticas servem de construtores de significado, uma vez que são elas que fornecem as dicas para a significação enquanto o discurso acontece. Fato este que comprova que o significado é algo que se constrói no momento da interação, considerando-se os participantes, o contexto em que estão inseridos, e as conexões feitas por eles a partir da criação dos Espaços Mentais.

Na relação professor/aluno DV em sala de aula, a língua, como meio de comunicação oral, estará sempre a exigir um trabalho de refinamento e maior adaptação para os fins a que se propõe. Segundo Geraldi (1996), cruzam-se no presente do discurso, o passado trazido pela linguagem e a memória de um futuro possível, construído através da linguagem. Para quem utiliza os sentidos remanescentes mais acentuadamente, como é o caso dos DVs, a linguagem é, sem dúvida alguma, uma presença marcante para a compreensão dos assuntos pedagógicos, de modo a trazer de forma oral, sucessões de ações mentais ou materiais aplicadas em tais situações.

Na presença do dêitico espacial, em particular, os alunos DVs ficam expostos à perigosos espaços vazios de fala, incapazes de serem preenchidos justamente pelo fato de não verem. Valendo-se de quadro e giz, o professor precisa reelaborar e reestruturar as suas falas, proporcionando a esses seus alunos uma ponte com o mundo externo, não visível ou de difícil percepção pela visão limitada. Descrever oralmente o significado do dêitico é uma forma de interpretar para esse aluno aquilo que é possível mostrar. Tal comportamento permitirá ao ouvinte construir, em seu mapa mental, o reconhecimento e a compreensão da situação trabalhada em tempo real.

Rector (1985) afirma que, ao se fazer uma investigação do gesto, necessário se faz ir além da semântica circunscrita ao domínio puramente verbal. Segundo a autora, é preciso levar em conta a relação do objeto com o referente; considerar o signo em relação ao seu veículo, ao seu usuário e aos seus efeitos, numa segmentação tripartida da semiótica ou teoria geral dos signos (semiologia da língua, acrescida do gesto não-verbal, numa dimensão pragmática). Porém, diremos nós, também isso por si só seria insuficiente. Mais apropriado seria, associar dois elementos, o verbal e o gestual. Todavia, se falta capacidade visual para perceber os gestos, não resta ao indivíduo senão preencher as lacunas contidas na exposição oral dêitica com explicações enriquecidas linguisticamente. É com essa hipótese que trabalhamos.

Tais indicativos servem para nos mostrar a necessidade de estarmos motivados e integrados com o que seria de papel desempenhado pela dêixis na fala dos indivíduos e, mais especificamente, daqueles que dela dependem para passar algum conhecimento formal e científico. Abrir um novo espaço de estudos e aprofundar as discussões em relação a um assunto que, pelo que parece, está apenas começando, é, pois um desafio que todos nós, professores, educadores e alunos precisamos enfrentar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o professor, ao usar a dêixis em sua exposição oral, nem sempre se dá conta de que essa forma de se expressar muitas vezes não atende às necessidades de seus alunos, isto é um fato. Que quando das exposições orais, permeadas por enunciações dêíticas, como *aqui, ali, aquele*, etc., encurta caminho para as compreensões dos conteúdos expostos, disso também ninguém duvida. Porém, o uso de expressões dêíticas, em particular os espaciais, na grande maioria das vezes, traz sérios problemas de compreensão para os alunos DVs. Por exemplo, um professor, ao dizer, *este aqui é um substantivo*, apontando para uma palavra que acabou de escrever no quadro, sem reparar, faz uma substituição importante da informação verbal pela gestual. Ora, se o demonstrativo colocado em foco, para os *alunos videntes* não chega a ser um problema; para os DVs a situação é outra.

Um dos grandes problemas observados nesse meio comunicacional está nos referentes dos quais os professores se valem para situar o enunciado. Acostumado a um padrão de normalidade, o professor, em sala, costuma dirigir-se apenas aos alunos videntes. Acontece que, para aulas expositivas, por fazer uso abundante de elementos dêíticos, principalmente os espaciais, ou, ao fazer retomada de textos se faz necessário inferir no momento da enunciação dados situacionais diferenciando a forma das explicações. A dependência dessa situação comunicativa pode privar, o DV de apreender.

Se a inclusão tem avançado muito, isso se deve ao fato de que os alunos especiais não vão mais à escola somente para a socialização. A cobrança de que o aluno DV precisa ser atendido como qualquer aluno considerado normal deixa, de certa forma, o professor meio encabulado. É um tempo muito recente desta nova etapa.

Querer que a relação ensino-aprendizagem de fato aconteça é um desejo de todos: educadores, alunos e sociedade. Mas, para que os resultados sejam satisfatórios é necessário abrir discussões com equipes multidisciplinares, incluindo-se aí o próprio aluno e sua família.

Quanto à sala de aula, caberá ao professor ficar atento para dar a sua exposição um significado pleno. Devem ser observados o contexto e a situação, articulando seus referentes, na composição de unidades lingüísticas, semânticas e pragmáticas. Conforme lembra Maingueneau (2001), um mesmo dêítico pode estar

presente em vários paradigmas de uma só vez, porém, mais importante é o uso que se faz do paradigma, dando a ele valor dêitico, ao se relacionar com o momento da enunciação ou não-dêitico, por dependência de outra forma, onde acontece uma dissociação entre o enunciado e sua instância de enunciação. O importante pois, é ter o cuidado de não deixar espaços vagos, em que a comunicação fica interrompida, provocando no aluno DV a sensação de absoluta incapacidade, o que, além de ser desumano, é falso.

É recomendável, no contexto do ensino-aprendizagem, investigar como a mensagem é recebida pelo DV, qual o mínimo de linguagem necessária para que esse indivíduo a compreenda.

Para, Guimarães (1999, p.12), 'o arsenal de dados que garante a transmissão e assimilação da mensagem deve levar em conta o contexto' para poder haver a sintetização do texto ao desenvolver a *isotopia*<sup>8</sup> sobre a qual os enunciados devem ser lidos. Faz-se necessário, então, para completar o conteúdo temático na estrutura formal, um bom contexto de interferências externas, onde o texto passa a existir num processo global de comunicação e de interação entre enunciador e receptor. Este *contexto extraverbal*, de acordo com ela, é composto por circunstâncias, objetos e acontecimentos extralingüísticos que necessitam ser conhecidos pelo receptor, para haver a devida compreensão. Segundo a autora, ao fazermos mobilização de componentes diversos, sejam de ordem cognitiva, discursiva, afetiva, sociológica, ou cultural, a mensagem só se concretiza a partir da recriação verbal de dados situacionais, bem como de pressupostos que condicionam sua significação. Veja-se que é nesse ponto que a figura do professor se torna importante. Ele precisa conhecer a turma com a qual trabalhará. Saber quem eles são, como aprendem, quais os recursos que utilizam para estudar, qual a condição física e sensorio motora de cada um, é de fundamental importância para o professor. Somente assim ele, o professor, conseguirá preparar o seu material de ensino e exposição de forma adequada que atinja positivamente a todos e a cada um.

---

<sup>8</sup> "Isotopia" (do grego *isos*, igual, semelhante, e *topos*, plano, lugar) significa plano de sentido, leitura que se faz de uma frase ou texto. (DICAS..., 2007).

## **REFERÊNCIAS**

- APOTHÉLOZ, D. *Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual*. Coleção clássicos da lingüística. Referência/organizadoras: M.M. Cavalcante, B.B. Rodrigues, A. Ciulla. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARNAULD, A. *Gramática de Port-Royal*/ Arnauld e Lancelot. Tradução de B.F. Basseto, H.G. Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de M.G. Novak e L. Néri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- \_\_\_\_\_. *O Homem na linguagem*. Tradução de I.M.L. Pascoal. Lisboa: Vega, 1992.
- CAZACU, T.S. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. Tradução de L.S. Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.
- COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de F. Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DICAS de Português, [www.pauloherndes.pro.br](http://www.pauloherndes.pro.br), acesso em 16/04/2007.
- FRAGOSO, L.C.P.L. *O Dêitico "aí" no discurso oral e a proposta cognitivista*. Revista eletrônica do instituto de humanidades. Vol 1. n.4. jan-mar 2003. Disponível em: [http://www.unigranrio.br/unidades\\_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero4/textoluane.html](http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero4/textoluane.html). Acesso em: 03 set. 2006.
- GERALDI, J.V. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras, Associação de leitura do Brasil, 1996.
- GUIMARÃES, E. *A Articulação do texto*. Série princípios. 7.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*/ Rodolfo Ilari. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. GERALDI, J.W. *Semântica*. Série Princípios. 10.ed. 2. impressão. São Paulo: Ática, 2000.
- KOCH, I.V. *Texto e coerência*/ Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Luiz Carlos Travaglia. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- LAHUD, M. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.
- LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. Tradução R.V. Mattos e Silva; H. Pimentel. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da universidade de São Paulo, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Tradução M.W. Averbug. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MAINGUENEAU, D. *Elementos lingüísticos para o texto literário*. Tradução M.A.B. Mattos; São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Organização: Bruno, M.S.G. e Mota, M.G.B. Colaboração: Instituto Benjamin Constant, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.1, 2001.

PEIRCE, C.S. *Semiótica*. Tradução de J.T.Coelho Neto. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1995.

PERROT, J. *A lingüística*. Coleção saber atual. Tradução de M.L.Rodrigues e N.A.Mabuchi. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

RECTOR, M. *Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira*/ M. Rector, A.R. Trinta. Petrópolis: Vozes, 1985.

VIGOTSKY, L.S. Fundamentos de defectologia. In: *Obras completas*. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

---

Recebido em 29/05/2007

Reformulado em 10/10/2007

Aprovado em 30/11/2007