

A perspectiva do sistema de referência multimodal para a interação na Síndrome de Down

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i3.3305>

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega¹

Resumo

O objetivo deste artigo é argumentar sobre processos de referência e negociação de sentidos em contextos face a face, entre crianças com SD e terapeutas da linguagem. Mostramos a perspectiva do Sistema de Referência Multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Nossa vertente de Multimodalidade postula que a língua é uma matriz cognitiva da mescla gesto-fala, não uma hierarquia entre elementos linguísticos e extralinguísticos (MCNEILL, 1985, 2013). Os dados são de gravações de atendimentos de duas crianças com SD (07 e 09 anos). A pesquisa é qualitativa, longitudinal. Os resultados apontam para o jogo dialógico de negociação de sentidos por meio de um sistema cíclico de produções dos sujeitos nas cenas, no qual emergem relações linguísticas de associação e repetição de objetos de discurso.

Palavras-chave: Referência Multimodal; Aquisição da Linguagem; síndrome de Down.

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Guarabira, Paraíba, Brasil; pvletras@servidor.uepb.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-5622-065X>

The perspective of the multimodal referencing system for interaction in Down syndrome

Abstract

The aim of this article is to argue about processes of referencing and negotiation of meanings in face-to-face contexts, between children with DS and language therapists. We show the perspective of the Multimodal Referencing System (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Our aspect of Multimodality postulates that language is a cognitive matrix of the gesture-speech mix, not a hierarchy between linguistic and extralinguistic elements (MCNEILL, 1985, 2013). The data are from recordings of attendances of two children with DS (07 and 09 years old). The research is qualitative, longitudinal. The results point to the dialogic game of negotiation of meanings through a cyclical system of productions of subjects in the scenes, in which linguistic relationships of association and repetition of objects of discourse emerge.

Keywords: Multimodal referencing; Language Acquisition; Down Syndrome.

Introdução

Neste artigo, faremos um estudo acerca dos processos de referenciação e negociação de sentidos, em cenas interativas entre crianças com Síndrome de Down (doravante, SD) e terapeutas na clínica de linguagem. Tomaremos por base o Sistema de Referenciação Multimodal (ÁVILA-NÓBREGA, 2017), corroborando a vertente de Multimodalidade, como postulado da língua como matriz cognitiva da mescla gesto-fala.

Para discorrermos sobre os processos de referenciação, é necessário iniciarmos com um breve esboço a respeito da noção de referência nos estudos da linguagem, desde os estudos mais tradicionais, aos que tiveram influência na Lógica, na Filosofia da Linguagem e na Linguística.

Justificamos a importância desse tipo de trabalho pelo fato de haver pouca produção na área de linguagem abordando o tema. Foi feita uma busca sistemática no Portal de Periódicos da Capes, no mês de setembro de 2021, com o termo “referenciação multimodal” para o período dos últimos cinco anos (2016-2021). Apenas 28 resultados apareceram e, após checagem dos títulos e resumos, dois trabalhos envolvendo a interação com crianças atípicas se encaixaram (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2018; BARROS; FONTE; RODRIGUES DE SOUZA, 2020). As demais produções em periódicos estão articuladas com vertentes da Linguística Textual ou Linguística Aplicada.

Com este artigo, mostraremos que o século XVII, no que se refere aos estudos da linguagem, obteve grande influência de investigações provenientes de obras como a Gramática de Port-Royal, na França, cuja língua era concebida como resultado da razão, baseada na filosofia de René Descartes. Já o século XIX e a primeira metade do século XX tiveram influência de pensadores europeus como Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein, que discutiram de forma honrosa a pertinência da referência de “objetos” reais, ou não, para a vivência de um falante/ouvinte.

Em contraponto, trazemos, ainda, algumas contribuições da Linguística Textual ancorados nas descobertas de autores como Marcuschi (2001), Koch e Fávero (1984), dentre outros, que irão discutir o processo de referenciação e a construção de objetos de discurso em cenas dialógicas entre sujeitos de linguagem.

Após esse breve esboço, discorreremos sobre a interação com crianças atípicas. Por muito tempo, a forma de conceber a linguagem de sujeitos com desvios, síndromes ou patologias foi tida como objeto de investigação da biomedicina (MORATO, 2014). Em diferentes épocas e culturas, há registros materiais da sugestão de presença de pessoas com SD e isso se faz imprescindível para que entendamos como também foram evoluindo os interesses pela linguagem e interação com esses sujeitos, não somente pelo viés biomédico. O registro antropológico mais antigo da SD deriva de escavações datadas do século VII de um crânio oriundo da Saxônia (Alemanha) apresentando características estruturais comuns vistas frequentemente em crianças com a síndrome (PUESCHEL, 2002/1993); uma estatueta em cerâmica de um ídolo do período neolítico (cerca de 5000 a.C.), na Grécia, pode ser a representação mais antiga da SD na cultura material (STARBUCK, 2011). Já a respeito das representações de pinturas supostamente destacando crianças com SD, Starbuck (2011) pontua que muitos artistas empregaram um estilo particular de expressão, que pode ter se concentrado em representar indivíduos de maneira realista ou irrealista.

A primeira descrição de uma criança sobre a qual se presumia ter SD foi fornecida em 1838, por Jean-Etienne-Dominique Esquirol, e por Edouard Séguin. Já em 1866, John Langdon Haydon Down publicou o trabalho *Observations on an Ethnic Classification of Idiots*, usando um sistema de classificação racial, no qual faz a descrição de características da síndrome hoje conhecida com o seu nome (CAMMARATA-SCALIS *et al.*, 2010).

Por décadas, os estudos científicos a respeito da SD tiveram início com as descobertas de geneticistas que se detiveram a explicar a etiologia dessa síndrome, com foco em questões de ordem cromossômica. Os registros da literatura na área mostram que a SD esteve sob o domínio de investigação de profissionais da saúde, tendo em vista a necessidade de entender como funcionavam aspectos do desenvolvimento físico, do sistema estomatognático, do prognóstico em geral das pessoas acometidas com a síndrome.

Atualmente, a SD reúne olhares oriundos de pesquisadores da Educação, do Direito, da Terapia Ocupacional, da Psicopedagogia, da Linguística, da Fonoaudiologia, da Antropologia, dentre outros, interessados não só nos aspectos etiológicos, mas da qualidade de vida, de interação social, da garantia de direitos educacionais e de assistência governamental, da inserção no mercado de trabalho dessas pessoas. Embora sejam múltiplas vertentes, caminham para a mesma direção: olhar para além do corpo (da síndrome), para poder conceber o que é normal ou patológico para esse mesmo corpo (CANGUILAM, 2009). Estudos apontam para a qualidade da língua falada e escrita das pessoas com SD (OLIVEIRA *et al.*, 2021; RABELO *et al.*, 2021), além da eficácia de estimulação precoce, acompanhamento familiar e formação de professores na educação especial e inclusiva (MENDONÇA; SOUZA, 2021; CAMARGO, 2021).

Sendo assim, estudos como o nosso desmistificam a linguagem diferente e nos levam a traçar novas formas de interação com crianças, adolescentes e adultos que usam outras formas linguageiras para se colocar nos processos interativos, enquanto sujeitos reais.

Diante disso, o objetivo deste artigo é argumentar sobre processos de referenciação e negociação de sentidos em contextos face a face, entre crianças com SD e terapeutas da linguagem. Para isso, tomamos como suporte a perspectiva do Sistema de Referenciação Multimodal – SRM (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). A vertente de Multimodalidade sobre a qual nos ancoramos é baseada na premissa de que o sistema da língua é uma matriz cognitiva da mescla gesto-fala, não uma hierarquia entre elementos linguísticos e extralinguísticos (MCNEILL, 1985, 2013).

Para corroborar esse postulado, trazemos recortes de gravações de atendimentos de 02 crianças com SD (07 e 09 anos, respectivamente), atendidas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB. Apresentamos dados qualitativos, com o intuito de discutir os processos linguísticos de repetição e associação (ÁVILA-NÓBREGA, 2017) de objetos do discurso (referentes do entorno social negociados conjuntamente) entre sujeitos na interação face a face.

A repetição e a associação são resultado do processo de referenciação multimodal com as crianças dos nossos dados. O que nos interessa, com nossas perspectivas sobre referenciação multimodal, é entender como crianças com SD constroem sentidos sobre pessoas, objetos e situações no mundo ao seu redor. Os referentes já estão prontos no mundo, ou em cenas interativas podem ganhar novos focos e sentidos, ao passarem por processos de referenciação multimodal?

Para começarmos a refletir sobre essas e outras indagações, consideramos necessário entender como surgiram e se desenvolveram os primeiros estudos sobre referência para, em seguida, entendermos os processos de referenciação.

Ponderações sobre os Estudos da Referência na Linguagem

Como mencionamos no início do texto, as investigações, no tocante à referência, são tradicionais e oriundas de campos como a Lógica, a Filosofia da Linguagem e a Linguística. Precisamos entender que, em suma, o início dessas discussões girou em torno do problema de representação do mundo, da verbalização do referente em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo (SALOMÃO, 2005).

Um dos contextos em que se tomou a linguagem por um viés racionalista é o de Port-Royal. Uma figura, dentre várias outras, muito importante para esse período, tanto nas disputas teológicas, quanto na organização das *Petites écoles*, foi Antoine Arnauld. Doutor em Teologia pela Sorbonne em 1641, aderiu ao jansenismo e, expulso da Universidade de Paris em 1656 devido às críticas aos costumes vigentes, passa a viver em Port-Royal, lugar e período propícios aos seus estudos e pesquisas, pois escreveu a *Grammaire générale et raisonnée* com Lancelot, e *La logique*, com Nicole.

Já Claude Lancelot escreveu em 1644 o *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine*. Até então as crianças deveriam aprender o alfabeto francês e a soletrá-lo com base em um texto em latim, esforço imenso que consumia três ou quatro anos. Já pelo novo método, ensinavam-se apenas as vogais e os ditongos do francês, cujas letras representavam sozinhas os sons correspondentes; como as consoantes não representavam sons pronunciáveis autonomamente, por serem emitidas sempre em conjunto com uma vogal, eram ensinadas depois, sob a forma de sílabas (BASETTO; MURACHCO, 2001). Notemos que a forma de ensinar língua e interagir com os sentidos era pautada no método fônico, das famílias consonantais e vocálicas, silábicas e vocabulares. O aprendiz não era protagonista do saber, mas seguidor de conteúdos dogmáticos. Ainda dentro desse contexto de nuances pedagógicas, Arnauld desenvolveu um ramo do cartesianismo a que o próprio Descartes não havia se dedicado: o estudo e a análise da linguagem em geral, partindo da hipótese de ser ela de natureza racional.

Segundo Basetto e Murachco (2001), o que geralmente se critica nesse tipo de abordagem linguística é que nem tudo pode ser reduzido à razão. Fazem muita abstração, baseada em poucas línguas, todas provenientes do indo-europeu, o que torna difícil, senão impossível, uma gramática geral que descreva todas as variantes linguísticas da humanidade. Essa filosofia aplicada à linguagem contrastava com a situação deles no século XVII, quando predominava a preocupação com o “bom uso”, de caráter mais estilístico, sem maior interesse em conhecer as causas, os fundamentos e a estrutura da linguagem.

A gramática de Port-Royal é sustentada por uma teoria da referência vigente ainda hoje a muitos estudos realizados sobre a linguagem, em diferentes abordagens: todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas, ou gramáticas particulares, são explicadas pelo princípio segundo o qual a linguagem é representação do pensamento.

No tocante à Filosofia da Linguagem, ela teve o seu apogeu na primeira metade do século XX, com os estudos de filósofos europeus como Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein. Frege foi o criador da moderna lógica matemática, e foi a primeira pessoa a investigar formalmente os fundamentos da aritmética e tentar reduzi-la à lógica, além de seus estudos sobre a natureza do significado das expressões. Ele teve um papel de reconhecida importância na Filosofia da Linguagem por ter contribuído com a discussão sobre o conceito de sentido do sinal (nome, combinação de palavras, letras) e referência, ou significação das expressões (FREGE, 1978).

Já o filósofo Russell propôs a concepção metafísica da relação entre linguagem e mundo por ele chamada de atomismo lógico, conceito gerado em torno da definição de que todas as sentenças de nossa linguagem, quando devidamente analisadas, se revelariam como constituídas de signos atômicos referentes aos elementos simples da realidade (RUSSELL, 1974).

Wittgenstein foi outro filósofo com grandes contributos para a concepção de referência no campo da linguagem. Ficou conhecido por se destacar em duas fases das suas pesquisas filosóficas. Na primeira, a sua tendência seguia as propriedades significativas e denotativas das sentenças em proposições veritativas, cuja função da linguagem seria apenas referir, como vimos em outros estudiosos da mesma época. Já na segunda fase, o autor é enviesado por uma percepção de linguagem enquanto um jogo; a função da linguagem deixa de ser falar sobre o mundo e passa a ser agir com a fala no mundo (WITTGENSTEIN, 1999/1930).

Outra contribuição importante é gerada por Strawson, quando afirma que a existência do objeto ao qual a frase descritiva pretende referir-se não tem suporte implícito, mas pressuposto. Assim, não existindo o objeto, a sentença terá sido usada não para traduzir um enunciado falso, mas um enunciado para o qual falta o valor-verdade (STRAWSON, 1982).

Dando seguimento ao percurso desses estudos, segundo Koch e Fávero (1984), Kripke desenvolve a teoria lógica dos “mundos possíveis”, ou seja, o locutor de um enunciado refere-se não só ao mundo por ele mesmo considerado real, mas a uma infinidade de outros mundos possíveis. Assim, duas expressões podem ser correferenciais em um mundo (para uma realidade), e não em outro.

Já a respeito de Quine, ele nega o valor referencial de expressões consideradas com ausência de verdade, ou de falsidade, quando há a impossibilidade de existência de objeto real referido. Para ele, trata-se de contextos intencionais que são “referencialmente opacos”, em oposição aos contextos extensionais, que são “referencialmente transparentes”. Colocar-se num contexto opaco significa renunciar à referência (KOCH; FÁVERO, 1984).

Com essas notas, vimos a importância, à época, dos estudos da referência e da língua como representação do pensamento. Mas será que é isso mesmo que ocorre nas relações dialógicas em que a linguagem se manifesta com um caráter de negociação de sentidos? Veremos mais à frente que não. Ao advogarmos um princípio de que a linguagem é pautada nas interações sociais, os sentidos são negociados conjuntamente em meio a práticas sociocognitivas.

Sobre processos de Referenciação Multimodal

Até o momento, vimos que o grupo de pensadores no tópico anterior discutia a existência de “objetos” reais no mundo, com o conceito de verdade, ou de falsidade, caso houvesse a concretude desse fato referido no mundo dos falantes. A condição de vericondicionalidade é criticada por Marcuschi (2001) ao afirmar ser irrelevante para o processo referencial.

Indo na direção contrária aos lógicos e filósofos mencionados, outro grupo de estudiosos (Searle, Austin, Grice) que colaboram para a concepção de linguagem surge com a conhecida virada pragmática dos anos 1970. Deixando de lado a noção veritativa de objetos do pensamento, os autores desse período concebem a linguagem como ações dos sujeitos sobre o mundo por meio de Atos de Fala e implicaturas conversacionais, já caminhando em direção da premissa de que “a referenciação na relação face a face é fruto de uma atividade colaborativa e não uma simples convenção linguística” (MARCUSCHI, 2001, p.38).

Nossas ações languageiras não são representação do pensamento, como visto no percurso sobre a Gramática de Port-Royal, ou como sugeriram os estudiosos da Lógica. Ao contrário, “a linguagem se dá como interlocução situada e se oferece como conhecimento para o outro. Dinâmica por natureza, a língua é estável, mas não estática e permite que os indivíduos a sigam” (MARCUSCHI, 2001, p. 41).

Ainda no caminho da Linguística Textual, encontramos em Cavalcante e Santos (2012) a premissa de que é necessário que o interagente faça levantamento de hipóteses, associe informações, faça inferências e ative conhecimentos prévios (linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais), que colaboram para a construção do texto e da referenciação, à medida que esse sujeito se insere em uma situação interacional. Ou seja, os referentes não estão prontos no mundo, mas são passíveis de negociação de sentidos e construção conjunta de sua existência.

Os sujeitos falantes possuem certo domínio e intencionalidade sobre o que se pretende dizer, ou como agir, em cenas interativas, mas não possuem total domínio ou controle, uma vez que a interação não é construída apenas por um indivíduo, sobre quem haveria o *status* de supervalorização no diálogo. Isso é o que podemos observar, por exemplo,

em contextos dialógicos naturalísticos com as crianças, tanto circundados na própria família, quanto em atendimentos terapêuticos. As cenas não são construídas tendo em vista apenas a experiência daquele que se dirige à criança. Muita coisa pode ser posta em xeque, a partir das “surpresas” que a criança pode trazer para o momento do engajamento conjunto.

Quanto ao campo das interações humanas, um conceito que vem ganhando espaço nos estudos da linguagem é o da Multimodalidade, não apenas relacionada aos aspectos do texto escrito, mas, além disso, imbricada ao uso congruente de outros modos da linguagem, como aspectos prosódicos, gestuais, contato visual, movimentos corporais, expressões faciais, dentre outros (MONDADA, 2005; MORATO, 2006; CUSTÓDIO FILHO, 2009).

Como contributo para os estudos acerca da Multimodalidade em Aquisição da Linguagem, temos a premissa do Envelope Multimodal, uma categoria de análise que envolve, pelo menos, três modos de linguagem simultaneamente: produção vocal, direcionamento do olhar e produção gestual na dialogia mãe-bebê. Isso implica dizer que há uma espécie de empacotamento, ou envelopamento, ou, ainda, um encapsulamento de sentido resultante da mescla da produção concomitante das nuances de linguagem mencionadas. Sendo assim, segundo essa perspectiva, os parceiros interativos não se colocam no mundo da linguagem por meio de uma linha de produção isolada, ou hierárquica, mas por meio de uma negociação sociocognitiva resultante do Envelope (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012, 2015).

Diante disso, podemos dizer que advogamos o conceito de referenciação multimodal como sendo o processo pelo qual os objetos de discurso (referentes) são negociados pelos interagentes, nesse dinamismo da linguagem, por meio do uso congruente dos muitos modos representados pelo envelopamento, ou seja, entendemos que a partilha de referentes do mundo não se dá apenas pelo aspecto verbal da língua.

Em nossos textos, partimos do pressuposto de que a língua, em seu dinamismo, é multimodal, desde o seu funcionamento neurológico (POLIA, 2019), até a produção concreta em interação social. McNeill (1985, 1992, 2013) afirma que a gestualidade e a fala (produções vocais) ocupam a mesma matriz de produção, ou seja, o funcionamento dos sistemas neurológico e cognitivo da nossa natureza se encarrega dessa mescla de componentes que formam a língua.

Portanto, concebemos a premissa de que, nos estudos a respeito da Aquisição de Linguagem, as interações com bebês e crianças são inexoravelmente flexíveis e negociáveis, portanto, são situações dialógicas que requerem o engajamento dos parceiros com a produção de língua, enquanto instância multimodal (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2018).

Discussões de dados interativos no Sistema de Referência Multimodal

Para corroborar a assertiva sobre a referência ser um processo dialógico, de negociação, de colaboração entre sujeitos no jogo interativo, e não uma representação do pensamento individual, trazemos dois aspectos linguísticos, que serão analisados nos dados: a **associação** desloca os interagentes para outras entidades sociocognitivas (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação etc.); já a **repetição** de um item lexical propriamente dito, ou de uma sentença, funciona como uma relação enfática levando o interagente a se manter correspondente na cena dialógica (ÁVILA-NÓBREGA, 2017).

As mencionadas relações podem ocorrer constantemente nas interações face a face, além de não emergirem como resultado somente da produção vocal. Os gestos e o direcionamento do olhar ocupam a mesma matriz de produção do vocal, como instituição linguística. Vejamos nos exemplos como isso ocorre (na transcrição ortográfica, respeitamos a pronúncia dos falantes):

Quadro 1. Recorte do diálogo entre as terapeutas e CB

Sessão 5: 06-11-15 (30 minutos) CB: 07 anos, 04 meses e 27 dias Contexto: P1 e P2 (Profissional 1 e 2) estão sentadas no chão da sala de atendimento diante de CB (criança B) mostrando imagens de animais e de seus habitats naturais. Recorte do diálogo da sessão 5 de CB
P1: Ó, Ó! Esse outro animal aqui ele é bem grande (sentada no chão, aponta com o dedo indicador direito para a imagem exposta no chão diante da criança; alterna o olhar entre a imagem e a criança)
P1: Como é o nome desse animal? Como é o nome? (apontando para a imagem e tocando com o dedo; continua alternando o olhar entre o objeto e a criança)
CB: Cavalo (sentada no chão diante das profissionais; alterna o olhar entre a profissional 1 e a imagem que está no chão)
P1: Cavalo! Muito bem! (expressão facial de afirmação levantando as sobrancelhas e olhando para a criança)
P2: O cavalo fica onde, CB? (também está sentada no chão diante da criança, ao lado da profissional 1; olha atentamente para a criança)
P1: Onde é que o cavalo fica? Ó onde o cavalo fica. Na fazenda né? (continua dando ênfase com o dedo indicador apontando para a imagem e olhando atentamente para a criança)
P1: Tu já andou de cavalo? Heim, CB? Tu já andou de cavalo? (continua olhando para a criança)

P1: Olha como ele é lindo! Todo marrom (passando a mão direita sobre a imagem; alterna o olhar entre o objeto e a criança)

CB: (continua alternando o olhar para a profissional 1, para a profissional 2 e para o objeto no chão)

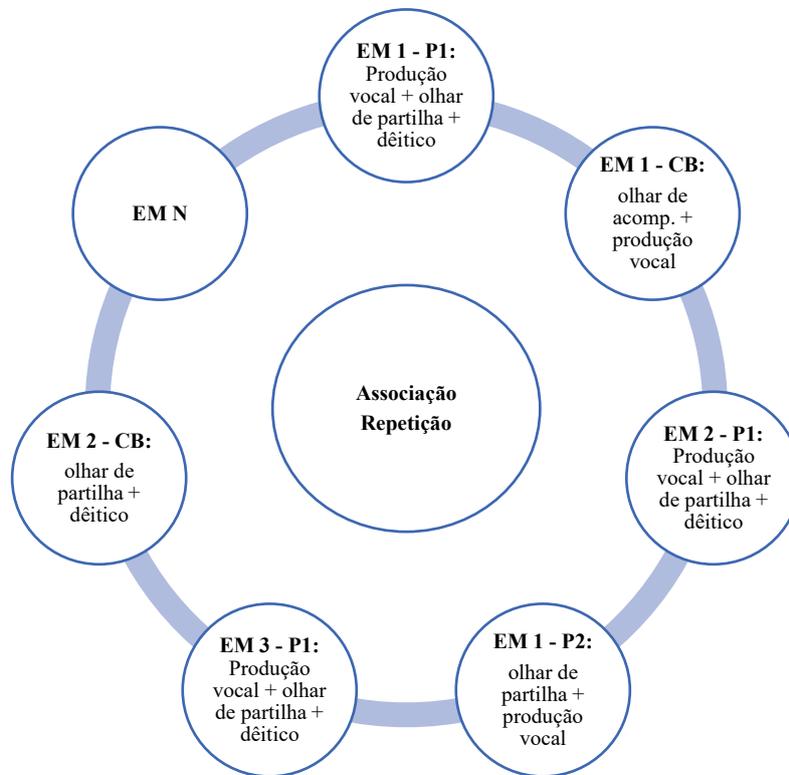
Fonte: Elaboração própria

Nesse recorte da cena, a primeira profissional da linguagem (P1) questiona à criança “Como é o nome desse animal? Como é o nome?” mostrando uma imagem (gesto dêitico) e direcionando o olhar de partilha de expectativa (devido ao grau de engajamento com a criança). Ao responder “Cavalo”, CB aponta com o dedo indicador direito para a imagem (dêitico). P1 responde “Cavalo! Muito bem!” e alterna o olhar entre P2 e CB. Nesse processo da cena, há a emergência da relação de referência **repetição**, pois os parceiros estão negociando sentidos no momento lúdico, dando ênfase ao objeto de discurso “cavalo”.

P2, então, participa questionando “O cavalo fica onde, CB?” mexendo nas figuras que estão no chão diante da criança. P1 dá continuidade ao processo de referência, ao dar sustentação ao objeto de discurso produzindo “Ó onde o cavalo fica. Na fazenda, né? Tu já andou de cavalo?”. Mais uma vez há **repetições** e agora emerge a **associação**, quando a terapeuta promove o deslocamento sociocognitivo da criança para outras situações, no caso, o lugar onde é possível um animal viver. P1 pega a imagem da fazenda que está no chão e a criança pega da mão da terapeuta a imagem.

A terapeuta faz qualificações sobre o animal (Olha como ele é lindo!) mostrando a imagem diante da criança, que, por sua vez estende o braço e toca com o dedo indicador direito no papel, como uma espécie de apontar. Esse alinhamento de gestos, olhar e produção vocal dos sujeitos na cena favorecem um funcionamento cíclico das ações multimodais em um sistema (Sistema de Referência Multimodal – SRM). Na figura 1, em uma leitura cíclica no sentido horário, vão emergindo Envelopes Multimodais (EM), à medida que cada parceiro interativo se coloca no engajamento. O EM 1 de P1 reúne a mescla da produção vocal + olhar de partilha + gesto dêitico; já o EM 1 de CB reúne a mescla de olhar de acompanhamento das ações de P1 + produção vocal. E assim, sucessivamente, os EM são produzidos até o que chamamos EM N, ou seja, não podemos afirmar que a negociação de sentidos no processo de referência se encerra naquela cena na clínica, pois a criança pode continuar elaborando, refocalizando o objeto de discurso até mesmo quando o atendimento se encerrar:

Figura 1. Sistema de Referenciação Multimodal – Terapeutas e CB

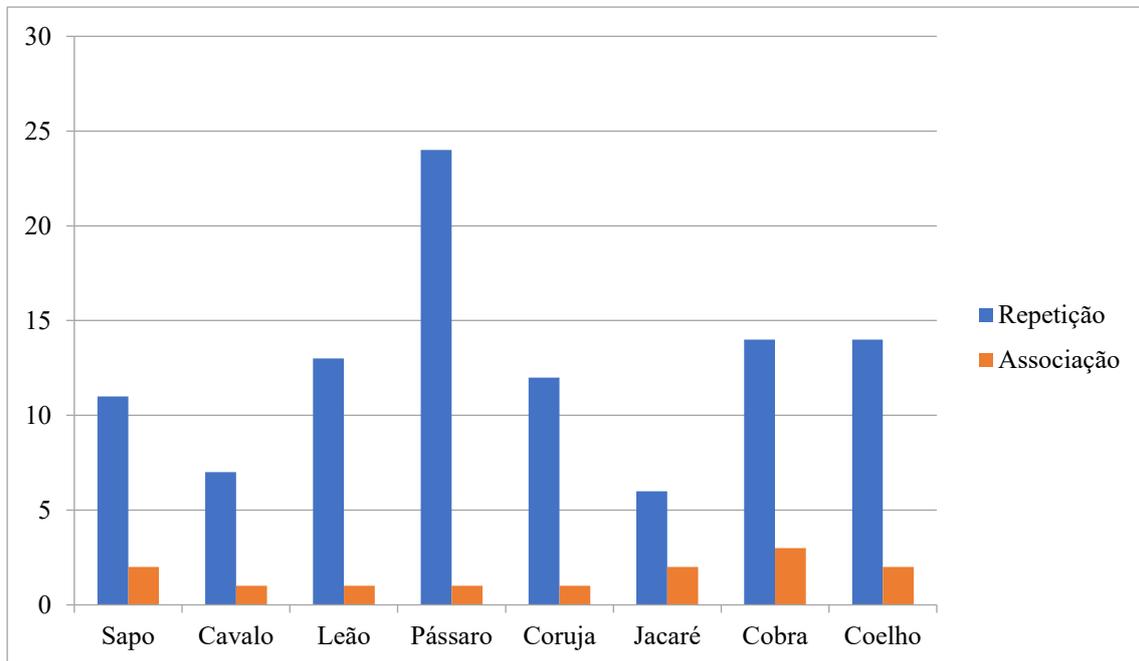


Fonte: Elaboração própria

Notemos como a progressão da cena dialógica vai se estruturando com o movimento cíclico do gesto do apontar, da troca de olhares e das produções vocais sustentando o objeto de discurso "cavalo". Relações linguísticas de associação e repetição vão emergindo como resultado desses movimentos.

Logo em seguida, apresentamos o gráfico ilustrando o uso das relações ao longo de todo o diálogo ocorrido no dia do atendimento. Outros objetos de discurso vão emergindo à medida que os parceiros vão se promovendo como protagonistas na cena: sapo, cavalo, leão, pássaro, coruja, jacaré, cobra e coelho foram foco do momento lúdico fazendo emergir as relações linguísticas da associação e da repetição:

Gráfico 1. Relações de Referenciação na Sessão com CB – Repetição e Associação



Fonte: Elaboração própria

Esse levantamento mostra o quanto as relações de repetição ficam destacadas, embora não deixassem de ser usadas as relações de associação. A atividade direcionada pelas terapeutas auxiliou na emergência da associação, pelo fato de deslocarem o sujeito infante para outras entidades como o som dos animais, as cores, os hábitos.

Notemos que o jogo interativo entre a profissional da linguagem e a criança é que vai construindo e negociando os sentidos, naquela sessão. Com esses dados, e os próximos que serão apresentados, não podemos conceber a ideia de que os sentidos estavam previamente prontos, como uma etiquetagem no entorno daqueles sujeitos e as palavras não eram invólucros do pensamento. Ao contrário! Há um jogo de linguagem sendo montado com a negociação dialógica.

O próximo exemplo com diálogo, gráfico e discussão se refere a uma das sessões, com cerca de 30 minutos, da Criança C:

Quadro 2. Recorte do diálogo entre terapeutas e CC

Sessão 6: 23-10-15 (30 minutos)
CC: 09 anos, 05 meses e 24 dias
Contexto: P1 e P2 (Profissional 1 e 2) estão sentadas no chão diante de CC (criança C) mostrando imagens de animais, objetos, meios de transporte, alimentos.
Recorte do diálogo da sessão 6 de CC
P1: Vamo vê agora qual é a próxima figura. Esse aqui CC sabe (sentada no chão procurando uma imagem dentre outras que estão espalhadas; escolhe uma imagem, levanta o objeto do chão, olha para a criança e mostra diante dela o objeto)
CC: Não! Leão! (olhando para a profissional e para o objeto; sorri)
P1: Leão? (franze a testa e as sobrancelhas olhando para a criança)
CC: É não (olha para a imagem, depois olha para a profissional)
P1: Tá certo, num é leão não. É qual esse? É um bem grande (continua segurando a imagem na mão direita; olha para a criança)
P2: Tem uma tromba assim ó (estava alternando o olhar entre a profissional 1, a criança e a figura; cruza os braços e com uma mão pega no nariz para fazer o gesto de tromba)
P1: Tem uma tromba no rosto dele assim ó (repete o gesto da profissional 2)
CC: (inc.)
P1: Ele é cinza, bem grandão (abre os dois braços para as laterais)
CC: O que é isso? (apontando com o dedo indicador direito para a figura que já estava na mão de P1)
P1: É um animal (continua com a figura na mão olhando para CC)
CC: Ah!
P2: Um bicho (olhando para CC)
P1: Um animal. E o nome dele? (continua olhando para a criança)
P1: Ele...(dizendo o nome do animal pausadamente e olhando para a criança)
CC: ...fante (sorrindo e olhando para P1)
P1: Elefante. Muito bem! Tu já viu um elefante? (expressão facial de afirmação; continua olhando para CC e agora com expressão facial de interrogação)
CC: (inc.)

P1: Já viu um elefante lá na Bica? (olhando para a criança)
CC: Não (olhando para P1)
P2: Já foi num zoológico? (após alternar o olhar entre P1 e CC, permanece com o olhar direcionado para a criança)
P1: Lá tem um elefante bem bonito (continua olhando para CC)
P2: Come muito assim ó (faz gestos com os dois braços como se simulasse um prato grande de comida)

Fonte: Elaboração própria

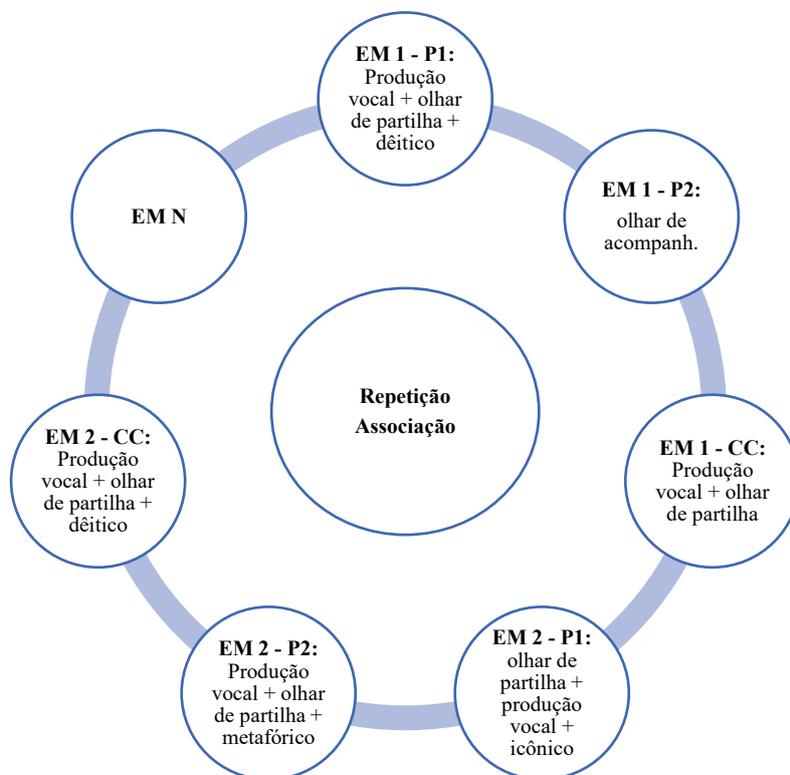
No diálogo da sessão com a criança CC, as terapeutas investem no engajamento da criança mostrando figuras de diferentes entidades sociocognitivas: animais, alimentos, objetos, meios de transporte etc. P1 mostra uma figura de animal olhando para a criança, que, por sua vez, participa do diálogo mencionando o nome do animal. P2 fica alternando o olhar entre P1 e CC, portanto, um olhar de acompanhamento das ações das parceiras. P1 coopera com ações multimodais (produção vocal, alternância do olhar e o gesto dêitico de mostrar o objeto) para CC encontrar o nome correto do animal.

P2 se engaja na cena cooperando com a promoção do sentido com a criança produzindo “Tem uma tromba assim ó” e fazendo um gesto que ilustra uma das partes do animal, com os braços diante do nariz. O mesmo gesto é feito por P1, além da emergência da **repetição**, tanto vocal, quanto gestual. A progressão multimodal (uso do vocal, dos gestos e do olhar) continua, pois P1 alterna o olhar entre a criança e a figura e produz “Ele é cinza, bem grandão”. CC, em seu turno, aponta com o dedo indicador esquerdo para a figura e questiona “O que é isso?”. **Repetições** emergem, quando as parceiras usam o item lexical “animal/bicho”, além do uso do item “elefante”.

Após isso, as terapeutas fazem **associações** entre o animal e a Bica (jardim zoológico da cidade João Pessoa) deslocando sociocognitivamente a criança para experiências fora da sala de atendimento na clínica.

Para finalizar a negociação de sentido do objeto de discurso “elefante”, P2 faz um gesto ao produzir “Come muito assim ó” e abre os dois braços, dando um sentido de amplitude **associada** ao tamanho do animal. Essa progressão cíclica do processo de referenciação multimodal faz emergir o SRM das três pessoas da cena:

Figura 2. Sistema de Referenciação Multimodal – Terapeutas e CC

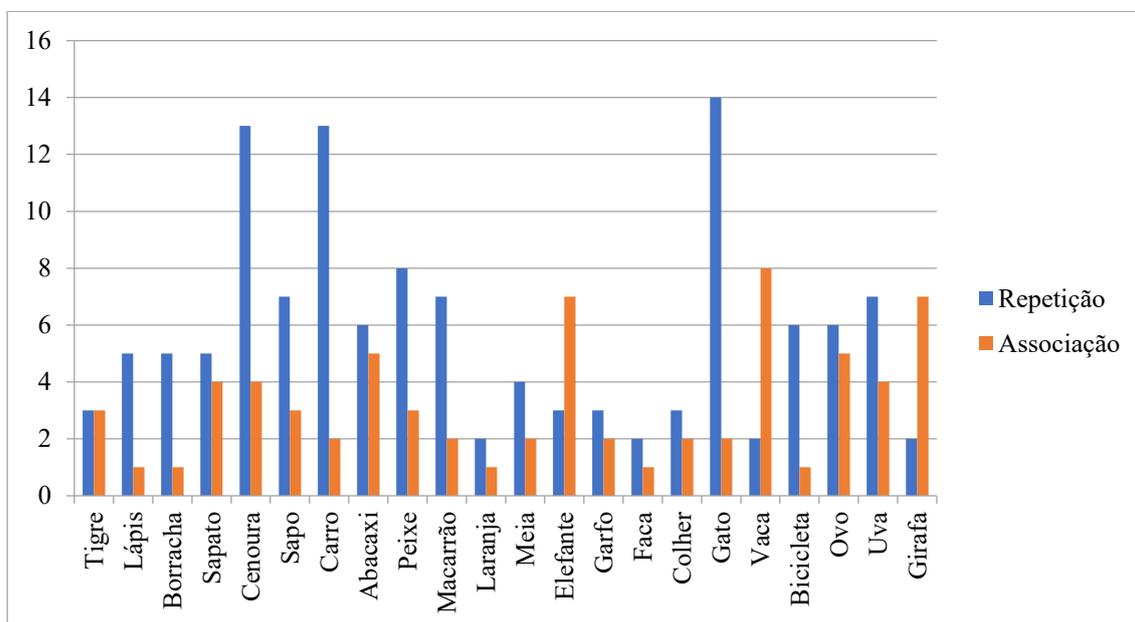


Fonte: Elaboração própria

Notemos que, em cada círculo, no sentido horário, os EM vão se constituindo pela mescla de produção vocal + direcionamento do olhar + gestos. Sem esse envolvimento dialógico e sem a multimodalidade, os objetos de discurso não seriam construídos conjuntamente com a criança, que, por sua vez, poderá continuar dando sentido e foco aos objetos de discurso (EM N), mesmo quando sair da clínica.

O gráfico 2 nos apresenta a distribuição das relações de referenciação, as quais emergiram ao longo da sessão com a criança C:

Gráfico 2. Relações de Referenciação na Sessão com CC – Repetição e Associação



Fonte: Elaboração própria

A associação surge com bastante frequência em todos os objetos de discurso negociados com CC. A relação de repetição continua sendo a mais frequente. Esses resultados se coadunam com a hipótese da necessidade de negociar sentidos com as crianças com SD, nas sessões terapêuticas. O atendimento das profissionais sempre tinha um planejamento prévio, com materiais, brinquedos, canções etc. No entanto, nem sempre os planos iniciavam e terminavam da mesma maneira, tendo em vista as surpresas da linguagem das crianças. Muitas vezes, algo precisou ser ressignificado, realinhado, refeito devido à interação, ao diálogo face a face com as crianças.

Considerações

É fato que, tanto no período de aquisição, quanto de consolidação da linguagem, a negociação de sentidos no jogo do engajamento tem bastante plasticidade e fluidez, ou seja, não é determinada por escolhas de um único sujeito. Isso se deve pela realidade de estar inserido em um entorno motivando os interagentes a construir conjuntamente objetos de discurso e o seu funcionamento no cotidiano. Por essa razão, lidar com a linguagem é mergulhar em uma realidade dinâmica, composta pelo engajamento dos parceiros, ou seja, os envolvidos no processo interativo estão alinhados com um objetivo em comum, que é negociar sentidos, construir conjuntamente a referenciação do seu entorno.

Esses dados revelam que a linguagem e os sentidos não são resultantes da produção verbal (vocal) isoladamente. As nuances da linguagem são ferramentas interativas, as quais nos permitem realizar o ir e vir de sentidos, a focalização e a refocalização, as interpretações e reinterpretações, as repetições, as associações etc. Isso se dá de modo cíclico, em um sistema dinâmico multimodal: o SRM.

Este tipo de trabalho pode servir, além de outras finalidades, para desmistificar a nossa forma de enxergar a realidade dos jogos de linguagem de sujeitos com SD, além de outras crianças, adolescentes e adultos com desvios, distúrbios, síndromes e/ou patologias. Tudo na linguagem pode ser uma surpresa!

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *O sistema de referência multimodal de crianças com Síndrome de Down em engajamento conjunto*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. O envelope multimodal em aquisição de linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de (org.). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11-44.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Crianças com síndrome de Down: referência e multimodalidade em contexto lúdico. *Revista Signótica*, v. 30, n. 4, p. 727-746, 2018.

BARROS, I. B. R.; FONTE, R. F. L.; RODRIGUES DE SOUZA, A. F. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. *Forma y Función, [S. l.]*, v. 33, n. 1, p. 173-189, 2020.

BASETTO, B. F.; MURACHCO, H. G. Prefácio à edição brasileira. In: ARNAUD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 09-32.

CAMARGO, E. A. A. A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na perspectiva de professores e gestores. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 60-78.

CAMMARATA-SCALIS, F. *et al.* Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. *Can. Pediatr.*, v. 34, n. 3, p. 157-159, 2010.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 [1966].

CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. dos. Referenciação e marcas de conhecimento compartilhado. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: *ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 6. João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2927-2936.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. Tradução Paulo Alcoforado. São Paulo: EdUSP, 1978.

KOCH, I. G. V.; FAVERO, L. L. Discurso e referência. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 11-16, 1984.

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

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, jul. 1985.

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

MCNEILL, D. Gesture as a window onto mind and brain, and the relationship to linguistic relativity and ontogenesis. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILL, D.; TEBENDORF, S. (ed.). *Body – Language – Communication* (HSK 38.1), de Gruyter, 2013. p. 28-54.

MENDONÇA, A. C. S.; SOUZA, R. C. Formação de professores da APAE/Aracaju para atuação com estudantes com Síndrome de Down. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 40-69.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

MORATO, E. M. Gestão do tópico e relevância conversacional na interação entre afásicos e não-afásicos, ou quando uma mão lava a outra. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 105-113, 2006.

MORATO, E. M. Metodologia em Neurolinguística. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org.). *Ciências da Linguagem: o fazer científico*. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 281-320.

OLIVEIRA, M. *et al.* Entrecruzamento fala – escrita e os desafios para a alfabetização do estudante com Síndrome de Down. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 270-294.

POLIA, A. A. *Aquisição de linguagem nas especificidades da Encefalopatia Crônica Não Progressiva: uma abordagem multimodal*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PUESCHEL, S. M. *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus, 2002 [1993].

RABELO, G. R. G. *et al.* A apropriação da escrita por uma criança com Síndrome de Down em um contexto de letramento. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Nuances da linguagem em uso: a síndrome de Down em foco*. Campina Grande: EdUEPB, 2021. p. 295-316.

RUSSELL, B. *Lógica e conhecimento*. Tradução Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SALOMÃO, M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-168.

STARBUCK, J. M. On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. *Journal of Contemporary Anthropology*. v. II. Iss.1, 2011.



STRAWSON, P. F. Significado e verdade. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos Metodológicos da Linguística: Semântica*. Campinas: Unicamp, 1982. p. 181-212.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução José Carlos Bruni. Petrópolis: Vozes, 1999.