



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

**O SISTEMA DE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN EM ENGAJAMENTO CONJUNTO**

JOÃO PESSOA

2017

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

**O SISTEMA DE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN EM ENGAJAMENTO CONJUNTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teorias Linguísticas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

JOÃO PESSOA

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A958s Ávila-Nóbrega, Paulo Vinícius.
O sistema de referência multimodal de crianças com
síndrome de down em engajamento conjunto / Paulo Vinícius
Ávila-Nóbrega. - João Pessoa, 2017.
206 f. : il.

Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Referência multimodal. 3. Aquisição de
linguagem. I. Título.

UFPB/BC

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA

**O SISTEMA DE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE CRIANÇAS COM
SÍNDROME DE DOWN EM ENGAJAMENTO CONJUNTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teorias Linguísticas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Aprovada em: 30/11/2017

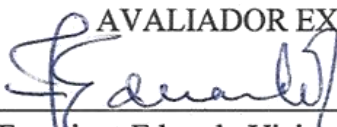
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Proling - UFPB)
ORIENTADORA

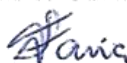
Prof.^a Dr.^a Edwiges Maria Morato (DL/IEL - Unicamp)

AVALIADOR EXTERNO



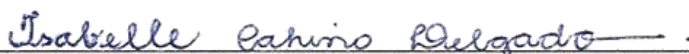
Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva (DLCV - UFPB)

AVALIADOR INTERNO



Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria (Proling - UFPB)

AVALIADOR INTERNO

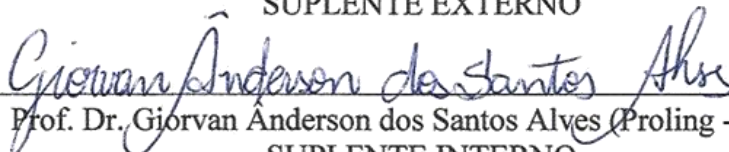


Prof.^a Dr.^a Isabelle Cahino Delgado (Proling - UFPB)

AVALIADOR INTERNO

Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez (DL - UFPE)

SUPLENTE EXTERNO



Prof. Dr. Giorvan Anderson dos Santos Alves (Proling - UFPB)

SUPLENTE INTERNO

Aos meus pais, por serem simples.
Ao meu irmão, por ser um braço forte.
À minha sobrinha, por ser como eu.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Marianne Cavalcante, por anos de orientações, amizade, conselhos pessoais e profissionais. Continuarei me espelhando em seu trabalho, na sua conduta e na leveza com que interpreta o mundo ao seu redor. Muito daquilo conquistado por mim devo a você. Obrigado por ser tão paciente e compreensiva, por entender e aceitar as minhas fases.

A professora Evangelina Faria pelo cuidado com os meus passos tenros desde a Graduação e inserção no grupo de pesquisa. O seu engajamento profissional e a sua amizade estarão comigo. Não poderia deixar de convidá-la para a minha banca final.

Aos companheiros do LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita): Jaqueline, Eliana, Temístocles, Neilson, Leonardo Davino, Renata da Fonte, Andressa, Paula e Moacir pelo companheirismo durante viagens, congressos, reuniões e confraternizações. Espero por mais!

Aos meus professores de toda a vida. Aos da educação básica pelos primeiros passos e paixão pelas humanidades. Aos do ensino superior agradeço toda a admiração pela Linguística, pela Literatura, pela pesquisa e pela nossa brilhante profissão. Agradeço o incentivo dado a mim até hoje.

Ao professor Eduardo Vieira por contribuições ricas e valiosas na minha qualificação de tese. A sua leitura atenta é admirável! Agradeço por participar neste ciclo final dos meus estudos.

A professora Suzana Cortez pela pronta aceitação para ler o meu trabalho e compor a banca final.

A professora Isabelle Cahino por orientações dentro do projeto sobre Síndrome de Down, participação na minha qualificação, amizade desde o período do Mestrado e composição da banca final. Ao professor Giorvan Ânderson agradeço toda a amizade e o acolhimento de braços abertos na Clínica de Fonoaudiologia da UFPB, para a minha coleta de dados.

As fonoaudiólogas Suelene Castro, Cynderella Lima, Talita Farias, Wigna Matias, Hayala Penaforte e Sâmara Munique, e outras, por ter disponibilidade durante a minha coleta de dados, em seus atendimentos na clínica. A Ivonaldo Leidson por ter me dado apoio na clínica e por dúvidas sanadas na Fonoaudiologia.

A Stephanie de Almeida por me dar permissão para filmar os seus filhos na clínica.

A Ediclécia, Cláudia e Laíse por todo auxílio com as transcrições dos meus dados.

A minha orientadora no período de Doutorado-Sanduíche, na Unicamp, professora Edwiges Morato, pelos tantos ensinamentos em sala de aula, por reuniões individuais, pelas conversas as quais mudaram o meu modo de enxergar a pesquisa e a atuação profissional. Agradeço o acolhimento, a confiança em meu trabalho e a participação na banca.

A professora Anna Christina Bentes pelo carinho ao me receber na Unicamp, pelas aulas e conversas tão ricas.

A Nathália Freitas e Cláudio Vasconcelos por ter me dado amizade e companhia durante o meu tempo na Unicamp. Os meus dias não teriam sido tão proveitosos sem vocês.

A Ana Carolina e Guilherme por todo companheirismo no Pensionato e parceria no dia a dia.

Ao CNPq por todo apoio financeiro durante todo o período de Doutorado-Sanduíche.

A Universidade Estadual da Paraíba pela liberação para a minha formação, por todo suporte administrativo e burocrático durante o meu afastamento.

A Milena Martins e Elizângela Rodrigues pelo amor, apoio, carinho e cumplicidade desde o nosso primeiro período da graduação em Letras. Amizade cara, a qual perdura!

A Clodine Azevedo por sua humanidade, sinceridade e lealdade em nossa amizade e todo incentivo para continuar com a cabeça erguida. Te escolhi como a minha irmã.

A Paulo Aldemir por tantos anos de amizade e superações. Torço por mais! Agradeço, ainda, todo o apoio técnico e tecnológico atendendo às minhas atividades, não só para organizar a tese.

Aos meus pais por todo amor, pela compreensão sobre as minhas ausências, todo investimento em minha vida e formação. Ao meu irmão por todo suporte nos bastidores para eu dar continuidade aos meus estudos. A minha sobrinha, a sua essência é o motivo da minha gratidão!

Ao Criador pela oportunidade de autoconhecimento e de enfrentar os desafios da vida sem permitir que o barco afundasse.

RESUMO

Os estudos no âmbito da referenciação são variados. Para a Linguística de Texto, encontramos um posicionamento sobre a referência não ser um espelhamento da realidade das coisas no mundo, mas uma negociação de sentidos entre sujeitos na interação real, ou virtual (MARCUSCHI, 2002; 2005; MONDADA; DUBOIS, 2003). Por muito tempo também se acreditou no fato de a construção de sentidos acontecer apenas por meio da linguagem verbal, seja oral, seja escrita. Essa visão tem sido tomada com grande relevância pela Linguística, bem como outro viés que ganha notoriedade, quando se entende a língua como a congruência de modos distintos de linguagem realizados em um mesmo alinhamento. A multimodalidade preconiza as nuances de linguagem não como acessórias umas das outras, ou ocorrendo de modo isolado. A produção vocal, a gestual e a visual emergem de forma concomitante (McNEILL, 1999; KENDON, 1982). Sendo assim, o nosso objetivo é analisar o funcionamento da referenciação multimodal de três crianças com Síndrome de Down (SD) em cenas de engajamento conjunto. Os nossos dados foram coletados na Clínica de Fonoaudiologia da UFPB e são compostos por 17 sessões de encontros entre as crianças e as terapeutas. A faixa etária dos infantes percorre o período de 02, 06 e 08 anos de idade no início das coletas. Nossos dados foram filmados e têm uma duração média de 30 minutos por atendimento. Postulamos que esses sujeitos se engajavam nas cenas (TOMASELLO, 2003; 2005; 2009) com as terapeutas e o uso de diferentes modos de linguagem fazia emergir Sistemas de Referenciação Multimodal (SRM) resultantes da negociação de objetos de discurso (OD), ao longo dos encontros. Esses OD são negociados por relações de referenciação conhecidas como repetição, associação, reiteração e conexão. O direcionamento do olhar mais promissor nos encontros foi o de partilha de expectativa, seguido do olhar de acompanhamento. Os gestos dêiticos foram sempre destacados, seguidos de gestos icônicos. Quanto ao caráter semiótico, esses gestos foram menos abstratos, menos metafóricos e possuíam configuração própria. Trabalhos desse tipo podem facilitar o engajamento de profissionais da educação e da clínica, quando passam a olhar a linguagem pelo viés da referenciação multimodal.

Palavras-chave: Referenciação. Multimodalidade. Aquisição de linguagem. Síndrome de Down.

ABSTRACT

A large variety of studies are found in the field of referenciation. According Textual Linguistics, reference is not a reflection of the reality of the things in the world, but a negotiation of meanings between subjects in the real or virtual interaction (MARCUSCHI, 2002; 2005; MONDADA; DUBOIS, 2003). For a long time it was known that the only way of bulding meanings was through verbal language, oral or written. Although that point of view had been deeply taken into consideration by Linguistic, another opinion gets notoriously attention when the language is seen as a combination of distincts language ways in the same field. The multimodality suggests that the variation of the language are not complementing one another or happen alone. Vocal, gestual and visual production happen at the same time (MCNEILL, 1999; KENDON, 1982). Therefore, our objective is analyzing how the multimodal referenciation works in joint engagement scenes among three Down Syndrome (DS) children. Our data were collected at the Speech Therapy Clinic, at UFPB, and are composed of 17 meetings between children and speech therapists. Children were 2, 6 and 8 years old at the beginning of data collection. The appointment were filmed and each one lasts around 30 minutes. We defend the idea that the three children who were involved in the scenes (TOMASELLO, 2003; 2005; 2009) with the speech therapists and who were using distincts language ways make emerge Multimodal Referenciation Systems (MRS) as a resulto f negociation about the discourse objects (DO), along the meetings. These DO are negociated throught referenciation relations known as repetition, association, reiteration and connection. The direction of the most promising gaze in the meetings was the sharing of expectation, followed by the accompanying gaze. Deictic gestures were always highlighted, followed by iconic gestures. As for the semiotic character, these gestures were less abstract, less metaphorical, and had their own configuration. This kind of work may helps the engagement of educational and clinical professional when they begin to notice the language throught multimodal referenciation.

Keywords: Referentiation. Multimodality. Langage acquisition. Down Syndrome.

RÉSUMÉ

Les études dans le champ de la référenciation sont variées. Pour la Linguistique Textuelle nous trouvons que la référence n'est pas le reflet de la réalité des choses au monde, mais une négociation entre sujets dans une interaction réelle ou virtuelle (MARCUSCHI, 2002; 2005; MONDADA; DUBOIS, 2003). Pendant longtemps s'y connaît que la construction des significations se produisait par le langage verbal, soit oral ou écrite. Bien que cette vision c'était prise avec profonde remarque par la Linguistique, une autre opinion a été remarquée quand la langue est comprise comme la combinaison de différents moyens de langage dans un même niveau. La multimodalité suggère que les variations du langage ne sont pas des compléments, ni à l'un, ni à l'autre; les variations ne se produisent pas isolées. La production vocale, gestuelle et visuelle se produisent tout au même temps (MCNEILL, 1999; KENDON, 1982). Notre objectif est d'analyser le fonctionnement de la référenciation multimodale de trois enfants qui portent de la Trisomie 21 dans le cadre de la connexion entre eux. Nos données ont été collectées à la Clinique d'Orthophonie de l'UFPB et sont composées de 17 rendez-vous entre les enfants et les thérapeutes. Les enfants avaient 2, 6 et 8 ans au début de la collecte de données. Les rendez-vous ont été filmés et ils ont environ 30 minutes de durée chaque. Nous défendrons l'idée que ce trois enfants impliqués dans les situations avec les thérapeutes (TOMASELLO, 2003; 2005; 2009) et l'usage de différents moyens de langage font surgir des Systèmes de Référenciation Multimodales (SRM) comme le résultat de la négociation des objets de discours (OD) au long des rendez-vous. Ces OD sont négociés par des relations de référenciation connues par répétition, association, réitération et connexion. La direction du regard le plus prometteur dans les réunions était le partage des attentes, suivi par le regard d'accompagnement. Les gestes déictiques étaient toujours mis en évidence, suivis de gestes iconiques. Quant au caractère sémiotique, ces gestes étaient moins abstraits, moins métaphoriques et avaient leur propre configuration. Ce type d'activité peut aider l'implication des professionnels de l'éducation et de la clinique après qu'ils lancent un regard sur le langage par la référenciation multimodale.

Mots-clé: Référenciation. Multimodalité. Acquisition de la langue. Trisomie 21.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Virgin and Child - Andrea Mantegna (1480-1495)	39
Figura 2: Adoração dos pastores – Jacob Jordaens (1618).....	40
Figura 3: Lady Cockburn e seus filhos – Sir Joshua Reynolds (1773).....	40
Figura 4: P1 e CA em 07.11.14	45
Figura 5: Mescla do Olhar e do Gesto de CA em 07.11.14.....	45
Figura 6: P1 e CB em 14.11.14	46
Figura 7: Mescla do olhar e Produção Gestual de CB em 14.11.14.....	46
Figura 8: Emergência da Gesticulação de CA.....	51
Figura 9: Emergência do Emblema de CA.....	52
Figura 10: Emergência da Pantomima de CA	53
Figura 11: Emergência do Gesto Icônico de CA.....	54
Figura 12: Emergência do Gesto Metafórico de CA	55
Figura 13: Emergência do Gesto Dêitico de CA	56
Figura 14: CA Dançando Música Infantil em 14.11.14	57
Figura 15: P1 e CA Dançando.....	57
Figura 16: Taxionomia Gestual	58
Figura 17: Emergência do Olhar entre Parceiros	69
Figura 18: CA Balançando Brinquedo diante de P1	70
Figura 19: Troca de Olhares de P1 e de CB	71
Figura 20: Produção Gestual de CB	71
Figura 21: CA e P1 Dançando Músicas Infantis	72
Figura 22: Cena Quina de CB	74
Figura 23: Produção Vocal de P1 com CB.....	91
Figura 24: Produção Gestual de P1 com CB.....	91
Figura 25: P1 e CB Diante do Cartaz	92
Figura 26: Direcionamento do Olhar de CB.....	92
Figura 27: Produção Gestual de CB	93
Figura 28: CB Colando Figura no Cartaz.....	93
Figura 29: Modelo de SRM.....	100
Figura 30: SRM 1 – CA	104
Figura 31: SRM 2 – CA	106
Figura 32: SRM 3 – CA	111

Figura 33: SRM 1 – CB.....	118
Figura 34: SRM 2 – CB.....	120
Figura 35: SRM 3 CB.....	124
Figura 36: SRM 1 - CC	132
Figura 37: SRM 2 - CC	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos sobre Aquisição de Linguagem e SD	24
Quadro 2: Dissertações e Teses sobre Aquisição de Linguagem e SD	27
Quadro 3: Dissertações e Teses sobre Referenciação Multimodal	31
Quadro 4: Datas das Gravações e Coletas de Dados.....	35
Quadro 5: Informações sobre as Terapeutas	35
Quadro 6: Tipos de Direcionamento do Olhar na AC.....	67
Quadro 7: Duração das Gravações dos Atendimentos	101
Quadro 8: Dados Quantitativos Sessão 1 com CA.....	107
Quadro 9: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CA	108
Quadro 10: Dados Quantitativos Sessão 4 com CA.....	112
Quadro 11: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CA	113
Quadro 12: Dados Quantitativos Sessão 2 com CB.....	121
Quadro 13: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CB	122
Quadro 14: Dados Quantitativos Sessão 5 com CB.....	125
Quadro 15: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CB	126
Quadro 16: Dados Quantitativos Sessão 1 com CC	133
Quadro 17: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CC	134
Quadro 18: Dados Quantitativos Sessão 6 com CC	138
Quadro 19: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CC	139
Quadro 20: Contínuo das Relações de Referenciação	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 1 com CA.....	108
Gráfico 2: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CA	109
Gráfico 3: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 4 com CA.....	113
Gráfico 4: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CA	114
Gráfico 5: Resumo das Relações de Referenciação Multimodal por Sessão CA.....	115
Gráfico 6: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CA	115
Gráfico 7: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 2 com CB	122
Gráfico 8: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CB	123
Gráfico 9: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 5 com CB	126
Gráfico 10: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CB	127
Gráfico 11: Resumo das Relações de Referenciação Multimodal por Sessão CB	128
Gráfico 12: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CB	129
Gráfico 13: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 1 com CC	134
Gráfico 14: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 6 com CC	139
Gráfico 15: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CC	140
Gráfico 16: Resumo das Relações de Referenciação Multimodal por Sessão CC	141
Gráfico 17: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CC	141

LISTA DE ABREVIACÕES

SD	Síndrome de Down
P1	Profissional 1
P2	Profissional 2
CA	Criança A
CB	Criança B
CC	Criança C
AC	Atenção Conjunta
EC	Engajamento Conjunto
EM	Envelope Multimodal
OD	Objeto de Discurso
SRM	Sistema de Referenciação Multimodal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Estado da Arte	22
Procedimentos Metodológicos	31
Local	31
<i>Corpus</i> da Tese	33
Tipo de Pesquisa, Coleta de Dados e Análises	33
Datas das Coletas e Dados dos Participantes.....	34
1 SÍNDROME DE DOWN: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	37
1.1 O Surgimento do Termo Síndrome de Down.....	41
1.2 Aspectos Gestuais do Sujeito com SD	47
1.2.1 Taxionomia Gestual: macrocategorias e microcategorias aplicadas para a SD	48
2 ATENCIONALIDADE E ENGAJAMENTO CONJUNTO	59
2.1 Ação e Atenção Conjuntas	60
2.2 Engajamento e Intencionalidade: reconhecendo sujeitos atencionais ou intencionais?	62
2.3 O Direcionamento do Olhar no Jogo da Atencionalidade Compartilhada	66
2.4 Interações Triádicas, Quaternárias e Quinas	73
3 UM OLHAR SOBRE A REFERÊNCIA E O PROCESSO COLABORATIVO DA REFERENCIAÇÃO	78
3.1 A Gramática de Port-Royal e a Referência Cartesiana.....	79
3.2 A Referência na Filosofia da Linguagem: de Frege a Grice	83
3.3 Referência e Referenciação: da Linguística Textual aos Estudos Multimodais.....	87
4 REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL	96
4.1 Progressão ou Sequenciação Multimodal.....	97
4.2 O Sistema de Referenciação Multimodal (SRM) na Síndrome de Down	99
4.2.1 O Sistema de Referenciação Multimodal de CA.....	102
4.2.2 O Sistema de Referenciação Multimodal de CB	116

4.2.3 O Sistema de Referenciação Multimodal de CC	129
4.3 Discussão	142
CONSIDERAÇÕES	145
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	156
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/UFPB	156
ANEXO B – Projeto Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down	159
APÊNDICES	175
Apêndice A – Quadros e gráficos dos levantamentos quantitativos	175

“O tempo é o maior tesouro de que um homem pode dispor; embora inconsumível, o tempo é o nosso melhor alimento; sem medida que o conheça, o tempo é, contudo, nosso bem de maior grandeza: não tem começo, não tem fim... rico só é o homem que aprendeu piedoso e humilde, a conviver com o tempo, aproximando-se dele com ternura, não contrariando suas disposições, não se rebelando contra o seu curso, não irritando sua corrente, estando atento para o seu fluxo, brindando-o antes com sabedoria para receber dele os favores e não a sua ira”.

(Raduan Nassar – Lavoura Arcaica, 1975)

INTRODUÇÃO

“A deficiência é um conceito em evolução... resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas”.
(ONU, 2006, Preâmbulo)

O campo de vicissitudes da Linguística moderna tem permitido essa ciência investigar as nuances da linguagem, não apenas no âmbito restrito de atuação, embora vasto, mas tem concedido um alinhamento com outros vieses científicos. Não é raro encontrarmos produtos de pesquisas de profissionais da linguagem os quais têm adotado uma espécie de “fraternidade científica” ancorada na Psicologia, na Psicanálise, na Pedagogia, na Psicopedagogia, na Fonoaudiologia, nas Neurociências, na Antropologia, na Primatologia etc. Campos esses que, com o seu *know-hall*, vêm contribuindo para os avanços relacionados ao ensino e ao atendimento clínico.

Não distante disso, em Aquisição de Linguagem, vimos investindo em descobertas acerca da interação com o uso típico da linguagem de crianças com outras crianças mais velhas, ou com seus cuidadores, seja a mãe como sujeito primordial, o pai, avós, professores ou educadores em creches. Além disso, nosso arcabouço vem aumentando, desde o momento em que o nosso olhar pautado na ciência se permitiu alcançar contextos de interação com sujeitos e suas questões ou desvios de linguagem.

Assim, como forma de contribuir com resultados de investigações para a área da Aquisição, nos debruçamos sobre estudos da interação de sujeitos com Síndrome de Down (SD) e o uso de relações de referênciação.

Iniciamos nosso trabalho com um apanhado sobre SD, pois preconizamos ser necessário conhecer os nossos sujeitos de pesquisa e as suas questões, para somente em seguida apresentarmos os processos de interação inseridos nos contextos do seu cotidiano. Não temos intenção de apresentar um novo arcabouço sobre a SD, mas contextualizar essa síndrome por meio de um contexto sócio-histórico. Também não será o nosso interesse abordar questões relacionadas à inclusão, aos atendimentos especializados, leis e diretrizes etc., nesta tese.

A dificuldade de se dedicar à investigação desse desvio genético e de suas variações de linguagem ou comportamentais não é nova. Isso tem causado, ao longo dos anos, preconceito e exclusão social extrema, por circular na sociedade uma crença de que sujeitos com essa síndrome não seriam capazes de interagir, ou de serem inseridos no mercado de

trabalho. Na cultura espartana, apenas para citar como um exemplo, os indivíduos com deficiência não eram tolerados e muitas vezes eram abandonados enquanto bebês, ou mesmo assassinados com a justificativa de serem criaturas não-humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. Os “defeituosos” viveram à margem social em um longo processo da história humana, pois não se enquadravam no estado de normalidade (normatividade) linguística (sem mencionar como eram encarados de forma caricaturada devido ao seu aspecto físico).

Somente em meados de 1866, John Langdon Down¹ publicou um trabalho no qual faz a descrição de características da síndrome a qual hoje leva o seu nome. Naquele período, os sujeitos com SD eram chamados mongoloides, pois as suas características, mormente a inclinação dos olhos, eram semelhantes às dos habitantes da Mongólia.

A despeito da inegável relevância das descobertas surgidas desde então, o foco na diferença dessas pessoas se pautou nos aspectos biomédicos. Seguimos a mesma linha de raciocínio de Morato (2014, p. 284), no contexto da Neurolinguística, quando afirma

Nascida no seio dos estudos naturalistas da Medicina dos séculos XVIII e XIX, não seria exagero considerar que uma parte expressiva da pesquisa produzida no campo, notadamente a que se dedica ao contexto patológico, deriva ou é caudatária do chamado método clínico – método no qual se forja como ciência na melhor tradição racional-empirista da época.

Do mesmo contexto histórico no qual surgem os profissionais dedicados às Neurociências e à preocupação com a mente e cérebro, emanam as investigações sobre síndromes e aspectos físicos dessas pessoas. A linguagem e as relações de interação, de longe, foram pauta de interesse, pois os resultados de dedicações profissionais eram de cunho positivista.

Já o interesse quanto ao atendimento de pessoas com deficiência, no Brasil, só teve início na época do Império, após duas instituições serem fundadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos², em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos³, em 1857. Somente no início do século XX, o Instituto Pestalozzi é fundado (1926) com a preocupação em atender pessoas com deficiência mental; em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fundada (BRASIL/SEE, 2010, p. 10). Embora houvesse avanço nas leis de promoção aos cuidados de pessoas com deficiência, o foco foi pautado nos aspectos dos diagnósticos e tratamentos de saúde.

¹ Médico pediatra inglês, que trabalhava na enfermagem para pessoas com deficiência intelectual, do Hospital John Hopkins, em Londres.

² Atual Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro.

³ Atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, Rio de Janeiro.

Com os avanços dos atendimentos nas clínicas de linguagem, o sujeito com SD não carrega mais um prognóstico para inaptidões sociais, interacionais, educacionais e profissionais. O estímulo precoce na clínica e o acolhimento familiar vêm mostrando grande amadurecimento de questões sociocognitivas e linguísticas desses indivíduos. Pesquisas como a nossa, por exemplo, observam o funcionamento da linguagem desses sujeitos, o qual rompe a dicotomia entre o normal e o patológico.

Sobre a interação com essas pessoas, postulamos que, no *lócus* do engajamento conjunto, ocorrem percepções do parceiro como um ser de atencionalidade e de intencionalidade. Atenção conjunta, perspectivação, subjetividade, autoria, negociação de sentidos etc., são termos de destaque nesse viés (TOMASELLO, 2009, 2014) e serão retomados ao longo do capítulo 2. Isso promove a entrada da criança no universo da linguagem e a sua desenvoltura no processo dialógico. É nesse ambiente interativo onde o sujeito se constitui como tal e faz uso das mais variadas performances linguísticas.

Os sinais interativos do engajamento conjunto acontecem com o tipo de olhar direcionado pelos parceiros nos contextos nos quais ambos promovem o jogo de atencionalidade. Classificamos o uso do direcionamento do olhar como sendo de três tipos: de verificação, usado em cenas nas quais um, ou todos os parceiros direcionam o contato visual apenas para se certificar se o interactante continua no mesmo local, ou para, rapidamente verificar a ação do outro; de acompanhamento demonstra mais atenção de um dos parceiros, ou de todos os engajados na cena, para se familiarizar com a ação do outro; de partilha de expectativa promove uma nuance de ações levando o parceiro a se envolver diretamente no campo da atencionalidade e de intencionalidade daquele que dirige o tópico do discurso e das ações. Esse terceiro tipo de olhar, normalmente vem acompanhado de gestos dêiticos, como, por exemplo, do apontar convencional, ou do ato de mostrar algo (TOMASELLO, 2003; 2005).

O aspecto de destaque em nossa pesquisa é o processo de referenciação desenvolvido em um sistema cíclico. O início dessas discussões girou em torno do problema de representação do mundo, da verbalização do referente na qual a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo. Marcuschi (2000) é um dos autores trazidos em nosso texto para fundamentar o histórico do entendimento de referência e da concepção de referenciação, perpassando a tradição do produto (estudos estruturalistas) e a tradição da ação (tomando como ponte os autores da Pragmática).

Diante do exposto, nosso objetivo é analisar o funcionamento da referenciação multimodal de 03 crianças com Síndrome de Down, em cenas de engajamento conjunto, em

atendimento fonoaudiológico. Cada criança foi acompanhada individualmente em horário agendado na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB, o que será melhor explicado mais à frente, ao falarmos sobre o projeto de extensão com SD. De modo específico procuramos: entender como se dá o processo de atencionalidade de crianças com SD em contextos de engajamento conjunto no momento do atendimento, pois os estudos apontam para o fato de elas terem dificuldades de atenção; compreender o perfil da referenciação multimodal por meio do uso de gestos, olhar e produção vocal de cada criança com SD dos nossos dados.

Algumas questões são pertinentes para dar seguimento a esta tese: como ocorre a coesividade (prosseguimento, alinhamento, desenrolar) da interação com essas crianças nas cenas? Existe alguma relação de referenciação mais saliente nos encontros? As rotinas dos atendimentos foram relevantes para o estabelecimento das relações de referenciação? Que tipo de direcionamento de olhar foi mais usado nas interações? E, por fim, quais gestos são mais preponderantes nos contextos com essas crianças?

Partimos das hipóteses de que as crianças com SD precisarão de estímulos lúdicos por parte da profissional no momento do atendimento, para processar, mesmo lentamente, a atencionalidade; referentes pertencentes ao universo infantil são facilitadores do uso de relações de referenciação. Ainda como hipótese, tanto as terapeutas, quanto as crianças, farão uso de estratégias multimodais (concomitância da produção vocal com gestos e olhar) para coconstruir a referenciação do terceiro elemento (brinquedos, lugares, pessoas, canções etc.) envolvido nas estratégias de engajamento conjunto. Por fim, poderá haver a predominância de algum elemento linguístico nos momentos da interação como, por exemplo, o olhar de acompanhamento, ou de partilha de expectativa, além de algum tipo de gesto (icônico, dêitico etc.), concomitantes à fala na coconstrução dos referentes, pela razão de o sujeito com SD possuir déficit cognitivo de percepção, atenção, capacidade de fixação e focalização, segundo a literatura especializada.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Linguística, no entanto, aborda um encadeamento de conceitos e pesquisas oriundos da História, Filosofia, Biologia e Fonoaudiologia, pois foram áreas de onde vieram suporte teórico e investigativo para desenvolvermos o entendimento acerca dos nossos sujeitos.

Estado da Arte

Com o intuito de fazer um levantamento dos estudos já realizados na área da referenciação multimodal e SD em Aquisição de linguagem, buscamos na base de dados de

artigos indexados e banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),⁴ do Scielo (Scientific Electronic Library Online),⁵ do Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde),⁶ da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁷ e do banco de dados de 10⁸ instituições brasileiras de ensino superior.

As palavras-chave usadas nas buscas (descritores) foram: aquisição de linguagem e síndrome de Down; multimodalidade e síndrome de Down; referência multimodal; referência e síndrome de Down. Estas expressões estavam no assunto e/ou no título dos trabalhos de 10 anos de pesquisas científicas (2005-2015). Antes de prosseguir com os resultados, consideramos importante expor cada base de dados para uma melhor contextualização do processo de busca aqui empregado e para dar credibilidade a essas ferramentas.

Foram encontrados 14 artigos indexados contendo alguma das seguintes expressões (palavras-chave/descriptores): 11 artigos a partir das palavras-chave “Aquisição de linguagem e síndrome de Down”; 02 artigos como resultados das palavras “Multimodalidade e síndrome de Down” e 01 artigo resultante de “Referência multimodal”.

⁴ O Portal de Periódicos da Capes foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000 e está na origem do atual serviço de periódicos eletrônicos oferecido pela própria Capes à comunidade acadêmica brasileira. Em 2009, o Portal atinge a marca de mais de 15 mil periódicos com texto completo e 126 bases referenciais.

⁵ A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

⁶ O LILACS é o mais importante e abrangente índice da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe. Há 30 anos contribuindo para o aumento da visibilidade, acesso e qualidade da informação em saúde na Região.

⁷ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) – representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)).

⁸ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Justificamos o fato de termos incluído em nosso processo de busca essas 10 instituições por serem de referência na área de Aquisição e Patologias da Linguagem e terem grupos de pesquisa especializados nesse âmbito.

Ademais, foram encontradas 07 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado, com as mesmas palavras-chave usadas para a busca dos artigos indexados assim distribuídas: 01 dissertação de mestrado para “Aquisição de linguagem e síndrome de Down”, no banco de dados da UFPB; 02 dissertações e 01 tese para “Aquisição de linguagem e síndrome de Down”, no banco de dados da USP; 01 dissertação e 01 tese sobre “Referenciação multimodal”, no banco de dados da UNICAMP; 01 tese, na PUC-SP, sobre “Aquisição de linguagem e síndrome de Down”, 01 dissertação sobre “Aquisição de linguagem e síndrome de Down”, no levantamento feito no banco de dissertações e teses da PUC-RS. Com o processo de busca da Biblioteca Digital (BDTD), encontramos 01 dissertação sobre “Aquisição de linguagem e síndrome de Down”, em uma das instituições além das 10 escolhidas por nós para uma pesquisa direta em seu banco de dados, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e da mesma forma 01 dissertação de mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como resultado da BDTD.

A partir desse levantamento, constatamos apenas 10 artigos e 07 dissertações relacionados à aquisição de linguagem e síndrome de Down; 01 tese sobre referenciação e síndrome de Down, conforme as informações distribuídas nos quadros abaixo:

Quadro 1: Artigos sobre Aquisição de Linguagem e SD

ARTIGOS SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E SD				
TÍTULO e AUTOR	PERIÓDICO e ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Comprehension of spatial vocabularies and verbs in the period of early language acquisition a case study on a child with down syndrome Koyama, Tadashi	Japan Journal of Logopedics and Phoniatrics April 2012	Investigar o desenvolvimento da compreensão de verbos e de vocabulários de espaço durante o período de aquisição de linguagem de uma criança com síndrome de Down	-estudo longitudinal com 01 criança de 02 anos e 02 meses até os seus 03 anos e 03 meses -os termos usados na investigação foram “in”, “on”, “here”, “there” e “under”, além dos verbos “walk”, “get”, “give”, “eat”, “bring” e “carry”.	A compreensão da preposição “in” se deu paralelamente aos verbos “sit”, “show” e “drop”. A compreensão de “here” foi paralela ao verbo “jump” e a respeito do termo “there”, a sua compreensão se deu com os verbos “push” e “take” no mesmo período.
Evidence for Preserved Novel Word Learning in Down Syndrome Suggests Multiple Routes to Vocabulary Acquisition	Journal of Speech, Language, and Hearing Research 2011	Investigar a aprendizagem de novas palavras no que se refere à produção fonológica	-11 e 17 indivíduos com síndrome de Down e entre 15 e 24 indivíduos com desenvolvimento típico. -Foram usados estudos com o estímulo de palavras	Os resultados mostraram que não houve déficit de aprendizado associado aos indivíduos com síndrome de Down, tendo em vista o nível fonológico apresentado nos testes.

Mosse, Emma K.; Jarrold, Christopher			e novos caracteres para o aprendizado dos sujeitos participantes	
Language Development in Down Syndrome: From the Prelinguistic Period to the Acquisition of Literacy Abbeduto, Leonard; Warren, Steven F.; Conners, Frances A.	Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 2007	Verificar o desenvolvimento pré-linguístico no período de aquisição e letramento em indivíduos com síndrome de Down	Foram considerados termos do período pré-linguístico na aquisição e termos mais amadurecidos de vocabulário, sintaxe e pragmática	Foram revistos problemas já conhecidos de sujeitos com síndrome de Down sobre o período pré-linguístico e de letramento no processo de educação
Do gestures pave the way?: A systematic review of the transitional role of gesture during the acquisition of early lexical and syntactic milestones in young children with Down syndrome Te Kaat- Van Den Os, Danielle Ja; Jongmans, Marian J; Volman, M (Chiel) Jm; Lauteslager, Peter Em	Child Language Teaching and Therapy, 2015	Sintetizar o estado atual das evidências empíricas sobre o papel dos gestos durante a aquisição de marcas iniciais léxicas e sintáticas em crianças pequenas com síndrome de Down.	-Uma busca sistemática da literatura foi realizada utilizando Pubmed, Scopus, PsycINFO e Web of Science. -Um total de 12 estudos preencheram os critérios de inclusão.	Os resultados mostram que crianças com SD produzem os mesmos gestos e passam pelos mesmos estágios de linguagem expressiva iniciais de desenvolvimento como crianças com desenvolvimento típico. Para as crianças com SD, no entanto, os estágios de desenvolvimento são significativamente atrasados e a fase de combinações complementares gesto-palavra é raramente observada
Linguagem narrativa e fluência na síndrome de Down: uma revisão Piazzì Seno, Marília; Giacheti, Célia Maria; Moretti-Ferreira, Danilo	Rev. CEFAC vol.16 n.4 São Paulo July/Aug. 2014	Revisar a literatura sobre a disfluência e a narrativa em indivíduos com a síndrome de Down, publicada entre 2002 e 2012, em bases de dados eletrônicos.	-Foram encontrados 17 artigos e selecionados oito, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. -Destes, dois discorriam especificamente sobre a disfluência na síndrome de Down, e seis sobre a narrativa nesta população.	A deficiência intelectual é parte do fenótipo dos indivíduos com SD e, em decorrência do comprometimento intelectual, prejuízos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem são percebidos. Estudos específicos, principalmente sobre a fluência/disfluência e sobre o desempenho na tarefa da narrativa ainda são escassos e inconclusivos. A disfluência não aparece na maioria das descrições do fenótipo

				de linguagem dos indivíduos com esta condição, que mereceria estudos clínicos adicionais.
Desempenho de indivíduos com Síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras Lara, Ana Teresa de Mello Camuzzo; Trindade, Silvia Helena de Rezende; Nemr Katia	Rev. CEFAC vol.9 n.2 São Paulo Apr./June 2007	Avaliar o desempenho dos indivíduos com Síndrome de Down, com e sem estímulo visual, na consciência fonológica.	-participaram 40 sujeitos com síndrome de Down de ambos os sexos, que se encontravam em uma das fases do processo de apropriação da linguagem escrita, separados em dois grupos aleatórios. - Foram aplicadas nove provas de consciência fonológica do nível de sílaba do teste CONFIAS.	A média total de acerto dos 20 sujeitos que fizeram os testes com apoio visual de figuras é significativamente melhor se comparado com a média de acerto dos 20 sujeitos que fizeram o teste sem o apoio visual de figuras. Com o uso de figuras como apoio na avaliação da consciência fonológica, observou-se que os resultados referem-se à real habilidade que o indivíduo apresenta sem a interferência de um possível déficit na memória auditiva de curto prazo.
Avaliação da relação entre o déficit de atenção e o desempenho grafo-motor em estudantes com Síndrome de Down Macêdo, Luciel; Lima, Iris; Cardoso, Fabrício; Beresford, Heron	Rev. bras. educ. espec. vol.15 n.3 Marília Sept./Dec. 2009	Avaliar a relação existente entre o déficit de atenção e o desempenho de uma conduta grafo-motora necessária à aquisição da linguagem lecto-escrita em cinco estudantes com Síndrome de Down	-cinco estudantes com Síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 17 e 21 anos -foram realizados dois testes: um de Processamento Mental e outro de avaliação das variáveis relacionadas à conduta grafo – motora.	Indicaram uma estreita relação entre as duas variáveis pesquisadas, ou seja, estudantes que apresentaram um longo tempo de reação alcançaram um baixo escore no teste grafo motor e aqueles que tiveram rápido tempo de reação obtiveram um alto escore no teste grafo-motor.
As noções de classificação e seriação na criança com síndrome de Down Limongi, Suelly Cecília Olivan; Carvalho, Angela Maria de Amorim; Silva, Tatiana Pires da; Picchi, Paula Dias; Andrade, Rosangela Viana	Rev. soc. bras. fonoaudiologi a vol.15 n.2 São Paulo 2010	Caracterizar o desenvolvimento das noções de classificação e seriação em crianças com síndrome de Down.	-15 crianças, com idade de 13 anos, localizadas no período pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, divididas em três grupos iguais - As crianças foram submetidas a provas de classificação, com materiais não-figurativos e figurativos, e de seriação, com	Diferenças estatisticamente significantes foram observadas para a classificação figural entre G1 e G3, mais utilizada em G1 e não mais presente em G3, e para a classificação não-figural por características semânticas, com menor uso em G1 e maior em G3. Para a seriação, os resultados estatisticamente

			conjuntos de canecas e de bastonetes de tamanhos diferentes e escalonados -Todas as sessões foram filmadas e transcritas em protocolos específicos.	significantes foram obtidos entre G1 e G3, com relação à empírica e entre G3 e os outros grupos, para a intermediária. A seriação operativa somente apareceu em G3.
Impacto do diagnóstico de Síndrome de Down em mães e suas repercussões em relação ao desenvolvimento de linguagem das crianças Camargo, Mayra Moslavacz de; Silva, Mabile Francine Ferreira; Cunha, Maria Claudia.	Distúrbios de comunicação; São Paulo 24(2)ago. 2012.	Investigar o impacto materno do diagnóstico de SD e suas repercussões sobre o desenvolvimento de linguagem das crianças.	-pesquisa quantitativa. -25 crianças com SD, de 01 a 05 anos de idade e suas respectivas mães. -entrevistas semiestruturadas com as mães e aplicação do Protocolo de Observação Comportamental (PROC) nas crianças	Há forte tendência das mães sofrerem impacto negativo frente ao diagnóstico de SD de seus filhos (88%). Com relação ao desenvolvimento de linguagem todas as mães relataram expectativas iniciais de atraso na aquisição da linguagem e/ou ausência de fala. No total, 12 (52,1%) modificaram tais expectativas ao longo do processo terapêutico fonoaudiológico.
Os distúrbios fonoarticulatórios na Síndrome de Down e a intervenção precoce Barata, Lívia Fernandes; Branco, Anete	Rev. CEFAC vol.12 n.1 São Paulo Jan./Feb. 2010	Caracterizar as alterações fonoarticulatórias encontradas em indivíduos portadores da Síndrome de Down	-levantamento bibliográfico, dos últimos 50 anos (1959-2009), utilizando-se as bases de dados LILACS e PUBMED, livros encontrados em bibliotecas de instituições de ensino e pesquisa e periódicos da área, nos idiomas português, inglês e espanhol.	A falta de estimulação e o encaminhamento tardio irão interferir no desenvolvimento fonoarticulatório, assim, por meio da intervenção precoce, será possível a obtenção de melhores resultados, fazendo com que grandes problemas tornem-se alterações mínimas.

Fonte: o autor (2017)

Quadro 2: Dissertações e Teses sobre Aquisição de Linguagem e SD

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E SD				
TÍTULO e AUTOR	INSTITUIÇÃO e ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Comunicação suplementar e/ou alternativa e ganho lexical na criança com síndrome de Down: estudo piloto	Tese de Doutorado Faculdade de Medicina da USP, São Paulo, 2008.	Verificar em acompanhamento longitudinal a influência do uso da Comunicação	-Estudo longitudinal (12 meses); -cinco participantes com SD (5;3 a 11;8 anos). -Utilizou-se avaliação de linguagem e	Todos os participantes diminuíram o número de não respostas na prova de vocabulário expressivo, mas não necessariamente

Pires, Sandra Cristina Fonseca		Suplementar Alternativa na aquisição lexical em cinco participantes com SD que se encontravam no estágio cognitivo pré-operatório	cognição	aumentaram as respostas corretas, e sim o uso dos processos de substituição. Nestes, incluem respostas pelo meio verbal e não-verbal. Houve aumento discreto do uso do meio verbal. Mas, destacou-se o uso de gestos idiossincráticos nesta população.
Vocabulário receptivo e expressivo de crianças com Síndrome de Down Ferreira, Amanda Tragueta	Dissertação de Mestrado Faculdade de Odontologia de Bauru (USP) 2010	Verificar e analisar o desempenho de vocabulário receptivo e expressivo de crianças com SD e comparar com o desempenho de crianças com desenvolvimento típico	- 20 crianças com SD de ambos os sexos, com idade entre 36 e 71 meses e 20 crianças com DT com idade entre 13 e 44 meses. Foi realizada entrevista com os responsáveis e aplicado o Inventário de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas	Os resultados apontaram diferença estatisticamente significativa entre o desempenho das crianças com SD e DT para todos os testes aplicados. Em relação às habilidades receptivas e expressivas, o desempenho em vocabulário receptivo foi melhor do que no vocabulário expressivo para ambos os grupos. Ao comparar o desempenho das crianças com SD com crianças com DT, pareadas quanto ao sexo e idade mental, verificou-se que as crianças com SD apresentaram desempenho inferior quanto ao vocabulário receptivo e expressivo, com distinções em seus padrões de respostas.
O falante entre cenas: descaminhos da comunicação na deficiência mental Carnevale, Luciana	Tese de Doutorado Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (PUC-SP) 2008	Refletir sobre a pertinência do acolhimento de um paciente com síndrome de Down na clínica fonoaudiológica.	Estudo longitudinal com um paciente de 22 anos com síndrome de Down, com desvio de fala.	Os diálogos com o paciente e os embargos clínicos exigem recusar a ilusória transparência da linguagem, ou seja, a confiança no visível da interação e da comunicação, bem como a ideia de que o falante pode “monitorar” sua própria fala.

A relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e familiares: perspectiva dialógica Dias, Fernanda	Dissertação de Mestrado PUC-RS 2011	Analisar a relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência (SD) e familiares (mãe e irmã), investigando (i) o favorecimento ou não das potencialidades de linguagem da criança em cenas de interação com familiares, bem como (ii) imagens de sujeito discursivo construídas sobre a criança pelo discurso de familiares	-quatro meses de coleta com filmagens mensais da interação da criança com um de seus responsáveis (mãe e irmã) -Foi utilizada uma metodologia qualitativa para as análises	Constatou-se uma interação de vozes no discurso familiar cujo tom valorativo oscila entre a concepção de anormalidade e a singularidade do discurso do sujeito em tratamento, que luta para sustentar o seu lugar discursivo. Verificou-se também que a imagem do destinatário infantil é construída em resposta aos diferentes pontos de vista sobre a pessoa com deficiência.
A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down. Costa, Daiane Santil.	Dissertação de Mestrado UFBA – Programa de Pós-graduação em educação - PPGE 2011	Compreender como se dá a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down em classes inclusivas.	Estudo de Caso, em uma escola particular de Ensino Fundamental I, de pequeno porte, situada na cidade de Salvador, Bahia. Entrevista semiestruturada com as docentes envolvidas e análise de documentos	As intervenções pedagógicas (direta e indireta) que professores realizam na aprendizagem da língua escrita da criança com SD se baseiam na concepção de linguagem tradicional para alfabetizar. Além disso, notou-se uma frágil valorização e avaliação da escrita inicial da criança e um trabalho pedagógico, no campo da linguagem, que evidencia a necessidade de definição, pois se mostrou pouco sistematizado e organizado
Síndrome de Down <i>versus</i> alteração de linguagem: interação comunicativa entre pais e filhos	Dissertação de Mestrado UFSCar Programa de Pós-graduação em	Investigar a interação de pais de crianças com síndrome de Down e seus	Cinco díades de crianças com SD e suas mães e cinco díades de crianças com alteração de linguagem (AL) e	Os resultados mostraram que, em alguns aspectos da interação, mães de crianças com alteração de

Mayer, Maria Grazia Guillen	educação especial 2010	filhos e pais de crianças com alteração de linguagem e seus filhos.	suas mães. -foram elaborados dois protocolos: “Observação dos Comportamentos Comunicativos Verbais e não Verbais do Adulto em Relação à Criança” e “Observação dos Comportamentos Comunicativos Verbais e não Verbais da Criança em Relação ao Adulto”.	linguagem apresentam comportamentos mais adequados na interação com seus filhos. Contudo, mães de crianças com SD demonstraram mais interesse durante a interação comunicativa. No que diz respeito às crianças, as com SD, quando comparadas às crianças com AL, tiveram mais dificuldades em compreender regras e instruções fornecidas pelas mães, demonstraram menos interesse nas atividades, a forma discursiva não foi adequada e a entonação de fala monótona.
Interações multimodais na clínica de linguagem: a criança com síndrome de Down LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa	Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Linguística PROLING –UFPB 2016	Analisar processo constitutivo da matriz linguística da criança com síndrome de Down em contexto clínico.	Foram realizadas filmagens de uma tríade terapeutas-criança na Clínica-Escola de Fonoaudiologia de uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba; e a criança é um menino com SD e possuía 18 meses e 25 dias no início da coleta. As coletas foram semanais, com duração de 30 minutos. Posteriormente, os vídeos foram analisados no software ELAN	Constatou-se que a intervenção fonoaudiológica favoreceu o processo de constituição da matriz linguística da criança com síndrome de Down, que pode ser verificado pela ampliação da quantidade de produções vocais e gestuais em algumas sessões analisadas. Além disso, no início do processo terapêutico, a criança fazia uso mais frequente de produções gestuais do que as vocais, mas com o seguimento da intervenção houve uma maior sincronia entre as produções. Por fim, foi observado que há um crescimento conjunto entre a matriz linguística e as produções gestuais da criança, e sua inserção em cenas de atenção conjunta.

Fonte: o autor (2017)

Quadro 3: Dissertações e Teses sobre Referenciação Multimodal

DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL				
TÍTULO e AUTOR	INSTITUIÇÃO e ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos: conjugação indicial fala/gesto Vezali, Patrik Aparecido	Tese de Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP) 2011	Observar a gestualidade em contextos de produção afásica. Os gestos seriam complementar es e/ou compensatório s em casos em que a linguagem encontra-se alterada de alguma maneira?	Dados audiovisuais de interações entre afásicos e não afásicos. A referenciação dêitica será tomada como foco de análise por se constituir como o lugar de excelência em que a relação fala e gesto pode manifestar-se plenamente já que os elementos dêíticos precisam da situação de uso para sua significação	Não são apenas as entidades gramaticais e lexicais que são acionadas para referenciar, elas são dependentes das condições de emprego e de uso da linguagem. Os dados de interações entre afásicos e não afásicos salientam a participação do verbal e do não verbal na construção da referência, seja pela postura no mundo, seja pelo recurso a elementos do contexto, seja pela gestualidade.

Fonte: o autor (2017)

Dessas referências encontradas, mencionaremos ao longo do nosso texto os trabalhos de Lima (2016) e Vezali (2011), ambos no quadro 2, pelo fato de serem mais aproximados da nossa perspectiva. Os outros achados corroboram a nossa hipótese de haver poucos trabalhos na área voltados para aspectos mais sociointeracionistas que tomam as nuances gestuais e do direcionamento do olhar ocupando um estatuto linguístico.

Procedimentos Metodológicos

Local

Esta tese é um dos resultados obtidos em decorrência da parceria entre o LAFE – Laboratório da Fala e da Escrita (UFPB),⁹ com o projeto de pesquisa “Intervenção Fonoaudiológica na Síndrome de Down¹⁰”.

⁹ Coordenado pela professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e pela professora Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

¹⁰ Coordenado pela professora Dra. Isabelle Cahino Delgado. Este projeto faz parte do CCS – Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Fonoaudiologia e as intervenções foram realizadas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia, localizada no Complexo de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da UFPB.

O objetivo da mencionada pesquisa do tipo “guarda-chuva”, nome dado aos projetos dos quais há ramificações para outros trabalhos de pesquisa e extensão é realizar uma proposta de intervenção baseada em estratégias de ações educativas e de saúde sob o aspecto fonoaudiológico, pertinentes às áreas da Audição, Linguagem e Motricidade Orofacial, a fim de maximizar a qualidade de vida dos sujeitos com SD.

O referido projeto de pesquisa, coordenado pela Dra. Isabelle Cahino Delgado, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, sob o número 46076215.8.0000.5188, conforme consta em anexo.

Como ramificação do projeto de pesquisa do tipo “guarda-chuva” supracitado, surgiu o projeto de extensão PROBEX 2014/2015 da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, intitulado “Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down”. O referido projeto de extensão foi cadastrado sob o protocolo SIGProj N°: 207355.1013.49284.08052015 (Em anexo).

O público a ser alcançado era composto por crianças e adolescentes com SD oriundos de João Pessoa, ou de outras cidades paraibanas, bem como de outros Estados, caso fosse necessário. Teve como objetivo geral desenvolver ações de cunho fonoaudiológico, com foco no Letramento, a fim de beneficiar o aprendizado e a socialização de sujeitos com SD e revelando os familiares como mediadores neste processo. É importante destacar que a intervenção e os avanços na linguagem desses sujeitos não poderiam acontecer sem a participação e o apoio de seus familiares.

Além disso, os objetivos específicos do projeto de extensão foram: desenvolver condutas otimizadoras ligadas à fala, leitura e escrita do sujeito com SD, englobando um uso funcional e contextualizado de tais práticas; contribuir na formação do conhecimento em questão pelos familiares, por meio de orientações acerca do desenvolvimento da leitura e escrita, bem como as estratégias facilitadoras para o desenvolvimento destas; possibilitar aos graduandos em Fonoaudiologia práticas inovadoras e interdisciplinares de assistência a este grupo de indivíduos; viabilizar ações de interação entre grupos de crianças e adolescentes com SD; promover palestras, seminários e oficinas de sensibilização junto aos pais e à sociedade, na intenção de ampliar as perspectivas de trabalho junto ao sujeito com SD.

Cerca de 200 (duzentos) sujeitos participaram da amostra do projeto à época, dentre eles, as crianças e adolescentes com SD, familiares e professores. Foram propostos, em média, 1300 (mil e trezentos) procedimentos, desde aqueles voltados à estimulação da fala, quanto à estimulação da leitura e escrita da população envolvida, bem como as rodas de conversa direcionadas aos familiares e professores.

Foram feitas oficinas e orientações aos familiares e professores de tais sujeitos com o intuito de auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno em sala de aula. Foram realizados grupos de estudo e seminários com os acadêmicos do curso de Fonoaudiologia, participantes do presente projeto.

Corpus da Tese

Dentre a amostra foram selecionados três irmãos com SD para esta pesquisa (uma menina e dois meninos). Estas crianças são filhas da mesma mãe a qual tinha, à época da coleta de dados, 28 anos. As crianças não serão identificadas por seus nomes em nossa pesquisa, por uma questão de ética e preservação de sua identidade, bem como da identidade de sua família. Sendo assim, optamos por mencioná-las como CA (menino de 02 anos), CB (menino de 06 anos) e CC (menina de 08 anos).

A justificativa de termos escolhido essas três crianças se deu pelo fato de ser o único caso no qual três irmãos, filhos da mesma mãe, têm SD na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB, conforme os documentos de matrícula das crianças no local. Sendo assim, foi realizada uma entrevista com a mãe dos sujeitos para entendermos a causa da síndrome nos três filhos, a qual ficou identificada como desvio genético da translocação nos cromossomos 14 e 21. Além disso, na entrevista foi exposto que outros casos de SD na família materna existiam, como, por exemplo, 02 primas de 1º grau por parte da avó materna. O pai das crianças B e C também tinha 28 anos à época da entrevista e o pai da criança A tinha 34 anos. Essas informações dos nomes e idades das crianças foram coletadas em 19/09/2014.

Tipo de Pesquisa, Coleta de Dados e Análises

A nossa pesquisa é de cunho quanti-qualitativo, pois procuramos entender os processos de referenciação multimodal dessas três crianças, nos contextos de atendimento fonoaudiológico. Os dados quantitativos mencionados em nosso estudo servem para sustentar e corroborar as explicações analíticas.

Os vídeos foram coletados semanalmente, com uma câmera filmadora pertencente à clínica-escola e arquivados em mídia DVD. A cada semana uma criança foi filmada, com o intuito de podermos assistir ao atendimento oferecido àquele sujeito. O estudo é de caráter longitudinal, com vista a entender o processo de referenciação dessas crianças ao longo do tempo. Os dados deste estudo foram transcritos no programa ELAN (*EUDICO Linguistic*

Annotator), ferramenta criada no Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen – Holanda, a qual permite a transcrição e análise dos dados científicos. Ao longo das análises, fomos ilustrando recortes dos diálogos das cenas, a ilustração do Sistema de Referência Multimodal (SRM) bem como quadros e gráficos. Destacamos o fato de a transcrição dos diálogos ser ortográfica.

Nossos dados são analisados no decorrer de todo o texto construído, pois achamos necessário alinharmos as teorias fundamentais da nossa pesquisa com as ilustrações, para auxiliar na corroboração dos nossos comentários.

Datas das Coletas e Dados dos Participantes

A seguir, mostraremos os dados das três crianças com a sua idade, data de nascimento e as datas da gravação de seus atendimentos por serem informações necessárias para o nosso estudo. Seguem, também, os dados das terapeutas componentes do grupo de profissionais atendentes das três crianças do nosso trabalho. Todas as terapeutas eram extensionistas do projeto com SD e faziam graduação em Fonoaudiologia, à época.

É importante justificar o fato de os intervalos da coleta de dados aconteceram devido à greve das universidades públicas, naquele período, e devido a recessos da clínica-escola contidos no calendário acadêmico. Por esses motivos, uma das sessões de CB não foi coletada:

Quadro 4: Datas das Gravações e Coletas de Dados

DADOS DAS CRIANÇAS		
CA	CB	CC
Nascimento: 11 de janeiro de 2012	Nascimento: 09 de maio de 2008	Nascimento: 30 de dezembro de 2005
Gravações	Gravações	Gravações
07-11-2014 (02 anos e 08 meses)	07-11-2014 (06 anos, 04 meses e 28 dias)	07-11-2014 (08 anos, 08 meses e 08 dias)
14-11-2014 (02 anos, 08 meses e 07 dias)	14-11-2014 (06 anos, 05 meses e 05 dias)	24-02-2015 (09 anos e 25 dias) – vídeo em conjunto com CB
20-03-2015 (03 anos, 01 mês e 13 dias)	06-03-2015 (06 anos, 07 meses e 28 dias)	13-03-2015 (09 anos, 01 mês e 11 dias)
08-05-2015 (03 anos, 03 meses e 01 dia)	10-04-2015 (06 anos, 08 meses e 01 dia) – vídeo em conjunto com CC	10-04-2015 (09 anos, 02 meses e 11 dias) – vídeo em conjunto com CB
13-11-2015 (03 anos, 08 meses e 02 dias)	06-11-2015 (07 anos, 04 meses e 27 dias)	22-05-2015 (09 anos, 03 meses e 23 dias)
27-11-2015 (03 anos, 08 meses e 16 dias)	Não houve	23-10-2015 (09 anos, 05 meses e 24 dias)

Fonte: o autor (2017)

Quadro 5: Informações sobre as Terapeutas

DADOS DAS TERAPEUTAS			
	De CA	De CB	De CC
Data de nascimento	Terapeuta 1: 22/09/1993	Terapeuta 1: 21/10/1991	Terapeuta 1: 30/04/1992
	Terapeuta 2: 23/12/1992	Terapeuta 2: 15/11/1994	Terapeuta 2: 01/02/1991
Idade à época das gravações	Terapeuta 1: 20 anos	Terapeuta 1: 23 anos	Terapeuta 1: 22 anos
	Terapeuta 2: 21 anos	Terapeuta 2: 20 anos	Terapeuta 2: 23 anos
Formação Acadêmica	Terapeuta 1: Graduação em Fonoaudiologia	Terapeuta 1: Graduação em Fonoaudiologia	Terapeuta 1: Graduação em Fonoaudiologia
	Terapeuta 2: Graduação em Fonoaudiologia	Terapeuta 2: Graduação em Fonoaudiologia	Terapeuta 2: Graduação em Fonoaudiologia

Fonte: o autor (2017)

Organizamos essa tese da seguinte forma: no capítulo primeiro, faremos um levantamento de algumas das principais literaturas acerca da SD, aqui no Brasil. Mostraremos pesquisas relacionadas à síndrome, mas não será o nosso objetivo abordar todos os aspectos envolvendo essa questão. O foco será circunstanciar o perfil dos nossos sujeitos e, em seguida, daremos margem aos estudos sobre os gestos atendendo ao caráter semiótico do contínuo de Kendon (1982) e da microcategoria gestual abordada por McNeill (1992). Esse conteúdo será um dos usados em nossas análises.

No capítulo segundo, traremos alguns estudos sobre engajamento conjunto, para corroborar as nossas hipóteses a respeito do ambiente onde as situações dialógicas das crianças com SD dos nossos dados se encontravam. Para isso, nos pautaremos em achados de Tomasello (2003; 2005; 2009; 2014).

No capítulo terceiro, situamos a concepção de referência ao longo de anos de discussões na área. Iniciamos pela vertente racionalista até chegar à sociointeracionista, a qual ancora a nossa tese. Para isso, falaremos da Gramática de Port-Royal, de essência cartesiana e finalizaremos com postulados acerca do processo de referenciação, como preditivo para a negociação de sentidos no entorno social. Assim, nos ancoramos em descobertas de Marcuschi (2001; 2006), Koch (2002; 2005; 2006) e Mondada e Dubois (2003), por exemplo.

Já no quarto capítulo, apontamos para a nossa compreensão sobre referenciação multimodal e tomaremos como categoria de análise o Sistema de Referenciação Multimodal (SRM), como resultado da negociação de repetições, conexões, associações e reiteraões.

A nossa pesquisa tem caráter quanti-qualitativo e, nas análises, destacaremos recortes dos diálogos com as crianças, bem como quadros e gráficos para facilitar o entendimento da emergência das relações de referenciação.

Prosseguiremos para o desenvolvimento da tese, com a tentativa de fazer um crescente entre a literatura especializada e as análises de dados.

1 SÍNDROME DE DOWN: UM POUCO DE HISTÓRIA

*Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.*

(Alberto Caeiro, Num meio-dia de fim de primavera, 1931).

A epígrafe supracitada foi propositalmente inserida em nosso texto com o intuito de provocar uma ruptura nos moldes como eram vistas as crianças com alguma síndrome e/ou deficiência, nas sociedades mais antigas. O nosso trabalho não trata de inclusão, de clínica, de cuidados especiais, mas de dialogia, atenção conjunta e coconstrução de sentidos entre crianças com SD e terapeutas da linguagem.

Enquanto profissionais do ensino e, acreditando na subjetividade desses indivíduos, nosso modo de concebê-los se aproxima do universo onde cada um deles brinca com a linguagem, nos degraus das portas das casas criados por eles mesmos como convém a um deus, ou a um poeta. Nossa concepção dista da visão microscópica das “dificuldades” encontradas em seu sistema linguístico, para não correremos o grande perigo de deixá-los cair no chão.

Consideramos importante iniciar nosso trabalho teórico com uma investigação sobre essa síndrome, pelo fato de, primeiramente, ser necessário conhecer os nossos sujeitos de pesquisa e as suas questões reclamadas à clínica, para somente em seguida apresentarmos os processos de interação nos quais estão inseridos, nos contextos do seu cotidiano como, por exemplo, atenção conjunta, uso multimodal da linguagem, referência etc.

Para este capítulo, faremos um levantamento de algumas das principais literaturas da área, aqui no Brasil. Assim, destacamos estudos de Pueschel (2002/[1993]) e Schwartzman (2003), pesquisadores contribuintes para os achados acerca da SD com uma revisão histórica e a respeito de aspectos clínicos; Dalla Déa, Baldin e Dalla Déa (2009), com contributos sobre genética e SD, bem como a respeito das características físicas dessas pessoas. Ainda mencionamos um trabalho de Alves, Delgado e Vasconcelos (2008) referente a contribuições de ludicidade na Fonoaudiologia.

Nosso intuito não será apresentar uma nova categorização sobre SD, tampouco circunstanciar a clínica de linguagem em seus variados aspectos, mas contextualizar essa síndrome por meio de um arcabouço sócio-histórico e científico, com a finalidade de

entendermos como eram vistos esses sujeitos em culturas como a saxônica, olmeca, grega e como indivíduos com algum tipo de deficiência eram apontados na Idade Média.

Diante disso, iniciamos mostrando que, 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 SD. Segundo Pueschel (2002, p. 45), há afirmações sobre essa síndrome ter sido representada em períodos passados através de esculturas e pictografias. Na cultura Olmeca, antiga tribo residente na região conhecida hoje em dia como Golfo do México, estatuetas esculpidas há quase 3000 anos tinham traços faciais considerados semelhantes aos de pessoas com SD. No entanto, o estudo cauteloso dessas estatuetas deixa dúvidas sobre essa afirmação.

No tocante às afirmações de Schwartzman (2003, p. 03-07), os primeiros trabalhos científicos sobre SD datam do século XIX, porém, ela sempre esteve presente na espécie humana afetando um em cada 700/900¹¹ nascidos vivos.

É importante mensurar a afirmação de não haver influência de classe social, raça, credo ou clima para esse desvio genético. Ainda segundo o mesmo autor, nas sociedades europeias mais antigas, pessoas com deficiências eram muito pouco consideradas e bebês com quadros de SD, por exemplo, eram abandonados, muito possivelmente, para morrer de inanição, ou para ser devorados por animais selvagens. Na cultura espartana, os indivíduos com deficiência não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atrocidades contra essas pessoas afirmando não serem criaturas humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies.

A democracia grega era direito apenas de pessoas públicas, em sua generalidade homens, apesar de ser a minoria. Os três grupos constituintes da maioria da população ateniense eram mulheres, escravos e deficientes, todos denominados indivíduos privados, significado oriundo do termo grego *idios* (idiotas). Esse termo acabou sendo usado para se referir, também, aos fracos e aos deficientes em geral.

Pessoas com algum tipo de deficiência, na Idade Média, eram consideradas como fruto da união entre uma mulher e um demônio. Lutero, religioso do século XVI, propunha, segundo Schwartzman (2003, p. 04), que a criança e a sua mãe fossem queimadas, pois somente entendia o nascimento de uma criança “defeituosa” como resultado dessa união malévola. Algumas exceções podem ser encontradas nesse período. Em contrapartida, Santo Agostinho, por exemplo, parece ter conseguido o apoio de vários monastérios no cuidado de

¹¹ Essa estatística pode ter sofrido mudanças nos últimos anos.

crianças com alguma deficiência. Em um monastério situado na Inglaterra, escavações demonstram a presença de um crânio o qual, pelas suas características, pertencia a uma criança de nove anos de idade com SD.

Na busca por identificar crianças com esse desvio genético em pinturas antigas, Hans Zellweger¹² concluiu que o pintor italiano do século XV, Andrea Mantegna, pintou diversos quadros de Madonas com o menino Jesus, nos quais a criança apresentava feições sugestivas da síndrome, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 1: Virgin and Child - Andrea Mantegna (1480-1495)



Fonte: Flores (2014)

Em pinturas como, por exemplo, *Adoração dos pastores*, do artista flamengo Jacob Jordaens, de 1618, e *Lady Cockburn e seus filhos*, pintada por Sir Joshua Reynolds, em 1773, foram encontrados traços sugestivos da SD, apesar da não unanimidade quanto a esse ponto de vista:

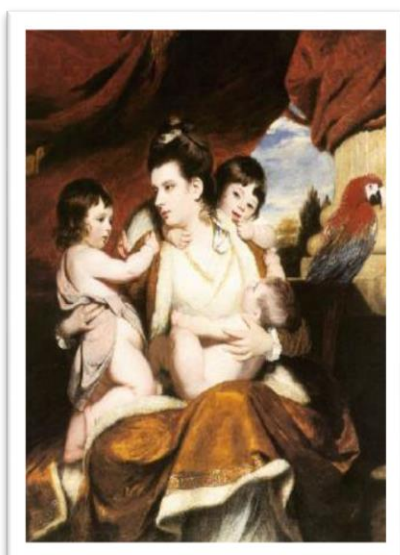
¹² Pediatra suíço-americano que descobriu a síndrome de Zellweger – 1909/1990.

Figura 2: Adoração dos pastores – Jacob Jordaens (1618)



Fonte: Santos (2011)

Figura 3: Lady Cockburn e seus filhos – Sir Joshua Reynolds (1773)



Fonte: Castro (2006)

A despeito das conjecturas históricas citadas, nenhum relatório bem documentado sobre sujeitos com SD foi publicado antes do século XIX. De acordo com Pueschel (2002, p. 47), há várias razões para isso: havia poucas revistas médicas disponíveis à época; poucos pesquisadores estavam interessados em crianças com problemas genéticos e deficiência mental; outras doenças, como as infecções e a desnutrição predominavam naquele período ofuscando muitos dos problemas genéticos e de má-formação; e, por fim, até meados do século XIX, somente metade das mães sobreviviam além dos 35 anos de vida e muitas crianças com SD provavelmente morriam na primeira infância. Podemos ainda acrescentar o

fato de, naquele período, poucos investigadores se interessavam pelos estudos da linguagem, pela razão de o método de investigação girar em torno de pesquisas experimentais.

A seguir, mostraremos um pouco do contexto científico expressivo da primeira descrição de características físicas de sujeitos com SD. Para aquele período, esses achados foram de extremo avanço e de grande contribuição, tanto a respeito do modo de olhar os sujeitos com SD, como no fato de ter se dado início a uma tentativa de tratamento clínico desses indivíduos.

1.1 O Surgimento do Termo Síndrome de Down

A primeira descrição de uma criança a qual se presumia ter SD foi fornecida por Jean Esquirol em 1838, seguido por Edouard Seguin, que, em 1846, descreveu um paciente com feições sugestivas de SD, denominando a condição de idiotia furfurácea. Duncan, em 1866, fez registros de uma menina apresentando a cabeça redonda e pequena, olhos semelhantes aos de chineses, projetava uma grande língua e conhecia poucas palavras.

Naquele mesmo ano, John Langdon Down publicou o trabalho *Observations on an Ethnic Classification of Idiots*, no qual faz a descrição de características da síndrome hoje conhecida o seu nome. Àquela época, os sujeitos com SD eram chamados mongoloides, pois as suas características, principalmente a inclinação dos olhos, eram similares aos habitantes da Mongólia, no centro-leste da Ásia, conforme visto em Dalla Déa, Baldin e Dalla Déa (2009, p. 25).

No início do século XX, alguns médicos pensavam que, se o período de má-formação do bebê com SD ocorresse no início da gestação, a condição seria resultado de alguma influência do ambiente durante os primeiros meses de gravidez. Concepções equivocadas levaram a medicina a fazer conjecturas sobre as causas serem decorrentes do alcoolismo, da sífilis, da tuberculose (fatores muito comuns resultantes de outros problemas à época) ou decorrentes de algum tipo humano mais primitivo. Já no início dos anos 1930, com bases acertadas, alguns médicos suspeitavam ser a SD proveniente de problemas cromossômicos (PUESCHEL, 2002, p. 54). Como naquela época as técnicas para o exame dos cromossomos não eram avançadas o suficiente para provar essa teoria, apenas em 1956 novos métodos laboratoriais tornaram-se disponíveis permitindo aos cientistas a comprovação de que em cada célula humana havia 46 cromossomos, e não 48 como até aquele momento se acreditou.

Foi Jerome Lejeune, cientista francês o qual, em homenagem a John Langdon Down, deu o nome “Síndrome de Down” aos indivíduos com características comuns da síndrome até

aquele momento denominados idiotas. Lejeune, relatou, três anos mais tarde, o fato de a criança com Down ter um pequeno cromossomo extra. Ele observou 47 cromossomos em cada célula das crianças analisadas, ao invés de 46, e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou três cromossomos 21 em cada célula resultando no termo trissomia 21. Cerca de 95% das crianças com SD têm essa variação cromossômica.

Em seguida, geneticistas detectaram haver outros problemas cromossômicos em crianças com a mesma síndrome, ou seja, a translocação e o mosaicismo.

A translocação ocorre em cerca de 3% a 5% das crianças com SD. Em crianças com essa variação o número total de cromossomos nas células é 46, mas o cromossomo 21 extra está ligado a outro cromossomo, então, ocorre novamente um total de três cromossomos 21 presentes em cada célula. A diferença entre essa variação e a trissomia é que o terceiro cromossomo 21 não é livre, mas está ligado, ou translocado a outro cromossomo, geralmente o 14, 21 ou 22. Todavia, o cromossomo 21 extra, ou parte dele, também poderia se aderir a outros cromossomos.

A nossa motivação para pesquisar as três crianças do nosso *corpus* se deu pelo fato de serem filhas da mesma mãe e possuírem a translocação como variação cromossômica, caso novo e inédito para a Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB até aquele instante. Em entrevista com a mãe, compreendemos que a translocação nos três filhos está no cromossomo 21 e no 14.

O terceiro tipo, e menos comum de problemas cromossômicos em crianças com SD é o mosaicismo. Essa variação cromossômica geralmente ocorre em 1% das crianças. O mosaicismo é considerado como resultado de um erro em uma das primeiras divisões celulares. Após o nascimento do bebê encontram-se algumas células com 47 cromossomos e outras células com o número normal de 46. Vários estudiosos relatam o caso de algumas crianças com mosaicismo apresentarem traços menos acentuados de SD e o seu desempenho intelectual ser melhor do que a média para crianças com a trissomia 21.

Conforme os estudos de Pueschel (2002, p. 67), se a pessoa com SD é capaz de reproduzir, há 50% de chance em cada gravidez de nascer uma criança com SD. Além disso, existem alguns fatores associados ao aumento do risco de ter um filho com SD, como, por exemplo, idade dos genitores¹³, pais com desordens cromossômicas, translocação cromossômica balanceada em um dos pais etc.

¹³ Há discussões mais recentes acerca da influência da idade dos genitores sendo elaboradas pelo Dr. Zan Mustacchi, membro da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD) e do Down

Muitas nomenclaturas foram utilizadas para se referir a crianças com SD antes de esse termo ser proposto e amplamente aceito: imbecilidade mongoloide, idiotia mongoloide, cretinismo furfuráceo, acromicria congênita, criança mal-acabada, criança inacabada e aberração cromossômica (SCHWARTZMAN, 2003, p. 13). O uso dessas expressões, com o passar do tempo, trouxe o estigma de preconceitos por grande parte da sociedade para essas crianças, ou para adultos os quais tivessem algum tipo de desordem. No Brasil, inicialmente, as pessoas com SD eram denominadas idiotas mongoloides. Conforme Dalla Déa, Baldin e Dalla Déa (2009, p. 25), ainda hoje, quando se utiliza o termo mongol, ele vem estigmatizado para tratar de pessoas idiotas, ou seja, sofredores de alguma idiotia. Em psiquiatria, sofrer de uma idiotia significa apresentar a mais grave das formas de retardo mental.

Com as experiências adquiridas junto a profissionais da Clínica Fonoaudiológica, atendentes de crianças e adolescentes em contextos terapêuticos, preconizamos que a SD não é requisito para inaptidões sociais, interacionais, educacionais e profissionais dos sujeitos com esta síndrome. O estímulo precoce na clínica e o acolhimento familiar vêm mostrando grande amadurecimento de questões sociocognitivas e linguísticas dos indivíduos atendidos¹⁴.

Segundo profissionais da Fonoaudiologia (ALVES; DELGADO; VASCONCELOS, 2008, p. 47-55), como a memória auditiva dos sujeitos com SD não é suficiente para eles processarem a informação, se não houver algum tipo de compensação, com o tempo eles eliminam a gramática e passam a utilizar apenas palavras-chave. Por isso se encontram adultos falando de forma telegráfica. Se eles têm o apoio da memória visual desde pequenos, não apresentam este problema de linguagem. Os estímulos podem ser feitos com materiais auxiliares no desenvolvimento da memória como os jogos de combinar (encontrar figuras iguais, juntar animais e filhotes, juntar conjuntos de figuras, dominó, quebra-cabeças etc.), jogos de memória, jogos de sequência lógica e jogos de estratégia. Essas sugestões vêm sendo adotadas nos atendimentos clínicos por nós observados, e percebemos a importância do uso destes elementos para promover a emergência da referência desses sujeitos, como será visto mais à frente, em nosso texto.

A respeito do atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala apresentadas por essas crianças resultam na apresentação de um vocabulário mais reduzido não permitindo a produção, na mesma velocidade da compreensão da fala; por isso, também

Syndrome Medical Interest Group (DSMIG), além de presidente do Instituto Ibero-Americano de Pesquisas e Diretrizes de Atenção à Síndrome de Down (IPDSD).

¹⁴ A respeito de trabalhos interativos e sociocognitivos com pessoas com afasia, Alzheimer e discussões aplicáveis a outros problemas com linguagem, conferir os trabalhos de Morato (2006; 2014).

são subestimadas em termos de desenvolvimento cognitivo. Essas mesmas alterações linguísticas também poderão afetar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois há maior dificuldade ao usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e relembrar informações (ALVES; DELGADO; VASCONCELOS, 2008, p. 47-55).

Ainda de acordo com os autores, as crianças com SD apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve dificultando o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada, se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras se referindo às instruções dadas. Do mesmo modo, por apresentarem habilidades mais desenvolvidas de processamento e de memória visual daquelas referentes às capacidades de processamento e memória auditivas, essas crianças se beneficiarão de recursos de ensino os quais utilizem suporte visual para trabalhar as informações.

Mesmo apresentando algumas dificuldades relacionadas ao aspecto morfossintático, o que dizer a respeito do sistema multimodal da linguagem? Esses sujeitos não estão aptos ao diálogo? Respondemos a essas indagações apontando para o fato de, quando esses sujeitos estão engajados em contextos promissores do seu deslocamento para o acesso aos elementos multimodais (gestos, expressões faciais, movimentos corporais, prosódia etc.), eles farão uso de recursos produtores da referenciação, como, por exemplo, a repetição, a associação, a reiteração e a conexão, o que será discutido mais à frente.

A despeito de o nosso objetivo não ser esgotar a literatura acerca da síndrome em nosso trabalho, consideramos de extrema importância os estudos e descobertas relacionados à SD até o presente momento. Queremos mostrar outro viés de uso da linguagem que permite o sujeito com SD se colocar enquanto hábil ao engajamento. Isso só pode ser percebido, se o pesquisador ou profissional atendente do sujeito tiver em mente a existência de uma cadeia referencial promovida pela emergência concomitante de outros elementos da interação, como, por exemplo, o uso dos gestos simultaneamente ao uso do olhar, ou movimentos corporais, não descartando a importância do aspecto vocal, mas dá sustentação a este. Como veremos mais à frente em nosso trabalho, os componentes escolhidos pela criança para o seu uso no momento da interação podem levar esses sujeitos a construir objetos de discurso que auxiliarão os interactantes na coconstrução de sentidos no processo referencial de maneira muito eficaz.

Podemos observar isso na seguinte figura, na qual ambos os parceiros estão interagindo tentando colocar peças geométricas coloridas em cada recipiente com o mesmo

formato, no jacaré de brinquedo. CA (02 anos e 08 meses), em 00:03:12, observa a terapeuta apontando para o espaço onde deveria ser inserida uma das peças, e em seguida faz a tentativa de colocar o brinquedo onde P1 indicou:

CA: 02 anos e 08 meses (07.11.14)

Contexto: P1 e CA colocando peças geométricas em um jacaré de brinquedo.

Figura 4: P1 e CA em 07.11.14



Fonte: o autor (2017)

Figura 5: Mescla do Olhar e do Gesto de CA em 07.11.14

ELAN 4.9.4 - Petros 07-11-2014.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
42	bate na pecinha do jacaré	00:02:58.295	00:02:59.755	00:00:01.460
43	objeto	00:03:02.540	00:03:03.670	00:00:01.130
44	mxex nas pecinhas	00:03:05.540	00:03:06.790	00:00:01.250
45	atenção ao jacaré levanta a base do objeto e coloca uma pecinha	00:03:07.430	00:03:11.230	00:00:03.800
46	observa bem o objeto	00:03:12.835	00:03:14.235	00:00:01.400
47	pega peça da mão da P1	00:03:15.060	00:03:16.520	00:00:01.460
48	tenta colocar em um espaço	00:03:16.535	00:03:18.125	00:00:01.590
49	não coube, levanta o braço	00:03:18.125	00:03:19.735	00:00:01.610
50	tenta inserir a peça	00:03:21.345	00:03:22.995	00:00:01.650
51	tenta inserir em outro espaço	00:03:24.565	00:03:26.195	00:00:01.630
52	observa a ação da P1 estende os braços para trás, segura as mãos estende os braços para trás, segura as mãos parece negar o pedido da P1 (emblema)	00:03:30.840	00:03:36.200	00:00:05.360

0:03:12.834 Seleção: 00:03:12.835 - 00:03:16.520 3685

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

Fonte: o autor (2017)

Também vimos o uso de elementos simultâneos em uma das cenas de atendimento de CB, ao fazer o uso do olhar e de um emblema com a mão esquerda aberta para apontar para os desenhos utilizados por P1 na interação:

CB: 06 anos, 05 meses e 05 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e CB colando gravuras de partes do corpo humano em um desenho de um menino e um desenho de uma menina, em um cartaz.

Figura 6: P1 e CB em 14.11.14



Fonte: o autor (2017)

Figura 7: Mescla do olhar e Produção Gestual de CB em 14.11.14

ELAN 4.9.4 - Pietro 14-11-14.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

Mescla pietro

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
52	fica parado apenas olha para a p1 P1	00:04:19.260	00:04:20.680	00:00:01.420
53	P1	00:04:20.815	00:04:22.245	00:00:01.430
54	olha para o cartaz e para a cama	00:04:23.825	00:04:25.385	00:00:01.560
55	observa a figura apontada pela P1	00:04:25.660	00:04:27.260	00:00:01.600
56	observa a ação	00:04:27.445	00:04:28.385	00:00:00.940
57	bate nas duas figuras	00:04:30.095	00:04:32.765	00:00:02.670
58	aponta com a ponta dos dedos rapidamente para os dois rostos/figuras(emblema) P1	00:04:35.295	00:04:36.960	00:00:01.665
59	observa o gesto da p1	00:04:37.945	00:04:39.835	00:00:01.890
60	olha cada figura rapidamente e para a p1 aponta com mão aberta e dedo indicador para os dois desenhos novamente(emblemas)	00:04:39.965	00:04:41.965	00:00:02.000
61	P1	00:04:43.065	00:04:43.675	00:00:00.610
62	também se aproxima da cama	00:04:45.630	00:04:47.060	00:00:01.430

00:04:38.964 Seleção: 00:04:39.965 - 00:04:41.965 2000

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

Fonte: o autor (2017)

Nesse contexto do atendimento, P1 faz uso de alguns desenhos para levar CB à interação. Aos 00:04:39, CB corresponde alternando o olhar entre a gravura e P1, ao mesmo tempo em que aponta com o dedo indicador para uma das figuras, correspondendo à instrução da parceira interativa. CB, então, se apropria do sistema multimodal, mesmo não fazendo uso da produção vocal naquele instante.

Como frisamos anteriormente, e como mostraremos ainda no decorrer desta tese, a criança com SD, em contexto de atendimento, irá se apropriar de nuances da linguagem, não apenas o aspecto verbal e, na dialogia, vai se colocar como sujeito na (co)construção e na (re)interpretação de objetos de discurso, provenientes do processo de referenciação.

1.2 Aspectos Gestuais do Sujeito com SD

Qual a relevância de explorarmos os aspectos gestuais de crianças com SD? Postulamos que um dos modos pelos quais esses sujeitos promovem a coesividade da interação e se colocam enquanto autores dos usos linguageiros da referenciação é por meio dos mais variados tipos de gestos. No decorrer da nossa apresentação, circunstanciaremos um dos conjuntos de gestos usados na interação.

O arcabouço teórico trazido por nós para esta seção é pautado nos estudos sobre os gestos de crianças com SD desenvolvidos por Flabiano (2010), Andrade e Limongi (2007), Flabiano-Almeida e Limongi (2010) e Porto-Cunha e Limongi (2008). De modo geral, os resultados apontam para o fato de o sujeito com SD preferir o uso de gestos em detrimento à produção vocal. Embora existam esses resultados, eles não exploram os sentidos ocorridos nas cenas interativas.

Já a respeito da classificação gestual, bem como as suas funções, encontrados na interação com adultos, nos pautamos em descobertas de McNeill (1992), Kendon (2004), Mortimer, Quadros e Silva (2014) e Pereira (2015), por exemplo.

Segundo os estudos de Flabiano (2010, p. 02), os principais fatores relacionados ao déficit da linguagem em crianças com SD são o comprometimento cognitivo, em especial dificuldades de memória de curto prazo; prejuízos na qualidade da interação mãe-criança, principalmente nos primeiros anos de vida; atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; alterações no sistema estomatognático; alterações neurológicas e alterações de visão e audição.

Ainda de acordo com os estudos da mesma pesquisadora, os bebês com SD, apesar dos atrasos de linguagem, balbuciam uma variedade de sons no mesmo período (oito meses) em

que as crianças sem comprometimento de linguagem. Embora as palavras com significado tenham sua emergência por volta dos 14 meses em crianças típicas, para as crianças com SD surgem por volta dos 21 meses. Um período de discrepância também é observado quanto ao início da comunicação simbólica por meio de palavras e/ou sinais, pois em crianças típicas isso se dá por volta dos 12 a 18 meses, enquanto em crianças com SD só acontece por volta dos 24 a 36 meses. O uso de sentenças mais amadurecidas começa em torno dos 31 a 34 meses de vida das crianças sem questões de linguagem, enquanto para as crianças com SD isso acontece entre os 41 a 60 meses. Esse levantamento sobre o atraso de aspectos da linguagem em sujeitos com SD é uma das justificativas as quais mostram a permanência de gestos por mais tempo em detrimento do uso da linguagem verbal.

Esses resultados, segundo Flabiano (2010, p. 115-116), corroboram a afirmação da literatura na área sobre o fato de crianças com SD terem predileção pelo uso da gestualidade por um período maior das crianças com desenvolvimento típico, conforme podemos constatar em trabalhos como os de Chan e Lacono (2001, p. 78-82), Andrade e Limongi (2007, p. 338), Flabiano-Almeida e Limongi (2010) e Porto-Cunha e Limongi (2008).

A despeito de esses trabalhos mencionados fazerem uma relevante pesquisa no que tange aos gestos de crianças com SD, seus resultados não apontam para o conceito de multimodalidade. Seus achados afirmam serem os gestos usados pelos sujeitos participantes dos estudos facilitadores para a aquisição das primeiras palavras, muito embora as verbalizações do grupo com SD sejam mais ininteligíveis e sem estrutura sintática. Já no nosso viés, procuramos mostrar a concomitância de ocorrências de modos de linguagem, sem haver a emergência de um modo em detrimento ao outro. Nosso interesse não está em investigar atrasos de linguagem, pois a nossa pesquisa encontra muita autoria e subjetividade nos dados.

1.2.1 Taxionomia Gestual: macrocategorias e microcategorias aplicadas para a SD

Nesta seção, procuramos elencar uma classificação gestual considerada importante para pesquisas como a nossa encontrada nos nossos dados. Vale destacar que, em Ávila-Nóbrega (2010, p. 34), encontramos a exploração do clássico contínuo de Kendon (1982), retratado assim por McNeill (1992, p. 37) e aplicado em nossa pesquisa sobre a interação mãe-bebê de duas crianças, dos 07 aos 17 meses de vida. À época, a pesquisa foi desenvolvida com a categoria analítica do Envelope Multimodal (EM), plano de composição, no qual Ávila-Nóbrega observa a mescla de três elementos da dialogia (olhar, produção vocal

e gestos) ocorrendo ao mesmo tempo, ou dando suporte a algum elemento saliente na matriz multimodal. Retomaremos essa definição, no capítulo de análises dos dados.

O contínuo de Kendon é classificado em quatro macrocategorias, conforme quatro tipos da relação gestual: 1 - relação com a fala, 2 - relação com propriedades linguísticas, 3 - relação com convenções e 4 - relação com o caráter semiótico. Até o momento, em nossos trabalhos¹⁵, exploramos as três primeiras relações do contínuo, e não demos conta da quarta relação. Pretendemos destacar isso a partir de então, nesta tese.

Os gestos elencados na relação 4 dizem respeito aos globais, analíticos, sintéticos e segmentados. Os gestos globais têm o sentido pelo todo produzido, e não pelas partes, ou seja, não precisam de movimento e configuração próprios, não apresentam especificidades linguísticas (gesticulação). Os analíticos são mais concretos e menos metafóricos; entram nesse grupo as pantomimas. Os gestos sintéticos são mais metafóricos e mais pessoais; os seus sentidos se distribuem ao longo de sua produção e do contexto a ele relacionados, como é o caso da gesticulação e de alguns emblemas. Já os gestos segmentados dependem do suporte de outros elementos, como é o caso dos emblemas, pois possuem configuração, formato e movimentos próprios.

Sendo assim, compreendemos esses gestos desde o aspecto mais global e sintético, por ter os seus sentidos no todo da produção e ser mais simbólicos, mais metafóricos, até o outro polo, o dos segmentados e analíticos, ou seja, gestos dependentes de outras unidades e são mais concretos.

Para Mortimer, Quadros e Silva (2014, p. 125-126), a gesticulação integra dois modos semióticos – imagético e linguístico – codificando a mesma unidade de ideia. A gesticulação é sincrônica e coexpressiva com a fala, porém não redundante e, portanto, diferentemente da fala, não apresenta propriedades linguísticas, por ser global, sintética, não combinatória e sem padrões de forma, ou seja, é idiossincrática. Já a fala tem as propriedades linguísticas de segmentação, combinação, léxico e sintaxe. Em nossos achados, postulamos que a gesticulação também ocupa uma instância linguística, assim como qualquer outro gesto, pois, para nós, a gama de gestos não é usada como acessória da fala, mas ocupando a mesma matriz de produção.

Pereira (2015, p. 10) postula que no modo semiótico imagético/linguístico, por um lado, a fala segmenta os sentidos (multidimensionais em sua natureza) e os lineariza no tempo (unidimensional) conformando-os com um sistema hierárquico. Em contrapartida, os gestos

¹⁵ Para mais informações, conferir trabalhos de Ávila-Nóbrega (2010) e Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a, 2012b, 2015).

produzidos no ato da fala, livres para assumir formas e acomodar significados multidimensionais os quais a fala não pode dar conta, transmitem informação simultânea, de forma global e imagética, pois variam nas dimensões espaciais, temporais, de forma, trajetória etc.

Para ele, na fala, o sentido é determinado na direção ascendente pela composição de unidades mínimas analíticas ou morfemas, individualmente significativos, organizados conforme um plano padrão: a sintaxe. Isso implica haver um contínuo de fala, pois, à medida do seu desenvolvimento, há necessidade de integração com outras unidades componentes.

Na gesticulação, ao contrário, segundo o mesmo autor, o sentido é determinado de forma global a partir do todo e na direção descendente das partes; um único gesto pode concentrar em sua forma sintética significados distintos distribuídos ao longo da fala.

Os gestos sintéticos são mais simbólicos, porque são mais metafóricos. Formam-se nas estruturas de significação mais seletivas e, por isso, passam a ser a expressão pessoal de algo dito. Neste grupo, estão a gesticulação, de caráter estritamente pessoal, e alguns emblemas, de caráter coletivo podendo significar algo para um grupo, não para outro.

Em trabalhos de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a; 2012b), foi sinalizada a necessidade de adaptação do contínuo de macrocategorias para atender a especificidades dos dados infantis, pois o modelo foi apresentado na década de 80, para a interação com adultos. Para nós, movimentos dos olhos, das sobrancelhas, da boca, das pernas, dos braços e mãos e movimentos corporais não assemelhados às pantomimas e aos emblemas são considerados gesticulação. O seu sentido não está em configuração ou movimentos específicos, pois são gestos globais mais pessoais, como podemos visualizar na ilustração a seguir, na qual a criança fala ao celular no contexto lúdico com as terapeutas, e ao mesmo instante move o braço direito para cima e para baixo, como se estivesse explicando algo durante a ligação:

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e P2 simulando uma ligação telefônica com CA, sentados no tapete colorido de borracha.

Figura 8: Emergência da Gesticulação de CA



Fonte: o autor (2017)

Entendemos os emblemas como tipos de gestos que fazem parte de uma comunidade cultural, ou de uma microcultura como, por exemplo, um contexto de atendimento terapêutico, um grupo específico de amigos íntimos, uma sala de aula, uma comunidade religiosa etc.

Esses gestos também englobam um conjunto de ações específicas da rotina de interação mãe e criança perpassando o ato de entregar ou pegar algum objeto da mão do parceiro, tirar a chupeta da boca do parceiro ou colocá-la, abrir a mão solicitando algo, movimento da mão em sinal de chamamento, apontar, enviar beijo colocando a mão na boca, tocar, dar tchau, bater palmas, mostrar etc.

É importante entendermos que os exemplos de emblemas aqui citados não esgotam as possibilidades dentro da interação, pois, como já frisamos, esses gestos são culturais e podem funcionar de maneira variável devido ao grupo. Os emblemas dependem de configuração, formato e movimentos próprios, pois são segmentados. Além disso, alguns deles possuem caráter mais metafórico do que a gesticulação, por exemplo, porque seu conteúdo semântico é favorecido dentro de uma cultura, ou microcultura. No próximo exemplo, podemos ver CA tocando com a mão esquerda o ouvido esquerdo fazendo o formato de um celular, como se apontasse com o toque para o local do corpo onde se coloca o objeto para fazer ligações, em correspondência à pantomima de ligação telefônica que P2 fez:

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e P2 brincando com fantoches mostrando para CA.

Figura 9: Emergência do Emblema de CA



Fonte: o autor (2017)

As pantomimas, definidas por Kendon (1982) como sendo as simulações de ações do cotidiano com ausência obrigatória de fala, passam a obter um olhar adaptado para a dialogia em período de aquisição de linguagem, pelo fato de a criança precisar ser apresentada ao evento semântico englobado por esse tipo de gesto, principalmente em contextos lúdicos, com a presença obrigatória da fala, até que a criança tenha adquirido o sentido daquela ação. É interessante perceber que, na aplicação para contextos de dialogia mãe-criança, expressões usadas por Kendon como, por exemplo, ausência e opcional, começam a perder espaço, pelo motivo de, no processo de aquisição, os elementos todos serem constituintes. As pantominas, nesse caso, são mais analíticas, pois estão em um contexto de interação específico para a sua produção. No caso da cena abaixo, P1 e P2 brincam com fantoches com CA e simulam a voz dos bonecos e as suas ações gestuais, como, por exemplo, o dar tchau e dar beijos:

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e P2 brincando com fantoches mostrando para CA.

Figura 10: Emergência da Pantomima de CA



Fonte: o autor (2017)

De acordo com os estudos de Cavalcante et al. (2016), cientistas do desenvolvimento têm investigado associações entre desenvolvimento linguístico e alguns aspectos de atividades manuais, especialmente gestos comunicativos e simbólicos, desde os anos de 1970.

Para Cavalcante et al. (2016), os gestos são atos comunicativos tomando formas que a fala não pode assumir, ou, para crianças nos primeiros estágios de aquisição, formas que elas ainda não conseguem articular no discurso. Em um momento do desenvolvimento em que as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar. Além disso, as crianças exploram a modalidade manual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras. É interessante perceber que as crianças ouvintes raramente combinam gestos com outros gestos, mas frequentemente combinam gestos com palavras antes mesmo de começarem a combinar palavras com palavras.

A matriz gestual não ocorre sem objetivo discursivo. O estabelecimento de interação colaborativa se constrói a partir da percepção mútua das ações visíveis do outro. Isso pode ser entendido com os conceitos de atencionalidade e engajamento mútuo. Assim, movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional possibilitam uma extrema rapidez e sutileza na interação entre pares, que caracterizam a interação humana (KENDON, 2009, p. 357-363).

Neste sentido, todo enunciado linguístico emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível,

mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta, existem movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça (KENDON, 2009, p. 357-363).

Partindo das macrocategorias gestuais discutidas por Kendon (1982, 25-62), McNeill (1992, p. 15-18) apresenta uma tipologia gestual que configura microcategorias, pois a sua análise acontece a partir de noções mais amplas do uso de conjuntos gestuais. São os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* (gestos ritmados).

Quem contribui com a sua interpretação é Vezali (2012, p. 10-11), quando afirma que os gestos icônicos estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito. Por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. Se pudermos situá-los na taxionomia de Kendon, poderíamos dizer que estão mais para a pantomima, uma vez que na simulação das ações e mímicas, fazemos uso de ilustrações de objetos, animais, pessoais etc.

Na aquisição da linguagem, há simultaneidade entre gesto e produção vocal. Podemos classificar um gesto como icônico se ele incluir uma relação formal estrita com o conteúdo semântico proferido pela fala:

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: P2 simulando com a mão esquerda uma ligação telefônica para CA

Figura 11: Emergência do Gesto Icônico de CA



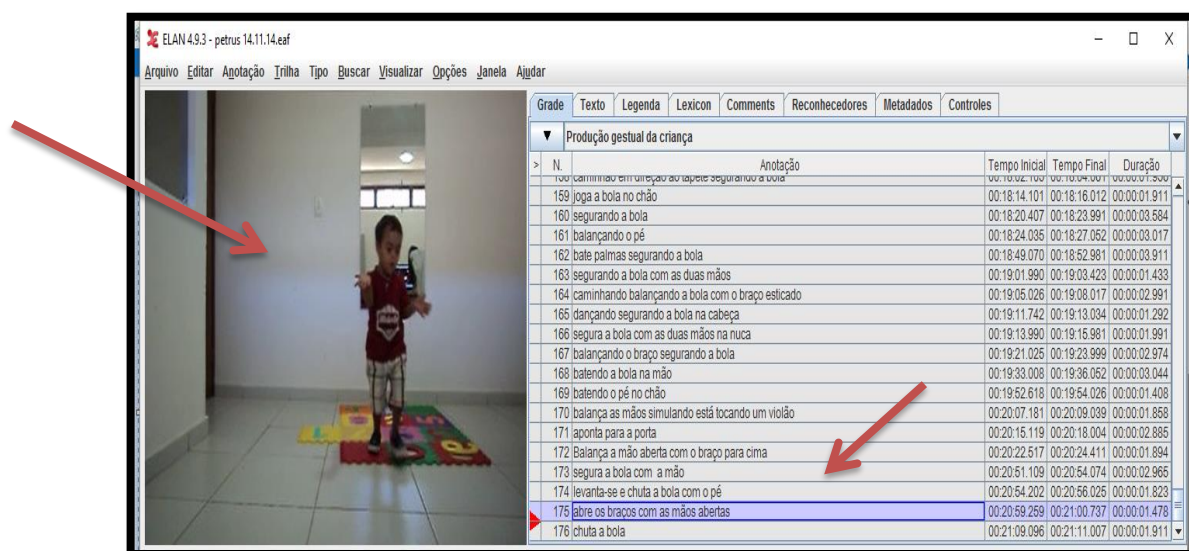
Fonte: o autor (2017)

Para Vezali (2012, p. 10-11), os gestos metafóricos são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas. Eles estão alocados no espaço tridimensional e são usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, com formas específicas como uma ondulação mais geral das mãos que simbolize a complexidade do que está sendo explicado. Isso ocorre muito no âmbito da gesticulação, quando usamos expressões faciais, corporais, braços, mãos e pernas para dimensionar emoções, por exemplo.

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: CA andando pela sala de atendimento e conversando e gesticulando como se estivesse contando uma história.

Figura 12: Emergência do Gesto Metafórico de CA



Fonte: o autor (2017)

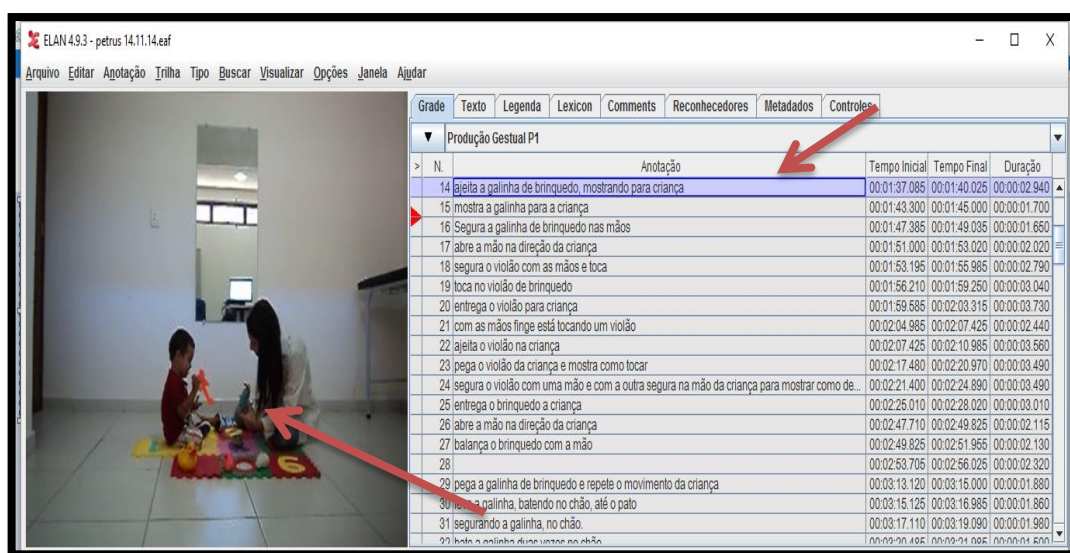
Os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais; geralmente acompanham as palavras como aqui, lá, isto, eu e você. São movimentos de apontar, tipicamente realizados com os dedos, embora qualquer extensão de objetos (objetos manipulados) ou do corpo (cabeça, nariz, queixo) possa ser usada. São chamados, na literatura sobre o assunto, de *pointings* (MCNEILL, 1992, p. 18-19). Os gestos dêiticos, que acompanham as narrativas, apontam geralmente para as entidades concretas. Na macrocategoria gestual, estão no campo dos emblemas. Vale salientar que, como dissemos anteriormente, englobam outros gestos, além do apontar convencional.

Na próxima ilustração, podemos ver quando P1 segura a galinha de brinquedo na frente da criança mostrando a ela o objeto e dizendo o nome da personagem que representa na mídia infantil. Esse gesto representa, na aquisição da linguagem, o emblema de mostrar algo ao parceiro interativo. Portanto, um gesto dêitico:

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e CA sentados no tapete colorido de borracha brincando com objetos espalhados.

Figura 13: Emergência do Gesto Dêitico de CA



Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Produção Gestual P1							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
14	pega a galinha de brinquedo, mostrando para criança	00:01:37.085	00:01:40.025	00:00:02.940			
15	mostra a galinha para a criança	00:01:43.300	00:01:45.000	00:00:01.700			
16	Segura a galinha de brinquedo nas mãos	00:01:47.385	00:01:49.035	00:00:01.650			
17	abre a mão na direção da criança	00:01:51.000	00:01:53.020	00:00:02.020			
18	segura o violão com as mãos e toca	00:01:53.195	00:01:55.985	00:00:02.790			
19	toca no violão de brinquedo	00:01:56.210	00:01:59.260	00:00:03.040			
20	entrega o violão para criança	00:01:59.685	00:02:03.315	00:00:03.730			
21	com as mãos finge está tocando um violão	00:02:04.985	00:02:07.425	00:00:02.440			
22	ajeta o violão na criança	00:02:07.425	00:02:10.985	00:00:03.560			
23	pega o violão da criança e mostra como tocar	00:02:17.480	00:02:20.970	00:00:03.490			
24	segura o violão com uma mão e com a outra segura na mão da criança para mostrar como de...	00:02:21.400	00:02:24.890	00:00:03.490			
25	entrega o brinquedo a criança	00:02:25.010	00:02:28.020	00:00:03.010			
26	abre a mão na direção da criança	00:02:47.710	00:02:49.825	00:00:02.115			
27	balança o brinquedo com a mão	00:02:49.825	00:02:51.955	00:00:02.130			
28		00:02:53.705	00:02:56.025	00:00:02.320			
29	pega a galinha de brinquedo e repete o movimento da criança	00:03:13.120	00:03:15.000	00:00:01.880			
30	pega a galinha, batendo no chão, até o pato	00:03:15.125	00:03:16.985	00:00:01.860			
31	segurando a galinha, no chão.	00:03:17.110	00:03:19.090	00:00:01.980			
32	lê a galinha, uma vez no chão.	00:03:20.195	00:03:21.095	00:00:00.900			

Fonte: o autor (2017)

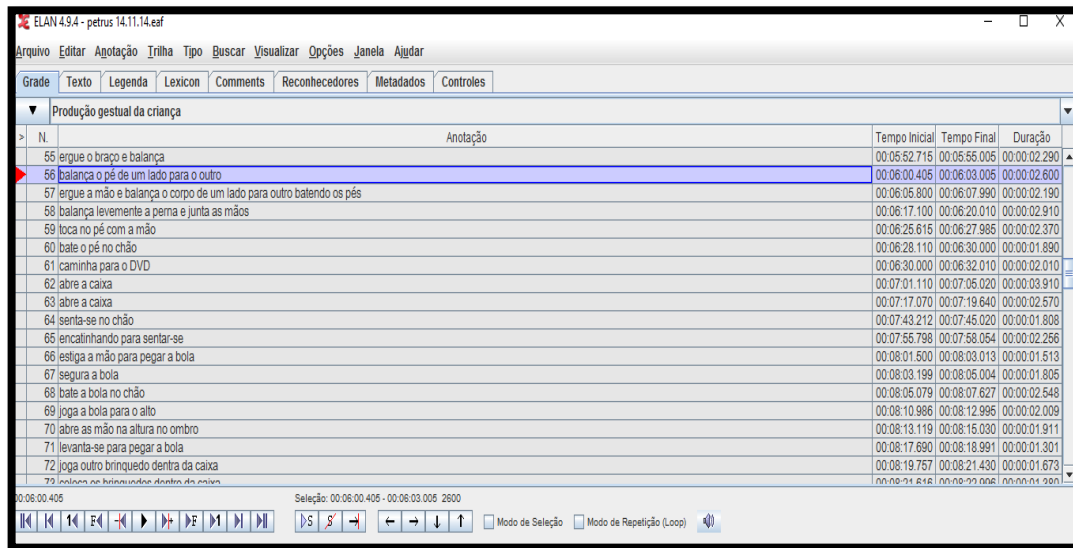
Por fim, os gestos ritmados (*beats*) são nomeados assim porque aparecem como tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala. Podem ser realizados com a batida rítmica de um dedo, da mão ou do braço. Aparecem ligados ao ritmo da fala conferindo uma estrutura temporal ao que é dito e enfatizando a força combativa do argumento, independentemente do conteúdo expressado, usados conjuntamente com o discurso. Marcam e mantêm seu ritmo, evidenciando determinadas palavras ou frases (VEZALI, 2012, p. 10-11).

No caso de crianças, esse tipo de gesto pode aparecer, também, nos momentos lúdicos em que há canções inseridas, pois são um recurso didático de bastante recorrência nos atendimentos clínicos. Podemos ver isso no exemplo seguinte:

CA: 02 anos, 08 meses e 07 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e CA dançando uma música infantil.

Figura 14: CA Dançando Música Infantil em 14.11.14



N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
55	ergue o braço e balança	00:05:52.715	00:06:55.005	00:00:02.290
56	balança o pé de um lado para o outro	00:06:00.405	00:06:03.005	00:00:02.600
57	ergue a mão e balança o corpo de um lado para outro balançando os pés	00:06:05.800	00:06:07.990	00:00:02.190
58	balança levemente a perna e junta as mãos	00:06:17.100	00:06:20.010	00:00:02.910
59	toca no pé com a mão	00:06:25.615	00:06:27.985	00:00:02.370
60	bate o pé no chão	00:06:28.110	00:06:30.000	00:00:01.890
61	caminha para o DVD	00:06:30.000	00:06:32.010	00:00:02.010
62	abre a caixa	00:07:01.110	00:07:05.020	00:00:03.910
63	abre a caixa	00:07:17.070	00:07:19.640	00:00:02.570
64	senta-se no chão	00:07:43.212	00:07:45.020	00:00:01.808
65	encatinhando para sentar-se	00:07:55.798	00:07:58.054	00:00:02.256
66	estiga a mão para pegar a bola	00:08:01.500	00:08:03.013	00:00:01.513
67	segura a bola	00:08:03.199	00:08:05.004	00:00:01.805
68	bate a bola no chão	00:08:05.079	00:08:07.627	00:00:02.548
69	joga a bola para o alto	00:08:10.986	00:08:12.995	00:00:02.009
70	abre as mãos na altura no ombro	00:08:13.119	00:08:15.030	00:00:01.911
71	levanta-se para pegar a bola	00:08:17.690	00:08:18.991	00:00:01.301
72	joga outro brinquedo dentro da caixa	00:08:19.757	00:08:21.430	00:00:01.673

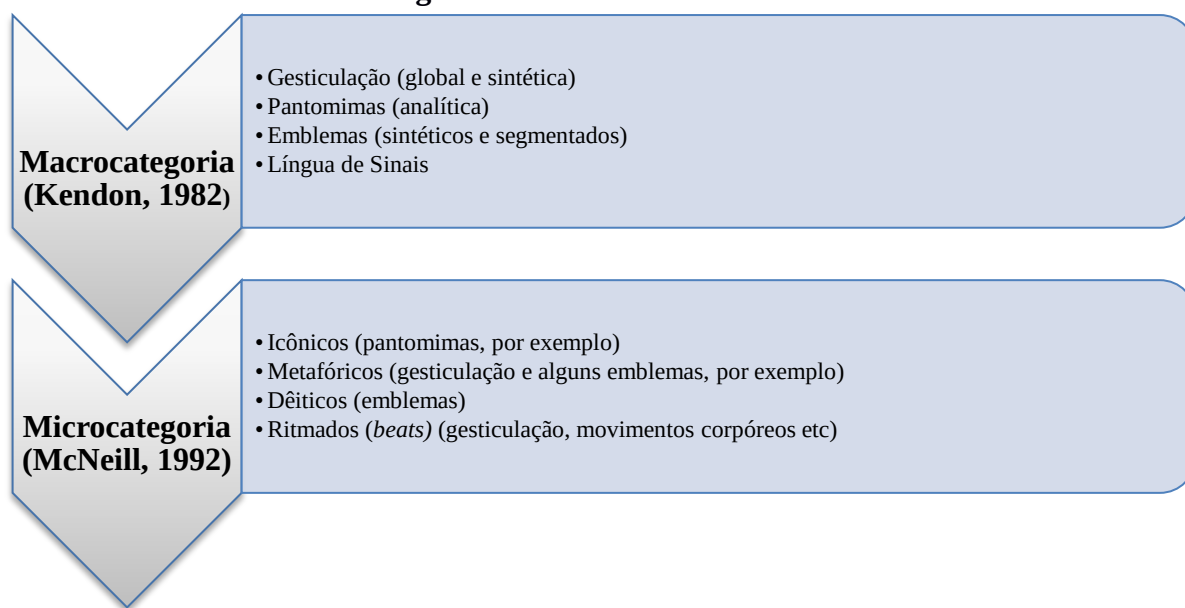
Fonte: o autor (2017)

Figura 15: P1 e CA Dançando



Fonte: o autor (2017)

Diante do exposto, temos o seguinte resumo da taxionomia gestual ilustrado com o objetivo de facilitar o entendimento acerca dessa gama de gestos. Destaquemos o fato de as microcategorias serem analisadas em nossos dados no capítulo 4 da tese:

Figura 16: Taxionomia Gestual

Fonte: o autor (2017)

Além dos estudos por nós desenvolvidos sobre a taxionomia gestual e a sua relevância na interação com crianças, outras pesquisas são produzidas com o intuito de verificar o funcionamento de fases gestuais e funções gestuais no período de Aquisição de Linguagem (cf. CAVALCANTE, et al., 2016).

Consideramos a importância de desenvolver um ponto de vista a respeito da taxionomia gestual, pelo fato de percebermos o papel exercido por esses gestos e/ou funções na interação humana.

É um viés cuja atenção é merecida por considerarmos um dos caminhos para entendermos o processo cognitivo da criança com SD também, uma vez que, no nosso trabalho, buscamos analisar as nuances da linguagem usada por esses sujeitos. A partir desse resumo classificatório, podemos nos ancorar para uma análise qualitativa a respeito da emergência dos sentidos na referência, por meio do uso de algum tipo desses gestos, embora não seja o nosso objetivo esgotar os estudos dessas ações em nossa tese.

Encerrada a discussão sobre SD e as questões envolvendo pessoas com essa síndrome e, após o nosso esforço sobre os estudos dos gestos, discorreremos, a seguir, sobre os contextos de engajamento conjunto. Postulamos a ideia de serem as cenas de colaboração conjunta o contexto interativo no qual processo de referência acontece.

2 ATENCIONALIDADE E ENGAJAMENTO CONJUNTO

“Existe uma reciprocidade de perspectivas mais ampla, por meio da qual cada parte assume que o outro possui uma perspectiva, de modo que, se alguém adotasse aquela perspectiva, o mundo se pareceria com o que se parece para o outro”.

(William Hanks – Língua como prática social, 2008).

Por qual motivo dedicaríamos um capítulo do nosso estudo para falarmos sobre atenção conjunta (AC) e engajamento conjunto (EC)? A resposta a essa questão gira em torno do axioma de a linguagem nos promover atividades colaborativas, socialmente situadas e atravessadas, muitas vezes, por intencionalidade para (co)construir, (re)focalizar e (re)interpretar sentidos na vida cotidiana. Em outros termos, procuramos compreender a expressão latina *id quod et quo intendit, intus actionis* (aquilo que se faz e porque se faz dentro da ação).

A nossa pesquisa lida com sujeitos pueris e, portanto, cabe-nos procurar circunstanciar os momentos nos quais se engajam com sujeitos adultos e com alguns processos atinentes à linguagem. Por isso, neste capítulo, trazemos estudos voltados para a AC e para o EC, com vista a corroborar as nossas hipóteses a respeito do ambiente, ou contexto em que as situações dialógicas das crianças com SD dos nossos dados se encontravam. Para tanto, será necessário discutirmos os conceitos de ação conjunta, atenção, engajamento e intencionalidade. Embora tenhamos esse intuito, concordamos com Bosa (2002, p. 78), ao asseverar que, “sendo a intenção um constructo (não observável), é aparentemente fácil inferi-la – o difícil é contextualizá-la: como e quando ocorre”.

Para tanto, faremos um percurso por alguns estudos que Tomasello (2003/[1999]; 2009; 2014; 2016) e Tomasello e colaboradores (2005) vêm desenvolvendo na Alemanha, na área da Psicologia e Primatologia, bem como por algumas premissas desenvolvidas no Reino Unido por Eilan (2005) e Heal (2005), no âmbito da filosofia; já em território brasileiro, Marcuschi (2000, 2001b, 2001c, 2002) contribuiu com a noção de ser a referenciação um processo colaborativo; Melo (2015), quando discute o conceito de interação quaternária em cenas de AC e Costa Filho (2016), quando trata da AC e intencionalidade com aplicativos de jogos infantis.

2.1 Ação e Atenção Conjuntas

Para iniciar o nosso construto, trazemos uma discussão elaborada por Melo (2015) acerca da dissociação entre os termos ação e atenção. Esse percurso se faz importante, para entendermos que dentro dos processos interativos, nem toda ação significa atenção, tampouco engajamento. Para a autora, a ação está implícita na atenção, mas o contrário nem sempre é correspondente. Se levarmos em consideração uma ação da criança com um adulto, isso pode representar apenas um movimento, uma atuação sem necessariamente o infante estar demonstrando um desempenho mais elaborado, mais cuidadoso, mais atencioso (MELO, 2015, p. 57).

Para a autora, na ação conjunta, “há a intencionalidade compartilhada sem a garantia de que ambos os parceiros tenham essa consciência mútua do objeto compartilhado” (p. 58). Uma atividade, para ser considerada compartilhada ou conjunta, necessita de que cada interagente tenha a intenção de executar mutuamente aquela ação conjunta. Isso já implica um passo para a atenção, não apenas a ação.

Essas assertivas apontam para o fato de que, não necessariamente em todo momento de presença de interagentes (criança e adulto) em um mesmo ambiente, indique estarem desenvolvendo o processo de AC e colaboração para o alcance de objetivos, embora fique clara a ação conjunta oferecendo requisitos para o estabelecimento da AC. Nessa última, existe um envolvimento de habilidades sociocognitivas mais complexas requerendo da criança a distinção entre o parceiro da interação e uma terceira entidade, o que propicia relações triádicas, conforme os termos de Tomasello (2003).

Para Eilan (2005, p. 02), o fenômeno da AC foi inicialmente estudado por psicólogos do desenvolvimento interessados no início da comunicação pré-verbal e nas produções verbais durante o segundo ano de vida das crianças; estavam interessados, também, em entender a emergência do gesto do apontar e na transição dessas ações para o uso do apontar acompanhado da produção verbal.

Costa Filho (2016) também é outro autor que traz contributos acerca do conceito de AC, revisitando, assim como Melo (2015), teorias da Psicologia e Primatologia. Para o autor,

Da mesma forma que quaisquer outros processos presentes na vida da criança, a atenção conjunta não é estanque nem muito menos tem data e hora marcada para surgir na rotina infantil. Trata-se de um processo que, aos poucos, concretiza-se na rotina da criança e que necessita de elementos que se tornem presentes nas interações estabelecidas entre a

criança e os adultos que a cercam ao longo dos primeiros meses de vida (COSTA FILHO, 2016, p. 25).

Aos poucos, no cuidado com a criança, o adulto vai estabelecendo rotinas, desde as mais simples às mais complexas, como uma forma de ritualizar as ações cotidianas. É nesse importante sistema que a criança vai se constituindo como sujeito atuante na linguagem, amadurecendo os seus processos sociocognitivos e se inserindo em cenas de ação e AC.

Segundo Costa Filho (2016, p. 29), os processos que levam a criança a se envolver em cenas de AC percorrem as seguintes etapas, conforme o seu desenvolvimento sociocognitivo: interações face a face – protoconversas – percepção de objetos – distinção entre pessoas e objetos – revolução dos nove meses – percebe-se como sujeito. Vejamos que é um seguimento de desenvolvimento sociocognitivo cada vez mais complexo: vai desde a fase de dependência do protagonismo do outro na linguagem, ao interagir face a face com o bebê, até a inserção dessa criança em percepções do seu entorno e distinção de seres animados e inanimados.

A respeito da revolução dos nove meses, Tomasello (2003, p. 84) afirma ser um processo no qual a criança começa a se envolver não apenas com um objeto ou com um adulto. É o momento quando o sujeito infante tem condições cognitivas mais complexas para interagir com mais de uma entidade ao mesmo tempo, com isso, entendendo o outro como um ser diferente dela dotado de intenções para alcançar objetivos. Para o autor, esse período ocorre por volta dos nove meses de vida da criança. Mas há pesquisas desenvolvidas mostrando esse acontecimento por volta dos sete meses de vida (cf. ÁVILA-NÓBREGA, 2010; COSTA FILHO, 2011).

Na nossa concepção, existem, de fato, cenas interativas nas quais ambos os parceiros, ou mais sujeitos estejam alinhados com a finalidade de chegar a um fim comum. Embora isso possa ocorrer, não entendemos esse processo como uma situação determinista, em que existem percepções do outro como ser intencional. Muitas vezes um dos parceiros age sem necessariamente o outro estar conforme o mesmo alinhamento. Afirmamos com isso que, como a interação por meio da linguagem é instável, é ajustável, é negociável é, por isso, imprevisível.

Inserida em cenas de AC, ou seja, em relações com o outro e com entidades externas (objetos, ambientes etc.), a criança também se coloca na linguagem protagonizando percepções, escolhas, produções e uso de aspectos multimodais. Nesse processo, os sujeitos se engajam na colaboração para o estabelecimento de sentidos no seu entorno. Mas, cabe-nos

questionar, qual a constituição do engajamento e qual a nossa compreensão de intencionalidade?

2.2 Engajamento e Intencionalidade: reconhecendo sujeitos atencionais ou intencionais?

Em Tomasello (2014) encontramos aportes da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Filosofia da Mente, para explicar como o conceito de cooperação é a base do pensamento e da sociedade. Nosso pensamento surge graças à nossa inserção em sociedade cuja coordenação se baseia em ações, objetivos e intenções compartilhadas. Interpretar as ações do outro, e se envolver de alguma forma com elas, sugere que se deva constituir uma perspectiva da segunda pessoa sobre um conhecimento comum, para poder coordenar nossas intenções.

A despeito de não negarmos a possibilidade de interpretações por parte da criança acerca das ações do outro, não podemos ser rígidos com o fato de isso sempre significar que essa criança tenha clara percepção das intenções do seu interagente. A grande sacada é: nem tudo compartilhado é conhecido por ambos os parceiros. Algo pode ser coconstruído, elaborado e reelaborado para se chegar a um fim comum. Dessa forma, retomamos Bosa (2002, p. 78) com a qual concordamos a respeito do fato de ser difícil contextualizar como e quando ocorre a intencionalidade.

Ressaltemos, por exemplo, a assertiva sobre o processo da referenciação, na relação face a face, ser muito menos “uma determinação linguística e muito mais uma ação conjunta num processo interativo com atividades inferenciais realizadas na enunciação, sem esquecer que a cognição situada exerce um papel central” (MARCUSCHI, 2001b, p. 38). Para o autor, a determinação referencial requer um caminho de arbitragem interativamente controlado.

Nas cenas interativas, ou dialógicas, seja com crianças ou sujeitos adultos, o engajamento colaborativo para atingir determinados objetivos é fundamental, sem o qual seria difícil haver jogo social. Ainda crianças, percebemos o outro como coespecífico, ou seja, alguém que é dotado de intenções, necessidades e objetivos podendo partilhá-los, ou não, dando muitas vezes permissão para a colaboração alheia e interesses em comum. Assim, o desenvolvimento de tendências altruístas em crianças pequenas é claramente moldado pela socialização. Ainda muito pequenos chegamos ao processo interativo com uma predisposição para a utilidade e para a cooperação (TOMASELLO, 2009, p. 43-44). Colaboramos não porque simpatizamos com alguém, ou porque a nossa espécie é naturalmente bondosa, mas porque faz parte da manutenção dos sistemas sociais (éticos, religiosos, familiares,

educacionais, jurídicos) e da coconstrução de sentidos no entorno social. Diante disso, cabem aqui indagações, como as seguintes:

O que é ter algo em comum? Quando é que duas pessoas têm algo em comum? E como sabem que têm algo em comum? Até hoje continua ainda bastante obscura a ideia de conhecimentos comuns partilhados. O melhor seria afirmar que os conhecimentos (os objetos do saber) são construídos em comum e que essa condição de ser comum seria o resultado de um movimento interativo que leva ao partilhamento, mas não é um *a priori* linguístico embutido nas mentes humanas (e conduzido pelos itens lexicais). Assim, dominar a mesma língua seria ter em comum as condições de construir conjuntamente sentidos (MARCUSCHI, 2001b, p. 44).

O autor se refere a “dominar a mesma língua seria ter em comum condições de construir conjuntamente sentidos”. Isso implica ser o nosso *modus operandi* voltado para as condições de construção colaborativa, faz parte da constituição subjetiva na linguagem. Seguimos o mesmo caminho apontado pelo autor, quando diz que até hoje é obscura a ideia de conhecimentos partilhados, pois não é um *a priori* mental.

Conjuntamente aprendemos e ensinamos, confabulamos, argumentamos, persuadimos, mentimos, narramos, resolvemos desavenças, colaboramos para o entendimento de ditados populares, provérbios, metáforas etc. Não é difícil concordarmos que, uma das coisas mais fascinantes no nosso dia a dia é o fato de contarmos uns aos outros tendo a sensação de os outros nos entenderem, ou seja, constroem percepções e experiências similares a nós (MARCUSCHI, 2002, p. 45).

Quando nos envolvemos socialmente, desenvolvemos habilidades baseadas numa espécie de altruísmo colaborativo com os coespecíficos. Trabalhamos conjuntamente para estabelecer os níveis de diálogo, compreensão, negociação de sentidos, estabelecimento de normas e decidimos conjuntamente a respeito de situações as quais são difíceis de ser resolvidas, por exemplo. Passamos a entender que as situações sociais cotidianas não dizem respeito apenas a um *eu*, mas a um *nós*. Esse tipo de reconhecimento do outro como um ser semelhante a nós mesmos desenvolve habilidades sociocognitivas de interpretação do meio social (TOMASELLO, 2016, p. 04) e é a base para a aquisição de linguagem e para o processo de referenciação.

Outra contribuição seguindo o mesmo viés é dada por Hanks (2008, p. 220-221), quando postula que as pessoas interagem umas com as outras em diversos cenários, de modo que a relação possa ser face a face, mediada, dialógica e multidimensional envolvendo fatores como, por exemplo, campos perceptivos, expressões gestuais e corporais, organização sequencial corporificada na tomada de turno, na adjacência, na contiguidade, na proximidade.

Para o autor, o sentido de um enunciado, por exemplo, deve ser negociado, pois não é dado de antemão, nem fixado pelas intenções do falante. Essa assertiva só corrobora com a nossa discussão.

No que se refere à discussão a respeito da intencionalidade, podemos afirmar ser bastante antiga e enviesada por querelas, mormente do *know-how* da Psicologia Experimental e da Filosofia da Mente, com foco na descrição dos processos cognitivos e comportamentais relacionados ao orgânico, natural ou consciente no estatuto do intencional. O ponto de partida foi a tese do filósofo alemão Franz Clemens Brentano (1838-1917), quando revisitou na tradição aristotélica e escolástica o arcabouço da intencionalidade, no processo psíquico e físico. Para esse período filosófico, a consciência é sempre intencional e está sempre dirigida a um objetivo (SOARES, 2008-2009, p. 191).

Achados na área da Psicologia apontam que, nas primeiras redes de interações estabelecidas entre os bebês e indivíduos adultos, há um complexo conjunto de habilidades dando suporte ao desenvolvimento de potencialidades inerentes ao ser humano, como, por exemplo, a capacidade de apreender significados pelo compartilhar de atividades culturalmente construídas, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas que têm seu ponto de partida na infância (BRAZ AQUINO; SALOMÃO, 2010, p. 107).

Segundo as autoras supracitadas, assim é investigado o momento no qual os bebês conseguem se comunicar de forma intencional, bem como interpretar um comportamento do adulto, como intencional, o papel das primeiras interações entre mães e bebês no surgimento dessa habilidade, a potencial relação entre contextos de AC, comunicação intencional e aquisição da linguagem; e as contribuições de aspectos cognitivos, afetivos e motores, partes do desenvolvimento infantil, os quais podem estar diretamente relacionados à explicação da comunicação de natureza intencional.

Braz Aquino e Salomão (2010, p. 108) postulam que a habilidade de comunicação intencional desenvolve-se por meio de trocas recíprocas, do espelhamento afetivo e da imitação mútua, os quais possibilitam ao bebê uma oportunidade única para estabelecer distinções entre o “eu” e a perspectiva do outro. Para elas o desenvolvimento de ações intencionais nos bebês resultaria da maneira única e tipicamente humana de comunicação recíproca e intencional entre os bebês e seus cuidadores, desde períodos iniciais da vida infantil. Além disso, a comunicação intencional nos bebês é uma habilidade coconstruída num contexto social e relacional desde as primeiras trocas sociais estabelecidas entre o bebê e o adulto.

Retomando a discussão sobre a revolução dos nove meses, encontramos nessa visão a noção de as cenas de AC parecerem ser preditivas para a criança perceber o outro como agente intencional. Intencionalidade, na obra de Tomasello (2003), é tida como o reconhecimento do interagente com objetivos a ser alcançados. Ao perceber o outro como um ser de intencionalidade, a criança se insere no jogo social de colaboração. Os indícios de que a criança começa a entender a intencionalidade, nessas cenas, seria o uso do apontar e da alternância do olhar entre o parceiro e o objeto.

Embora esses construtos teóricos tenham ganhado bastante credibilidade no meio científico, concordamos com a citação de Melo (2015, p.62), ao dizer que Tomasello

Não apresenta uma definição clara do conceito de intenção e intencionalidade. Ele relaciona intenção à demonstração de uma ação que foi planejada para o alcance de um objetivo. A intencionalidade, como uma capacidade exclusiva da espécie humana, observada quando indivíduos demonstram ter objetivos e fazem escolhas para alcançá-los, ao avaliarem a situação vivenciada.

Concordamos com a autora sobre o entendimento de a intencionalidade e as pistas para o seu reconhecimento não estarem relacionadas apenas “a metas e propósitos de falantes, mas a ações espontâneas, não planejadas e à demonstração de comportamentos e movimentos multimodais” (MELO, 2015, p. 93).

Outra contribuição a esse respeito está permeada no trabalho de Costa Filho (2016, p. 30), ao mencionar ser difícil medir o grau de intencionalidade em uma cena de AC. Não podemos asseverar, por exemplo, que o choro de um bebê mobilizará quaisquer intenções inferidas pela mãe.

O comportamento humano na linguagem é dinâmico, portanto, não há como controlarmos com segurança os sinais de intencionalidade percebidos pela criança. Nos nossos dados, por exemplo, as terapeutas procuram sustentar alguma ação para chamar a atenção da criança para o engajamento, o que nem sempre ocorre com sucesso. As crianças muitas vezes não corresponderam às iniciativas das interagentes, ou mantinham o seu foco em outro objeto presente na cena.

Diante do exposto, ou seja, de ser difícil mensurar quando e como ocorre a intencionalidade, entendemos ser mais profícuo pensar em sujeitos atencionais, e não intencionais, do modo determinado pela teoria tomaselliana e de Braz Aquino e Salomão (2010). Isto é, a criança se envolve em contextos de AC e de EC sem necessariamente entender o outro como um agente de intenções determinado a alcançar objetivos de forma

controlada. O que postulamos é a percepção do outro como um ser atencional, por estar apto a se envolver em um processo colaborativo movido pela dinamicidade da linguagem.

Atinente a modos indiciais os quais levam à percepção do outro como um agente atencional, destacamos o direcionamento do olhar, por ser uma dimensão especial do comportamento social, na medida em que se torna um sinalizador de interesse e atenção. Para Bosa (2002, p. 81), a monitoração desse modo de linguagem refere-se à habilidade da criança em seguir ou alternar a direção do olhar entre a pessoa e o objeto de interesse, o qual precisa ser acionado. Sobre isso trataremos na próxima seção.

2.3 O Direcionamento do Olhar no Jogo da Atencionalidade Compartilhada

No capítulo primeiro, destacamos um dos modos de linguagem muito presentes em nossa pesquisa: os gestos. Procuramos não esgotar a literatura na área, pois seria uma tarefa desnecessária, mas trouxemos uma discussão a respeito de uma das classificações investigadas por estudiosos da área, por entendermos ser um dos componentes usados na nuance da linguagem dos sujeitos em momentos de engajamento. Da mesma forma, postulamos ser a produção vocal bastante presente na matriz multimodal e para isso apontamos para pesquisas na área como as de Barros (2012), Silva (2014) e Cavalcante et al. (2016).

Encontramos em Tomasello (2003, p. 87-89) um estudo longitudinal envolvendo etapas de atenção baseadas no direcionamento do olhar dos parceiros, no processo dialógico. Nos resultados da sua investigação em torno da AC, o autor observou que as crianças componentes do quadro da pesquisa, à época (24 crianças, dos 09 aos 15 meses de idade), realizaram tarefas que exigiam compartilhar/verificar a atenção do adulto participante do experimento (olhar para o parceiro durante o envolvimento conjunto), depois, tarefas exigindo acompanhar a atenção que o sujeito adulto dirigia a entidades externas (por exemplo, acompanhar o olhar), e, por fim, tarefas exigindo direcionar a atenção do adulto para entidades externas (por exemplo, apontar para que um adulto olhasse para uma entidade externa).

A explicação para essa ordem, segundo os resultados da pesquisa, é que as tarefas de compartilhar/verificar a atenção exigiam, cognitivamente, apenas que a criança olhasse para o rosto do adulto. Nesse caso, as crianças só precisavam “saber” que o adulto estava presente e prestando atenção nas suas ações. Em contrapartida, as tarefas nas quais as crianças

acompanhavam, ou direcionavam a atenção do adulto, exigiam cognitivamente que elas mirassem precisamente para aquilo que estava prendendo a atenção do adulto.

Essa experiência nos leva a distinguir, para os nossos estudos, três tipos de direcionamento do olhar que acentuam o envolvimento conjunto. Isso nos auxiliará nas análises dos dados:

Quadro 6: Tipos de Direcionamento do Olhar na AC

Os tipos de direcionamento do olhar na AC	Olhar de verificação , usado nas cenas em que um, ou todos os parceiros direcionam o olhar apenas para se certificar que o interactante continua no mesmo local, ou para, rapidamente verificar a ação do outro;
	Olhar de acompanhamento , demonstra mais atenção de um dos parceiros, ou de todos os engajados na cena, para se familiarizar com a ação do outro;
	Olhar de partilha de expectativa , promove uma nuance de ações levando o parceiro a se envolver diretamente no campo de atencionalidade de quem dirige o tópico do discurso e das ações. Esse terceiro tipo de olhar, normalmente vem acompanhado de gestos dêiticos, como, por exemplo, do apontar convencional, ou do ato de mostrar algo, mas não apenas isso.

Fonte: o autor (2017)

Esses tipos de olhar, promovidos no âmbito da AC, mostram o percurso de maturidade da criança na linguagem, uma vez que solicita dela um processo cognitivo processual.

O olhar de partilha de expectativa, anteriormente definido por Ávila-Nóbrega (2010) como olhar de atenção direta, agora é tido nos nossos estudos como sendo o momento quando a criança estabelece um direcionamento desse modo de linguagem entendendo haver nível de diálogo, o qual pode ocorrer com o seu parceiro naquela cena, naquele contexto. Ou seja, a criança começa a entender que há um nível de atencionalidade¹⁶ entre ambos, na construção de algum objetivo.

Outras pesquisas sobre o direcionamento do olhar são desenvolvidas por Eilan (2005) e Heal (2005). Para essas pesquisadoras, aos 06 meses os bebês estão aptos para seguir o olhar de um adulto; com 12 meses começam a se envolver na interação com o intuito de alcançar

¹⁶ Como preconizamos anteriormente, é difícil mensurar o grau de intencionalidade, por isso se torna mais coerente apontar para o fato de a criança entender os parceiros interativos como agentes atencionais.

um objetivo e aos 18 meses já estão vivenciando o que chamamos de cenas de AC, ou seja, os contextos nos quais os parceiros estão engajados com expectativas e intencionalidades.

Para Eilan (2005, p. 02), a noção de conhecimento compartilhado tem sido explicada como a chave para a comunicação verbal e atividades de cooperação entre crianças e seus cuidadores.

No que tange à intencionalidade compartilhada no âmbito do desenvolvimento ontogenético das crianças, Tomasello et al. (2005, p. 678-679) categorizaram três níveis de compreensão da ação intencional durante este período:

- a) compreensão da ação animada¹⁷: em torno dos 06 meses de vida as crianças compreendem seus coespecíficos como sendo capazes de realizar ações espontâneas, e podem acompanhar a direção desta ação construindo suas próprias experiências em termos de expectativas da ação em contextos familiares. Este é o período do engajamento diádico no qual as crianças compartilham, com seus coespecíficos, ações e estados emocionais;
- b) compreensão da ação orientada para objetivos¹⁸: em torno dos 09 meses de vida as crianças começam a apresentar um padrão de cognição social diferenciado em relação aos primatas não-humanos. Denomina-se este estágio de engajamento triádico, pois as crianças já têm habilidades para compartilhar, com seus coespecíficos, objetivos, ações e percepções uns dos outros;
- c) compreensão do planejamento de ações¹⁹: em média dos 14 meses de vida, as crianças começam a compreender seus coespecíficos como sendo capazes de selecionar planos de ação para produzir objetivos em contextos específicos. Elas também são capazes de se engajar em formas de aprendizagem cultural, prevendo as ações dos seus coespecíficos e aprendendo a fazer coisas convencionalmente estabelecidas em uma cultura.

Não deixamos de dar créditos a essas pesquisas e acrescentamos que a nossa vertente, como dito anteriormente nesse capítulo, caminha na direção de as atividades na linguagem serem dinâmicas, instáveis e não controladas *a priori*. Em muitos momentos da interação, um dos parceiros pode não se engajar no conhecimento mútuo dos objetivos e intenções do seu interagente. Além disso, um dos sujeitos pode não compartilhar a sua intencionalidade, ou

¹⁷ By around 6 months of age, infants have developed sufficient expectations about human animate action to be able to predict what others will do in familiar situations (p. 678).

¹⁸ When 9-month-olds begin to understand that actors are pursuing goals, they must know also that the actor perceives his actions and their results. Only if infants understand this can they understand why the actor is satisfied or disappointed after completing an action (p. 679).

¹⁹ In the months immediately following their first birthdays, infants begin to understand that, in pursuing a goal, an actor may consider various action plans (means) and chooses one to enact in intentional action based on some reason related to reality (p. 679).

mesmo que o faça, pode não ser compreendido de forma tão organizada, linearizada. Como preconiza Marcuschi (2001b, p. 44) os conhecimentos não são dados de antemão, melhor falar em negociação. Na mesma direção caminha Melo (2015, p. 58), ao afirmar não haver garantia de que ambos os parceiros tenham consciência mútua do objeto compartilhado. Por essa razão, falamos em agentes atencionais, pois estão voltando-se para uma cena de modo engajado, e não com a previsibilidade do reconhecimento de intencionalidade.

Toda essa trajetória teórica diz respeito a crianças que não possuem questões de linguagem ou patologias. Mas nossos dados também apontam que a criança, quando estimulada ainda pequena por sua família e por profissionais especializados em SD, fazem uso de aspectos coerentes da linguagem que apontam para a compreensão do seu entorno na clínica e nas situações dialógicas. Como afirma Hanks (2008, p. 204), nos engajamos em interações mediadas sob condições sociais específicas que, tanto restringem, quanto possibilitam a emergência da habilidade de nos relacionarmos uns com os outros e com o nosso entorno social. Em seguida, destacamos alguns exemplos pontuais para exemplificarmos o que tratamos até aqui:

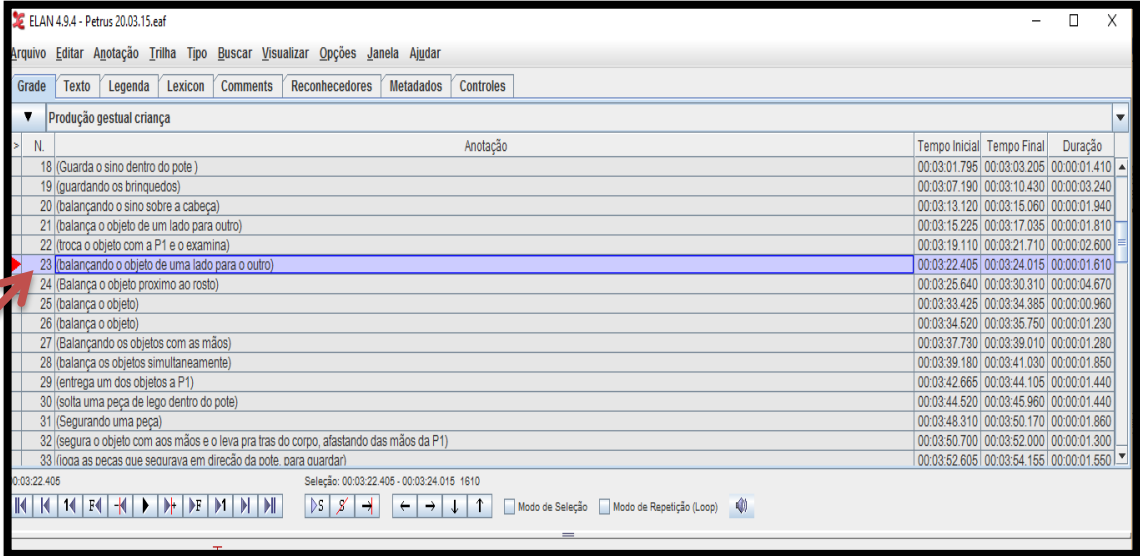
CA: 03 anos, 01 mês e 13 dias (20.03.15)

Contexto: P1 e CA colando dentro de um baldinho os objetos que estavam espalhados no chão.

Figura 17: Emergência do Olhar entre Parceiros



Fonte: o autor (2017)

Figura 18: CA Balançando Brinquedo diante de P1


N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
18	(Guarda o sino dentro do pote)	00:03:01.795	00:03:03.205	00:00:01.410
19	(guardando os brinquedos)	00:03:07.190	00:03:10.430	00:00:03.240
20	(balançando o sino sobre a cabeça)	00:03:13.120	00:03:15.060	00:00:01.940
21	(balança o objeto de um lado para outro)	00:03:15.225	00:03:17.035	00:00:01.810
22	(troca o objeto com a P1 e o examina)	00:03:19.110	00:03:21.710	00:00:02.600
23	(balançando o objeto de uma lado para o outro)	00:03:22.405	00:03:24.015	00:00:01.610
24	(Balança o objeto proximo ao rosto)	00:03:25.640	00:03:30.310	00:00:04.670
25	(balança o objeto)	00:03:33.425	00:03:34.385	00:00:00.960
26	(balança o objeto)	00:03:34.520	00:03:35.750	00:00:01.230
27	(Balançando os objetos com as mãos)	00:03:37.730	00:03:39.010	00:00:01.280
28	(balança os objetos simultaneamente)	00:03:39.180	00:03:41.030	00:00:01.850
29	(entrega um dos objetos a P1)	00:03:42.665	00:03:44.105	00:00:01.440
30	(solta uma peça de lego dentro do pote)	00:03:44.520	00:03:45.960	00:00:01.440
31	(Segurando uma peça)	00:03:48.310	00:03:50.170	00:00:01.860
32	(segura o objeto com as mãos e o leva pra tras do corpo, afastando das mãos da P1)	00:03:50.700	00:03:52.000	00:00:01.300
33	(tira as peças que segurava em direção da pote, para guardar)	00:03:52.605	00:03:54.155	00:00:01.550

Fonte: o autor (2017)

Nas figuras 17 e 18, P1 solicita a CA que guarde os objetos dentro de um baldinho de brinquedo. Em seguida, P1 retira alguns objetos guardados e CA segura um deles e balança na frente de P1. Ambos se olham e a fonoaudióloga pega outro objeto semelhante e faz os mesmos movimentos que CA. Ambos os parceiros se encontram engajados com o objeto, com os gestos, com o olhar e com a brincadeira. Por fim, CA recebe da mão de P1 o objeto que ela segurava e brinca juntamente com o objeto que tinha em sua outra mão.

Nesse exemplo, percebemos que os sujeitos vão se alinhando à medida que as ações do infante vão se desenvolvendo. Ambos estão engajados em um processo de atencionalidade procurando negociar um com o outro o desenrolar da interação. Em seguida, temos mais alguns exemplos para dar continuidade aos nossos postulados:

CB: 06 anos, 05 meses e 05 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e CB colando gravuras de partes do corpo humano em um desenho de um menino e um desenho de uma menina, em um cartaz.

Figura 19: Troca de Olhares de P1 e de CB



Fonte: o autor (2017)

Figura 20: Produção Gestual de CB

ELAN 4.9.4 - Pietro 14-11-14.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
86	para de mexer em recortes e se volta para a P1	00:09:01.080	00:09:01.480	00:00:00.400
87	procura recorte	00:09:02.935	00:09:05.095	00:00:02.160
88	pega recorte e mostra a p1	00:09:05.510	00:09:07.140	00:00:01.630
89	abaixa o braço e assim também o recorte	00:09:07.140	00:09:09.100	00:00:01.960
90	sai em direção a cama	pega recorte e mostra a p1	00:09:19.560	00:00:01.250
91	pega um recorte e mostra à P1	00:09:19.560	00:09:21.480	00:00:01.920
92	entrega figura à P1 para colocar cola	00:09:21.480	00:09:23.920	00:00:02.430
93	de pé, de frente à P1, com as mãos na cintura	00:09:24.165	00:09:25.735	00:00:01.570
94	fica perto da P1 a espera da entrega do recorte	00:09:27.145	00:09:29.555	00:00:02.410
95	pega recorte para fazer a colagem e sai em direção ao cartaz	00:09:29.800	00:09:33.370	00:00:03.570
96	vai tentar colar no desenho errado	00:09:33.370	00:09:35.530	00:00:02.160

00:09:21.489 Seleção: 00:09:21.490 - 00:09:23.920 2430

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

Fonte: o autor (2017)

Nas figuras 19 e 20, por exemplo, CB cola figuras nos locais equivocados, no momento da ludicidade, e P1 chama a sua atenção para conferir se estava colando a gravura no local indicado. CB alterna o olhar entre P1 e as gravuras, seleciona uma delas e a entrega para P1 colocar mais cola, aos 00:09:21. Em seguida, CB direciona a gravura para o local indicado.

Essa cena mostra que, apesar de ter passado por um breve momento de “desatenção”, CB se reorganiza diante do discurso de P1 e volta a agir conforme o contexto solicitava dela.

Podemos afirmar, então, que ambos os parceiros estavam engajados no contexto lúdico do atendimento, procurando corresponder à atencionalidade e aos objetivos um do outro. CB, que é o nosso foco, permaneceu ativa ao usar a matriz multimodal alternando o olhar entre as figuras e a interactante, além de entregar-lhe a figura para que passasse mais cola. Esse gesto representa um emblema (dar/pegar), conforme vimos na seção sobre gestos e visto em Ávila-Nóbrega (2010).

Esse jogo interativo também pode ser visto em cenas de nossos dados, quando CA dança tentando seguir os mesmos passos que P1. Na cena, a terapeuta coloca músicas infantis no computador e chama CA para interagir dançando. Ambos os parceiros levantam os braços, as mãos e os dedos indicadores seguindo as instruções da música. A linha 85 mostra a ação de P1 e a linha 86 mostra a correspondência de CA, aos 00:06:02:

CA: 02 anos e 08 meses (07.11.14)

Contexto: P1 e CA dançando ao som de músicas infantis que tocam no computador da sala de atendimento.

Figura 21: CA e P1 Dançando Músicas Infantis



Fonte: o autor (2017)

P1 vai construindo com CA o desenvolvimento da interação inserindo na cena mais informações sobre passos de dança. Ambos os parceiros usam gestos ritmados, direcionamento do olhar de partilha de expectativa por P1 e de acompanhamento pela criança, além da produção vocal da terapeuta. Os sentidos na cena vão sendo negociados, enquanto ambos os parceiros se mantêm protagonistas da atencionalidade.

A seguir, desenvolveremos uma discussão acerca do que se entende por cenas de AC, ou seja, cenas diádicas, triádicas, quaternárias e cenas quinas, tomando como base os estudos de Tomasello (2003) e Melo (2015).

2.4 Interações Triádicas, Quaternárias e Quinas

No subitem “2.1 Ação e Atenção Conjuntas”, iniciamos uma discussão sobre um estudo desenvolvido por Tomasello (2003, p. 77-91) a respeito da cognição infantil dos 06 e dos 09 meses. Aqui, iremos explorar essa pesquisa um pouco mais. Para o autor, aos 06 meses a criança é capaz de se envolver, no que ele denomina relação diádica, ou seja, a que envolve a manipulação de um objeto pelo infante, ou a sua relação com o seu cuidador, por exemplo. Nesse período, segundo o pesquisador, a criança não tem habilidade cognitiva madura suficiente para lidar com mais de uma entidade ao mesmo tempo. Já por volta dos 09 meses, acontece uma espécie de revolução na matriz cognitiva do infante, o que promove a capacidade de lidar com um objeto (ou ambiente, ou situação, por exemplo) e alternar a sua atenção para o seu cuidador. Essa relação ficou caracterizada como triádica.

Melo (2015, p. 76-78) ainda revisita os termos usados por Tomasello (2003), a respeito dos modos de interação diádica e triádica. Esses modos de interação caracterizam uma etapa de fenômenos ontogeneticamente anteriores à interação social infantil, e uma etapa de fenômenos ontogeneticamente posteriores ao estabelecimento da linguagem.

No entanto, para essa autora, o modo de interação envolve outro tipo de relação chamado por ela de interação/relação quadrática, ou quaternária, próximo ao segundo ano de vida da criança. Isso ocorre, quando não apenas três entidades (adulto, criança, objeto) compõem a situação interativa, mas quatro: um adulto, um grupo de crianças (que, para a autora, representa uma das entidades interativas), dois objetos e dois eventos. Ou, ainda, quando essa relação se constitui de duas crianças e dois objetos (MELO, 2015, p. 127).

Vamos além, ao postular que as cenas de EC também podem ser quinas, uma vez que, a depender do contexto, dois adultos, uma criança, uma entidade externa (objeto, evento, lugar, pessoa etc.) e o objeto discursivo²⁰ (dentro do processo de referência) se fazem presentes na dialogia.

Em nossos dados, encontramos cenas de engajamento triádico, quando uma terapeuta negocia sentidos com a criança e um terceiro componente. Além disso, temos dados de cenas quaternárias, no momento em que duas terapeutas estão engajadas com a criança e com um

²⁰ Esse conceito será discutido no texto sobre referência.

quarto elemento. Afirmamos, ainda, a ocorrência de interações quinas, em cenas nas quais duas terapeutas e duas crianças se envolvem com um quinto componente. Ou, ainda, quando há a possibilidade de duas terapeutas e uma criança se engajarem com dois objetos diferentes ao mesmo tempo.

Como podemos ver na figura 22, a cena interativa se constitui como quina. As duas terapeutas mostram ilustrações de animais para CB e solicitam a imitação do som dos bichos apresentados. Há três parceiros interativos na cena, os objetos que são as gravuras e o tópico que se refere à imitação dos animais, na tentativa de construir a referenciação, enquanto as terapeutas ensinavam CB a respeito de clima, sons dos bichos e localização (em cima, embaixo etc.). CB alterna o olhar para P1 e para P2, quando chamam a atenção de CB; a criança também alterna o olhar entre as figuras e corresponde à interação olhando para as terapeutas e imitando os bichos:

CB: 06 anos, 07 meses e 28 dias (06.03.15)

Contexto: P1 e P2 estão sentadas à mesa com CB. P1 está sentada ao lado esquerdo de CB. P2, sentada diante de CB, mostra figuras que indicam sentidos opostos (em cima, embaixo, quente, frio, limpo, sujo etc.). Ambas as profissionais fazem gestos e sons vocais para ilustrar as figuras apresentadas.

Figura 22: Cena Quina de CB



Fonte: o autor (2017)

Recorte 1 - CB

P2: Olha, CB. Olha, CB. Vou mostrar as duas imagens pra você, viu? (Olhando para CB e mostrando duas figuras diferentes com as mãos levantadas em frente à criança)

P2: Primeiro, o gatinho tá em cima da mesa. Ele tá em cima. Onde é em cima? (coloca com a mão direita a figura sobre o cartaz que está na mesa e permanece com a mão esquerda levantada com a outra figura).

P1: (bate repetidas vezes com a mão esquerda sobre a mesa olhando para CB).

P2: (bate repetidas vezes com a mão direita sobre a mesa olhando para CB).

CB: (acompanha com o olhar os movimentos de P2. Em seguida, bate à mesa com a mão direita repetindo o gesto de P1 e de P2 e continua olhando para P2).

P1: e embaixo? (inclina o corpo em direção à parte inferior da mesa).

P2: aí depois ele tá embaixo. Onde é embaixo? Ó! (coloca a figura com a mão direita sobre o cartaz olhando para CB e leva o outro braço para a parte inferior da mesa).

P2: Ele tá embaixo da mesa, debaixo. Aqui, ó, embaixo. (Aponta a figura com dedo indicador esquerdo olhando para a figura e depois coloca a mão esquerda novamente na parte inferior da mesa).

CB: (coloca o braço direito na parte inferior da mesa e alterna o olhar entre o local e P2).

P1: (movimenta o corpo acompanhando as ações de CB).

Vejamos que, nesta primeira parte do diálogo, há uma estratégia enfática de retomada²¹ dos termos “em cima”, “embaixo”, tanto por parte de P2, como pelas ações de P1. É importante destacarmos que essas estratégias não dizem respeito apenas ao aspecto verbal da linguagem. O direcionamento do olhar das profissionais, a produção vocal e os movimentos corporais que elas fazem colaboram para que CB se engaje na interação fazendo a correspondência do sentido dos termos “em cima/embaixo”.

Por sua vez, CB, direcionando o olhar para P2, bate à mesa repetidas vezes, como uma forma de imitação gestual para corroborar onde está localizada a parte superior de algum lugar. Em seguida, inclina o corpo para a parte inferior da mesa, como uma estratégia para mostrar onde se localiza a parte de baixo. O uso dos modos de linguagem que as profissionais fizeram ativaram processos cognitivos de CB, por meio da repetição de termos e movimentos corpóreos.

Recorte 2 – CB

P1: Cadê? Cadê? Pega pra mim o gatinho, a figura que o gatinho tá em cima da mesa. Em cima. (Olha para CB, arqueia as sobrancelhas, levanta o dedo indicador esquerdo e depois aponta em direção às figuras na mesa).

CB: (alterna o olhar entre P1 e as figuras e depois aponta com o dedo indicador direito para uma das figuras).

P1: Não! Que o gatinho tá em cima. (faz o movimento de negação com a cabeça e alterna o olhar entre CB e as figuras).

CB: (alterna o olhar entre P1 e as figuras e em seguida aponta para a segunda figura).

P1: É, é essa. Ó! O gatinho tá em cima da mesa, tá vendo? (sorri, faz movimento com a cabeça em sinal positivo, retira a figura de cima da mesa e mostra a CB).

²¹ As relações de referência apresentadas nesses recortes serão melhor explicadas no quarto capítulo.

As estratégias usadas nesta parte da cena mostram a relação de reiteração emergindo, quando as profissionais indagam CB a respeito da figura que mostra o animal sobre a mesa. A criança, por sua vez, mesmo não apontando para a gravura adequada, corresponde ao jogo interativo negociando as estratégias com o apontar com o dedo indicador direito e com o olhar.

Com o auxílio da multimodalidade que P1 usa, ao balançar a cabeça em sentido negativo, ao produzir vocalmente as sentenças negativas e ao alternar o olhar entre a criança e a figura, CB se reorganiza e corresponde aos objetivos de sua interactante apontando para a figura correta.

O diálogo continua rumo à negociação de sentido de mais antônimos, com a estratégia da associação.

Recorte 3 - CB

P2: Tu usa meia? Meia, a meia que a gente bota antes de colocar o tênis. (olhando para CB baixa a mão esquerda em direção ao pé esquerdo).

P1: Olha aqui a meia de CB. (Sorrindo e olhando para CB, baixa a mão direita e toca a meia da criança fazendo uma entonação com falsetto).

CB: (olha para P1 e sorri).

P2: Ó a meia, ó. Só que aqui a meia tá suja. A meia tá suja ó. (Com a mão direita coloca a figura sobre a mesa e, olhando para a criança, faz o gesto de “sujo” balançando a mão direita diante do nariz e franzindo o rosto).

P1: Hum! (com a mão esquerda balançando diante do nariz faz sinal de “sujo”).

CB: (olha para a figura e depois olha para P2).

P2: suja!

CB: (olha para a figura sem esboçar fisionomia).

P2: Só que depois que a mãe de CB lavou a meia dele, aí a meia ficou limpa. Bem limpinha, né? (Coloca a figura sobre o cartaz na mesa).

P2: A meia suja, a meia limpa. (aponta com o dedo indicador direito sobre uma figura, em seguida sobre a outra).

CB: (acompanha com o olhar a alternância das figuras feita pelo apontar de P2. Em seguida, cheira uma das figuras e faz o sinal de “sujo” com a mão direita balançando diante do nariz e com o rosto franzido).

P1: Hum! Essa, ó. Essa, ó. (balança a mão esquerda diante do nariz fazendo gesto de “sujo” após apontar para a figura).

P2: Tá suja! (balança a mão direita diante do nariz fazendo gesto de “sujo”).

CB: (baixa a cabeça e cheira a figura. Em seguida faz o gesto de “sujo”).

Nesse recorte, encontramos estratégias usadas pelas profissionais para fazer uma associação de situações para CB. Toda a construção sequencial de sentidos, ao apontarem para a meia, mencionarem que é uma peça usada antes do tênis, mencionar que a mãe lava e a peça fica limpa faz com que CB corresponda à negociação de sentido do antônimo “sujo/limpo” introduzido pelas terapeutas.

Notemos que, mais uma vez, as estratégias de referenciação não são usadas apenas com o aspecto verbal, mas com o direcionamento do olhar, com os movimentos corporais, com o falsetto, com os gestos e expressões faciais para orientar o sentido das palavras.

Ao mencionar “Só que depois que a mãe de CB lavou a meia dele, aí a meia ficou limpa. Bem limpinha, né?”, percebe-se uma retomada de situações as quais, certamente, a criança já teria vivenciado, como o fato de alguma peça de roupa se tornar limpa após ser lavada.

Nessa mesma situação, a relação de associação emerge, quando existe uma ligação entre a figura do “sujo/limpo” com a própria meia de CB e com situações cotidianas vividas em contexto familiar.

CB insere na atividade interativa uma ação que P1 e P2 não haviam realizado: cheirar a figura. Isso evoca o sentido coconstruído pela criança ao associar “sujo/limpo” com o odor.

No que se refere ao processo de referenciação, acreditamos que isso ocorre enquanto há a compreensão de um agente atencional (re)elaborando os objetos de discurso que construirão os sentidos para que se alcance um objetivo. Exemplos disso ocorrem nas cenas em que as terapeutas introduzem brinquedos, cartazes, figuras, músicas, telefone celular etc., com o objetivo de solicitar às crianças com SD que correspondam às suas expectativas, no momento do atendimento clínico. Caminhando na direção do que postula Hanks (2008, p. 205), “estudar a língua como prática é atentar-se para como pessoas reais (indivíduos e grupos) se engajam na fala, na escrita e em outros meios”.

Prosseguindo com o trabalho acerca da referenciação, passaremos a discutir no próximo capítulo sobre o que se concebeu como referência, em primeiro lugar. Somente em seguida, postularemos o nosso viés pautado no processo da referenciação.

Para isso, cabem algumas questões que nortearão o desenvolvimento do texto: seria a referência um produto do pensamento? A língua reflete a realidade? Os nomes no mundo são dados *a priori*, ou são negociações sociais?

Essas e outras perguntas serão respondidas ao longo do capítulo seguinte. Para nós, é importante fazermos um recorte histórico com vista a entendermos como a Lógica e a Filosofia da Linguagem, por exemplo, preconizavam a referência e como a Linguística Textual a concebe nos dias atuais.

Pelo fato de a nossa pesquisa envolver estratégias de referenciação na dinamicidade da linguagem, se faz necessária essa exploração histórica e conceitual prévia, para em seguida apresentarmos análises mais apuradas dos nossos dados.

3 UM OLHAR SOBRE A REFERÊNCIA E O PROCESSO COLABORATIVO DA REFERENCIAÇÃO

Se eu afirmasse aqui que o processo referencial é muito mais uma questão etnográfica do que uma questão semântica e epistemológica, de que tamanho seria a heresia?
(Luiz Antônio Marcuschi, Atos de referenciação na interação face a face, 2001)

Neste capítulo, será feito um breve esboço a respeito da noção de referência. Para isso, é necessário que se entendam discussões desde os estudos mais clássicos, até os que perpassaram a primeira e a segunda metade do século XX, além das influências que tiveram na Lógica, na Filosofia da Linguagem e nos estudos atuais da Linguística. Apesar de trazermos muitos contributos acerca do que se concebia como referência, não é nosso intuito esgotar essas discussões em nosso trabalho.

O que justifica o tema deste capítulo? Consideramos a relevância existente em investigações a respeito de a referência não ser uma etiquetagem de coisas no mundo, mas o resultado de uma dinâmica negociativa entre sujeitos dialógicos. Sendo assim, faremos um panorama sobre estudos com o intuito de esclarecer como foram concebidos alguns conceitos ao longo de uma parte da história.

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, formulada por Antoine Arnauld e Claude Lancelot. A essência que regia esse trabalho era baseada na filosofia de René Descartes, pensador francês que foi um dos precursores do racionalismo em um contexto enviesado pela religiosidade e pelo feudalismo. Descartes é muito lembrado pela sua assertiva *Ego cogito ergo sum* (Eu que penso, logo existo), que contrapunha a assertiva grega de que as coisas existem simplesmente porque precisam existir.

O século XIX e a primeira metade do século XX tiveram influência de pensadores europeus como, por exemplo, 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.

Trazemos, ainda, algumas contribuições da Linguística Textual ancorados nas descobertas de estudiosos como Marcuschi (2001; 2006), Koch e Fávero (1984), Koch (2002; 2005; 2006) Mondada e Dubois (2003), Cortez e Koch (2013), que irão discutir o processo de referenciação e a construção de objetos de discurso.

Como a nossa pesquisa está pautada no funcionamento da referenciação de crianças com SD em contextos de engajamento com adultos, precisaremos discutir o que se entendeu

por referência, de um modo mais tradicional, até conhecermos o que as teorias contemporâneas falam acerca do funcionamento dos referentes e da referencialidade nas cenas de atencionalidade

3.1 A Gramática de Port-Royal e a Referência Cartesiana

As investigações, no tocante à referência, são clássicas 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, p. 151). Isso será discutido mais à frente, quando trouxermos os pensamentos de Frege.

Iniciamos, então, com os estudos da linguagem na França do século XVII, o que envolve um contexto científico, religioso e acadêmico de quando surgiu uma de suas principais obras: a Gramática de Port-Royal. Originária do século XVII tem sido considerada a mais expressiva contribuição francesa para com os estudos da linguagem em geral e serviu, nos séculos posteriores, como modelo para as gramáticas filosóficas. Entretanto, como se deu o contexto do surgimento dessa obra? É importante justificar o breve percurso histórico e religioso que trazemos a partir de então, para entendermos que o pensamento vigente à época, circundado pela religiosidade no feudalismo, era pautado na cultura grega segundo a qual as coisas existem simplesmente pelo fato de existirem, ou seja, não havia uma conjuntura que proferisse o espaço à crítica por meio da racionalização.

O primitivo *Porrois* (Port-Royal) estava situado a mais ou menos 36 quilômetros a sudeste de Paris, na região de Chevreuse. O primeiro mapa que o registra trata de 1216. Tudo começou com a fundação de um mosteiro para mulheres. Chevreuse e Port-Royal situavam-se numa região pantanosa, de vegetação típica, cujas águas paradas e pútridas causavam doenças. Somente no século XVII essa situação foi melhorada, quando a região foi transformada em jardins (Basetto; Murachco, 2001 [1992], p. 09-10).

O mosteiro foi entregue às monjas cistercienses (Ordem de Cister) em 1255, mas durante o século XIV até os fins do século XVI, Port-Royal não se distinguiu em nada dos demais, apresentando os mesmos vícios e virtudes. Em consequência das guerras contra os ingleses e guerras religiosas, a disciplina monástica abalou-se.

Essa situação começa a mudar, quando a família Arnauld, pertencente à nobreza e originária de Auvergne (França), passa a se interessar pelo mosteiro no final do século XVI. O

mosteiro e o contexto das disputas religiosas devido às heresias de Jansênio (jansenismo) com a publicação da obra *Augustinus*, a respeito do pecado original, graça e livre arbítrio causaram a derrocada de Port-Royal, mas explicam a filosofia presente em todas as obras ali produzidas, bem como o seu sistema educacional extremamente rígido.

Uma figura, dentre várias outras, muito importante para Port-Royal, tanto nas disputas teológicas, quanto na organização das *Petites écoles* (Escolinhas)²², foi Antoine Arnauld (Paris, 1612 – Bruxelas, 1694). 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* (Gramática Geral e Razoada, 1660), com Lancelot, e *La logique*, com Nicole. Percebemos que a figura de Arnauld começa a sofrer as exclusões e ataques sociais, pelo fato de manifestar a sua inquietação por um pensamento racionalista, não meramente religioso.

A convicção a respeito de suas verdades teológicas contra os protestantes, calvinistas e jesuítas levou os Senhores de Port-Royal a tentar demonstrá-las de modo concreto através das *Petites écoles*. Os métodos de ensino se baseavam em experiências inovadoras; o sistema se reduzia às normas do bom senso, ainda que influenciado pelas experiências da época, racionalista e, em essência, cartesiano, seguindo assertivas como proferidas por Descartes:

Nada admito agora que não seja obrigatoriamente verdadeiro: nada sou, a não ser uma coisa que pensa, ou seja, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são palavras cujo significado me era anteriormente desconhecido. Então, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente, mas que coisa? Já o disse: uma coisa que pensa (DESCARTES, 1999 [1641], p. 261).

Já Claude Lancelot (Paris, 1615 – Quimperlé, 1695) escreveu em 1644 o *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine* (Novo método de aprendizado da língua latina). Até então as crianças deviam 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,

²² As ideias dessas Escolas foram de Saint-Cyran, mas expostas e desenvolvidas por De Sainte-Marte e Walon de Beaupuis. Seus princípios pedagógicos se fundamentaram na ideia da Queda do homem. Para eles, as crianças constituem a imagem perfeita dessa Queda: nenhuma liberdade, nenhuma palavra, submetida aos instintos e à concupiscência; imita tudo, ignora tudo, quer tudo. E a função da pedagogia é reconstruir o homem como ele era antes da Queda. O batismo dá a Graça, guia e sustenta o homem até retornar ao uso da racionalidade. Diante disso, a educação tem o trabalho de fazer com que continue nesse estado de Graça, e isso de modo reflexivo, sentido e prático. A educação ajuda o homem a não perder esse estado de Graça devido aos seus instintos e maus exemplos (BASETTO; MURACHCO, 2001, p. 21).

por serem emitidas sempre em conjunto com uma vogal, eram ensinadas depois, sob a forma de sílabas (BASETTO; MURACHCO, 2001, p. 24-25).

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. Para os próprios Arnauld e Lancelot, “falar é explicar seus pensamentos por meio de signos que os homens inventaram para esse fim” (2001 [1992], p. 03).

Entretanto, segundo Basetto e Murachco (2001, p. 24-26), 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.

No tocante a isso, Cardoso (2003, p. 21) assevera que Port-Royal, consolidando a tradição gramatical que se constituiu desde Platão, e fundamentando-se no cartesianismo filosófico do século XVII, parte de duas importantes hipóteses: 1 – a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam; 2 – a linguagem expressa esse pensamento. A autora se pautou no que os próprios Arnauld e Lancelot enfatizam em sua obra ao se referirem à palavra:

Resta-nos examinar o que ela tem de espiritual, que a torna uma das maiores vantagens que o homem tem sobre todos os outros animais e que é uma das grandes provas da razão: é o uso que dela fazemos para expressar nossos pensamentos, e essa invenção maravilhosa de compor, com vinte e cinco ou trinta sons, essa variedade infinita de palavras que, nada tendo em si mesmas de semelhante ao que se passa em nosso espírito, não deixam de revelar aos outros todo seu segredo e de fazer com que aqueles que nele não podem penetrar compreendam tudo quanto concebemos e todos os diversos movimentos em nossa alma (ARNAULD; LANCELOT, 2001, p. 29).

Essa gramática 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. Mas será que é isso mesmo que ocorre nas relações dialógicas em que a linguagem se manifesta com um caráter multimodal? Veremos mais à frente que não. Ao advogarmos um princípio de que a

linguagem é pautada nas interações sociais, os sentidos são coconstruídos em meio a práticas sociocognitivas.

Porém, para a Gramática de Port-Royal a base da linguagem são os signos do pensamento, como vimos com os próprios autores mencionados anteriormente. A natureza desses signos é linguística, já que são constituídos de sons (signos da fala), ou de caracteres (signos da escrita), mas sua função (significação) é expressar o pensamento (o que vai de encontro ao caráter sociocognitivo, dialógico, discursivo, sociolinguístico e multimodal da linguagem). De acordo com Araújo (2004, p. 24), as palavras ou expressões são invólucros das ideias, para a filosofia da Gramática de Port-Royal. Apenas as ideias ligam-se aos objetos. O nível mais elaborado é o nível lógico das ideias, por isso se diz que é uma gramática logicizada, pois a língua exterioriza essa lógica.

As palavras, ou seja, sons distintos e articulados, foram transformadas em signos pelos homens para que seus pensamentos ganhassem expressão exterior, ou pudessem ser conhecidos (CARDOSO, 2003, p. 22). Significar, ou significação, de acordo com isso, é o mesmo que ser signo do pensamento: “primeiro se pensa, depois vem a palavra que o exterioriza, que o traduz. Não se necessita da palavra para pensar, mas se necessita da palavra para expor o que se pensou.” Esse ponto de vista vai de encontro ao caráter interacionista, em que os sujeitos vão se constituindo como tais ancorados nas experiências que vêm obtendo com o funcionamento real da língua em diversos contextos cotidianos.

Tanto Cardoso (2003, p. 22), quanto Araújo (2004, p. 23-24) mostram que, para aquele período, a relação entre as palavras e as coisas era tida como mediação do pensamento: o homem olha o mundo através do seu espírito (razão); desse olhar sobre as coisas, que se chama conceber, resultam os objetos do pensamento (que não são os objetos do discurso tratados pela Linguística Textual), os quais posteriormente se tornarão os signos da linguagem. Embora os referentes da linguagem não sejam apenas esses objetos do pensamento, pois somos capazes de realizar operações mais sofisticadas, como, por exemplo, julgar esses objetos e raciocinar, ou servir-se de dois julgamentos para produzir um terceiro (dando uma nova aplicação ao que Arnauld e Lancelot asseveram (2001, p. 30)).

Sendo assim, o referente da linguagem, para a Gramática de Port-Royal, não é de fato o objeto do mundo, mas o objeto do pensamento. Este pode existir sem aquele. Há palavras que não têm significados no mundo, fora de nós, como a palavra *não*, que significa um objeto do pensamento, não do mundo. Para essa explicação, percebemos que não há uma sustentação baseada numa quantificação de exemplos reais do uso da língua. Queremos deixar claro que, até aqui, levantamos um percurso acerca do que estava pautado na filosofia cartesiana

racionalista, ou seja, o que brilhava aos olhos dos estudiosos à época, foi a discussão em torno de a existência das coisas no mundo ser gerada pela nossa capacidade de pensá-las, raciociná-las e julgá-las.

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que a Gramática de Port-Royal busca a razão universal e as categorias universais da gramática, ditadas pela razão, não perde de vista o arbitrário nas línguas particulares e a diferença entre elas. Sempre são percebidas as maneiras nas quais as línguas diferem no modo de conceber as coisas e de categorizá-las, mas procura sempre o que há de universal por trás dessas diferenças. Reconhece, ainda, algumas vezes o uso ser contrário à razão. Há fatores que podem afastar um uso da razão. Por isso, ela é sempre determinante no ato da nomeação.

Tendo finalizado esse primeiro percurso percebemos parecer não ter ficado muito claro o conceito de referência para os próprios pensadores à época. Notamos não haver, ainda, uma discussão acerca de como realmente funciona a linguagem no cotidiano dos falantes, dos usuários. Iniciamos um novo tópico com alguns questionamentos chave: como fica, então, a experiência que cada sujeito tem com a sua realidade da linguagem, com a sua cultura? Os sentidos estão estanques como um manual de instruções? E como funciona essa discussão, se levarmos em consideração as variações que cada sujeito pode ter, no que se refere aos distúrbios, patologias ou questões de linguagem? Iremos discutir essas questões ao longo do capítulo.

3.2 A Referência na Filosofia da Linguagem: de Frege a Grice

Nesta seção, faremos um apanhado de algumas vicissitudes a respeito da noção de referência as quais circundaram na Europa, em meados do século XX. Procuramos, assim, mostrar os principais expoentes para o nosso trabalho, iniciando pelos trabalhos clássicos de Gottlob Frege²³.

A filosofia da linguagem teve o seu apogeu na primeira metade do século XX, com os estudos de grandes filósofos europeus como Gottlob Frege, Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein, dentre outros mencionados em seguida.

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

²³ Frege se tornou um expoente nos estudos da linguagem com a sua conferência Sobre o Sentido e a Referência, publicada pela primeira vez sob o título “Über Sinn und Bedeutung”, em 1892.

na Filosofia da Linguagem por ter contribuído com a discussão sobre o conceito de sentido (*Sinn*) do sinal (nome, combinação de palavras, letras) e referência (*Bedeutung*), ou significação das expressões (FREGE, 1978, p. 131).

Essa distinção tem como ponto de partida uma dificuldade encontrada por ele na interpretação da natureza de frases de identidade, do tipo $a = a$ e $a = b$, podendo ocorrer na matemática e, também, na linguagem verbal. Por exemplo, a expressão “A estrela da manhã é a estrela da tarde” mostra uma característica em comum: os nomes, ou expressões nominais “a” e “b” se referem sempre a uma mesma coisa: um mesmo planeta, mas não têm o mesmo sentido (FREGE, 1978, p. 130-131).

A questão levantada pelo filósofo é: qual identidade é essa que tais frases afirmam? Tendo como hipótese que a identidade é uma relação, duas possibilidades decorrem daí: 1 – trata-se de uma relação de identidade entre objetos, e 2 – trata-se de uma relação entre nomes e objetos.

Se levarmos em consideração a possibilidade 1, frases do tipo $a = b$ seriam equivalentes a frases do tipo $a = a$, ou seja, expressões afirmando a identidade de um objeto consigo mesmo, o que não pode ocorrer, tendo em vista que “a estrela da manhã é a estrela da tarde” não é sinônima de “a estrela da manhã é a estrela da manhã”. De acordo com o filósofo, se dissermos a alguém que a estrela da manhã é a mesma da tarde, estamos comunicando uma informação a outra pessoa podendo não ser conhecida por ela, pois “apreender um sentido nunca assegura a existência da sua referência” (FREGE, 1978, p. 133).

Se porventura levarmos em consideração a possibilidade 2, no modelo $a = b$, diríamos que temos para o mesmo objeto apenas uma diferença de nomenclatura. Diante disso, tal relação seria meramente arbitrária.

Sendo assim, para explicar porque frases de identidade podem ser informativas, precisamos recorrer a um terceiro elemento, o qual não é nem o objeto, nem o sinal. Isso é chamado por Frege de “sentido” caracterizado como “o modo de se dar do objeto” (COSTA, 2007, p.12). Assim, na frase “a estrela da manhã é a estrela da tarde”, os nomes se referem a um mesmo objeto, o planeta Vênus, o que justifica a identidade, sendo a sua diferença o modo como tal objeto é referido. Em “estrela da manhã” trata-se do mais luminoso planeta visto próximo ao horizonte pouco antes do nascer do sol; em “estrela da tarde”, quando visto ao crepúsculo. Para ele “um nome próprio (palavra, sinal, combinação de sinais, expressão) expressa seu sentido e designa ou refere-se à sua referência. Por meio de um sinal expressamos seu sentido e designamos sua referência” (FREGE, 1978, p. 136).

Frege não aplicou a distinção entre sentido e referência apenas a nomes. Ele estendeu ao que a Lógica considera serem outros elementos constitutivos da linguagem: os predicados e as frases, pois

O fato de que nos preocupamos com a referência de uma parte da sentença indica que admitimos e exigimos uma referência para a própria sentença. O pensamento perde valor para nós tão logo reconhecemos que a referência de uma de suas partes está faltando. Estamos assim justificados por não ficarmos satisfeitos apenas com o sentido de uma sentença, sendo assim levados a perguntar também por sua referência. Mas, por que queremos que cada nome próprio tenha não apenas um sentido, mas também uma referência? Por que o pensamento não nos é suficiente? Porque estamos preocupados com **o seu valor de verdade**²⁴ (FREGE, 1978, p. 138).

Vejamos que com essa citação, o filósofo começa a sinalizar o conceito de valor de verdade e de falsidade no campo da linguagem. Veremos um pouco sobre isso mais à frente.

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. Esses são os que conhecemos por familiaridade, de que depende todo conhecimento.

Russell sugeriu uma sentença como “o rei da França é careca” poder designar um fato atômico. Com isso, Russell advoga um entendimento de significado diferente do investigado por Frege. O significado era entendido pelo primeiro como simplesmente aquilo a que ele se refere. Assim, os verdadeiros nomes têm significado por apontarem para objetos com os quais nós temos direta familiaridade. Caso não existisse no mundo real a informação designada pela sentença, não haveria denotação (RUSSELL, 1974, p. 18).

Isso é criticado, quando levado em conta o fato de, se um objeto referido por um nome existir, seu significado poderá ser apreendido por familiaridade. Em contrapartida, se o objeto referido não existir, então o nome não parece ter significado. É o caso de figuras mitológicas.

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:

²⁴ Grifo nosso.

O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros: comandar, e agir segundo comandos – descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas – produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) – relatar um acontecimento – conjecturar sobre o acontecimento – expor uma hipótese e prová-la... (WITTGENSTEIN, 1999 [1930], p. 35).

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, p. 181-188).

Dando seguimento ao percurso desses estudos, segundo Koch e Fávero (1984, p.14), 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.

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, p. 14).

Até o momento, vimos que as investigações desse primeiro grupo de pensadores 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. Um exemplo ilustrativo das lacunas desse período é: atribuímos o nome a cores, conforme elas são presentes na nossa realidade. Mas como pode uma pessoa cega fazer referência a uma cor, já que a sua situação a “impede” de fazer as suas distinções? A condição de vericondicionalidade é criticada por Marcuschi (2001, p. 37) ao afirmar ser irrelevante para o processo referencial.

Outro grupo de estudiosos que colaboram para a concepção de linguagem surge com a conhecida virada pragmática (Searle, Austin, Grice), 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.

No tocante à teoria dos atos de fala, por exemplo, filiada à Filosofia Analítica, começa a surgir, quando um grupo de intelectuais da Filosofia começa a se interessar pela linguagem do cotidiano. Austin (1990) sugere o que revolucionou os estudos da Pragmática, e ficou conhecida como a Teoria Geral dos Atos de Fala, a ideia de que, quando enunciamos realizamos três atos: locucionário (ato de dizer algo), ilocucionário (ato ao dizer algo) e perlocucionário (ato de produzir efeito no ouvinte).

E a respeito de Grice (1982), outro filósofo cujos contributos para a revolução dos estudos da linguagem, à época, ficaram marcados pela investigação acerca das implicaturas conversacionais, as quais ficaram classificadas em quatro categorias: categoria da quantidade (relacionada à quantidade de informação a ser fornecida), categoria de qualidade (tratar de fazer a contribuição ser verdadeira), categoria da relação (ser relevante) e a categoria do modo (como o que é dito deve ser dito).

No próximo tópico, discutiremos o que a Linguística Textual pode nos dar como suporte acerca do entendimento sobre referência. É importante perceber que o viés ali defendido será bastante diferente do que vimos até este parágrafo.

3.3 Referência e Referenciação: da Linguística Textual aos Estudos Multimodais

Dando prosseguimento ao panorama teórico acerca de referência e referenciação trazemos uma breve discussão apoiada na Linguística Textual. Apesar de o nosso foco não ser o texto escrito, os conceitos abordados nesse ramo de estudo servirão de grande embasamento para a nossa perspectiva.

Para iniciar, mencionamos um apanhado sobre os estudos da língua que Marcuschi (2000, p.01; 2001, p. 41-42) considera pelo caminho de duas tradições contemporâneas da Linguística, dos anos 1960 do século XX, até a publicação do seu trabalho: a) a tradição do produto e b) a tradição da ação.

A primeira foi dominada até os anos 60 pelo cunho estruturalista e descritivista de ciência positivista. No tocante ao cunho estruturalista, a língua é tida como produto da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica com a perspectiva da significação dos enunciados baseada no conhecimento da língua; não se interessa pela questão da contextualização dos enunciados.

A despeito disso, a tradição da ação (inaugurada em especial por Austin e continuada por Searle, Grice e os pragmaticistas, analistas da conversação, etnometodólogos, analistas do discurso) tem como fulcro ver o funcionamento da língua em vários níveis de ação. Leva em

conta a existência e importância dos níveis estritamente linguísticos mencionados, mas frisa a relevância de todos os demais níveis, tais como o da enunciação, modalidade, cognição, situacionalidade etc.

O que permeia a essência dessa tradição é que, falar ou escrever não são atividades autônomas, mas são parte de uma atividade pública, coletiva, coordenada e colaborativa. Sendo assim, podemos começar a sinalizar que “a referenciação na relação face a face é fruto de uma atividade colaborativa e não uma simples convenção linguística” (MARCUSCHI, 2001, p.38).

O próprio autor vai de encontro à metáfora dos estudos clássicos que configura a língua como um espelho, ou seja, uma assertiva que apresenta a língua como uma representação especular do mundo. No sentido oposto a essa ideia, a metáfora apresentada pelo estudioso é a língua como uma “lâmpada”, por ser uma apresentação, um trato, uma forma de agir sobre o mundo. Para ele (MARCUSCHI, 2001, p. 41), a língua

é uma moeda, servindo para trocas; mais do que um almoxarifado de mercadorias disponíveis (num estoque de itens lexicais), a língua é uma carpintaria (uma espécie de heurística). A língua não é uma dupla de trilhos a ligar dois polos – o mundo e a mente, mas um conjunto de trilhas que decidimos seguir mesmo que dê em aporias. Com isto, perguntamos muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução. A condição aporética da linguagem enquanto fenômeno humano é a forma de ser da língua. Daí ser ela uma atividade social e cognitiva em contextos historicamente delineados e interativamente construídos. 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. Deixa-se normatizar, embora de forma variável e variada. (grifo nosso)

Vejamos que, a concepção de língua mostrada na citação supracitada apresenta uma dinamicidade da natureza dessa língua colocada em situação de interação. Portanto, é importante destacar aqui, que a nossa vertente caminha nesta direção profícua, uma vez que entendemos o processo de referenciação como instável, pois envolve múltiplos fatores sociocognitivos dos sujeitos dialógicos. Quando o autor se refere ao fato de a língua ser estável, é no sentido de que o seu sistema possui características que lhe são naturais, como, por exemplo, questões morfossintáticas. Mas isso não implica dizer que seja estática, quando posta em contextos de interação social. O mesmo será visto logo a seguir, acerca da construção da referência.

Ainda no caminho da Linguística Textual, encontramos em Cavalcante e Santos (2012, p. 657-658) que a leitura²⁵ depende, dentre outros fatores, de uma representação de intencionalidades e de percepções; com isso, a identificação de estratégias de referenciação colabora para traçar o percurso dos sentidos do texto. Ademais, é necessário que o interactante 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.

Conforme elas apontam,

penetrar o sentido de um texto implica, necessariamente, engendrar diversos processos referenciais. **A construção da referência é um processo dinâmico**; dependendo das relações intertextuais e interdiscursivas, por vezes, ela se move sobre ambiguidades contextuais, exacerbando ainda mais esse dinamismo, que exige do leitor maior elasticidade nas expectativas que cria. Em todo texto/discurso, o enunciador constrói a referência com base numa interpretação do mundo real, recategorizando a informação precedente ao acrescentar novas predicções, disponíveis, em diferentes medidas, no conhecimento das pessoas, à medida que transcorre a interação. Por esse aporte de informação nova, o enunciador conduz o destinatário (que coparticipa dessa construção, sendo, por isso, um coenunciador) a uma **reinterpretação** ou **refocalização** do elemento referido. Pelas estratégias de recategorização, a imagem do referente que o coenunciador constrói em sua memória vai evoluindo à medida que se desenvolve o discurso (CAVALCANTE; SANTOS, 2012, p. 660). (grifo nosso)

Como ressaltamos acima, a língua possui uma essência estável pela própria natureza do sistema, mas não representa um viés estático, uma vez que, no envolvimento dos sujeitos rumo à construção de um determinado objetivo, a recategorização, ambiguidade, reinterpretações, refocalizações, dentre outros aspectos, podem surgir na construção de um referente. Por isso a relação com a linguagem e a construção dos sentidos é tão dinâmica.

Por essa mesma direção aponta Marcuschi (2000, p.05; 2002, p.51), ao postular a referenciação como um processo de geração de domínios referenciais; por esse caminho, a língua é muito mais do que simples mediadora; se explica como atividade cognitiva e não apenas como forma cognoscitiva, ou mapeadora da realidade, que por sua vez é uma construção discursiva motivada. O que se verifica com isso é uma abordagem da língua como atividade intersubjetiva na, e pela qual, é constituído um modelo público de mundo. Vemos, como isso, uma abordagem sobre a linguagem por uma trajetória oposta ao que circulou em meados do século XX a respeito da noção de referência.

²⁵ E, para nós, a escuta, a escrita, a fala, os gestos, as expressões faciais, movimentos corporais e prosódicos.

Referente aos dizeres de Mondada e Dubois (2003, p.17), os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo. Isso significa dizer que é a coletividade quem atribui os sentidos ao “objeto” direcionado pelo diálogo. Essa concepção é oposta à de que a língua é um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos às coisas (ideia que atravessou o pensamento clássico ocidental que também vimos até aqui).

De acordo com as autoras, as categorias e objetos de discursos (os referentes construídos interativamente e discursivamente) pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos variados contextos de linguagem em que os sujeitos estão inseridos.

Tendo isso em mente, entendemos que é nas negociações de interação, e ancoradas nas operações cognitivas das atividades verbais e não verbais, que essas categorias e objetos do discurso são constituídos, e, por isso, instáveis. As autoras falam em instabilidade nesse processo de constituição, porque essas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção na intersubjetividade das negociações individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Notemos que isso vai totalmente de encontro ao que os estudos clássicos e da Gramática de Port-Royal postularam até então.

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.

É o que acontece, por exemplo, no próximo exemplo, no qual P1 procura instruir CB a colocar figuras das partes do corpo humano em um cartaz colado na parede. À medida que a cena segue, o menino coloca as gravuras nos locais equivocados, e a terapeuta precisa orientá-lo a prestar atenção nos locais onde as gravuras precisam ser colocadas. A princípio, parece que a criança não entende as instruções e fica com a construção da referenciação desconexa. No entanto, em alguns segundos à frente, após P1 ter apontado com o dedo indicador direito,

produzindo um emblema, em direção ao local correto, CB entra novamente no jogo e constrói seus objetos do discurso:

CB: 06 anos, 05 meses e 05 dias (14.11.14)

Contexto: P1 e CB colando gravuras de partes do corpo humano em um desenho de um menino e um desenho de uma menina, em um cartaz.

Figura 23: Produção Vocal de P1 com CB

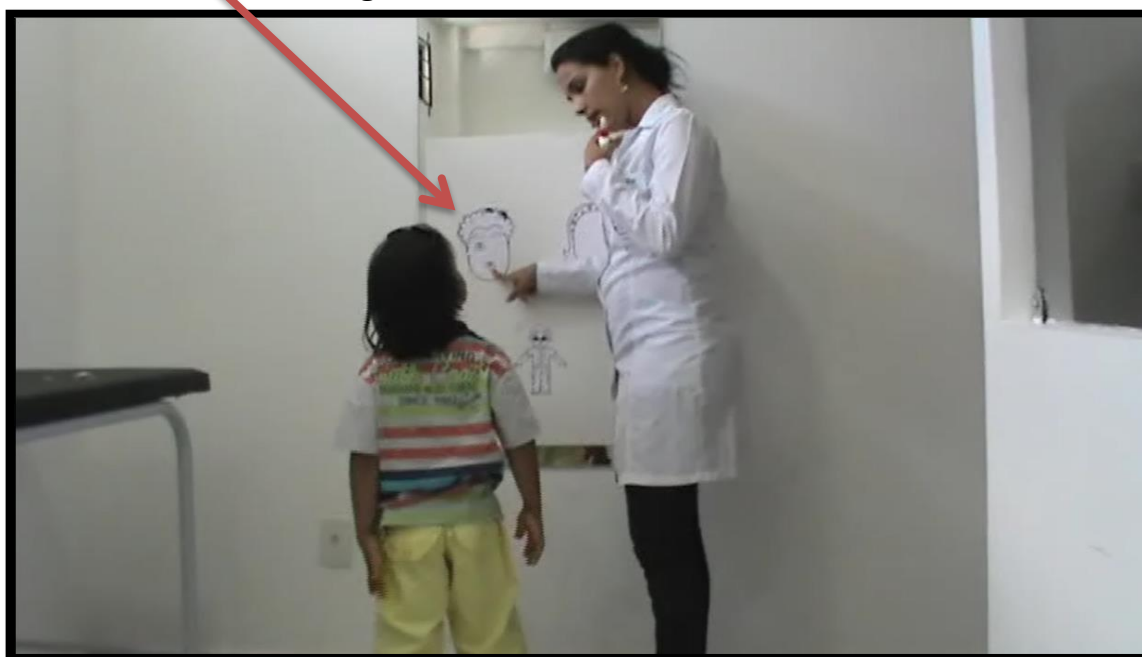
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
125	colá o olho isso aqui é a menina!	00:09:35.530	00:09:37.530	00:00:02.000
126	não é pra colá na menina.	00:09:37.595	00:09:39.095	00:00:01.500
127	não... é pra colá no minino cola no minino	00:09:39.865	00:09:43.035	00:00:03.170
128	não Pietro o olho é aqui?	00:09:46.520	00:09:48.180	00:00:01.660
129	meu olho é aqui é?	00:09:49.520	00:09:50.740	00:00:01.220
130	não meu olho é aqui em cima ô!	00:09:51.130	00:09:52.890	00:00:01.760
131	olha!	00:09:53.115	00:09:54.065	00:00:00.950
132	cola de novo!	00:10:17.650	00:10:18.910	00:00:01.260
133	não é aqui viu? não é aqui	00:10:23.420	00:10:26.100	00:00:02.680
134	é aqui!	00:10:27.515	00:10:28.245	00:00:00.730
135	do lado do outro olho ô!	00:10:29.315	00:10:30.815	00:00:01.500

Fonte: o autor (2017)

Figura 24: Produção Gestual de P1 com CB

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
110	entrega recorte à criança	00:09:28.555	00:09:31.065	00:00:02.510
111	faz espécie de concha com a mão direita erguida e balança para a frente. O gesto acompanha a fala (gesticulação)	00:09:33.340	00:09:34.730	00:00:01.390
112	balança a mão para frente(gesticulação) bate levemente com a mão aberta para o rosto no cartaz apontando(emblema)	00:09:36.530	00:09:37.530	00:00:02.000
113	balança o dedo indicador para um lado e para o outro negando(emblema)	00:09:37.610	00:09:39.040	00:00:01.430
114	pega figura da mão da criança	00:09:39.040	00:09:40.810	00:00:01.770
115	dá figura à criança	00:09:43.005	00:09:44.335	00:00:01.330
116	aponta com dedo indicador direito para o local da colagem feita pela criança(emblema)maném o dedo no local em que a criança colou errado-na posição da boca.Em seguida,aponta o...	00:09:47.545	00:09:52.005	00:00:04.460
117	passa cola no recorte	00:10:17.650	00:10:18.910	00:00:01.260
118	após passar cola no recorte entrega à criança	00:10:20.860	00:10:23.030	00:00:02.170
119	bota a mão esquerda em cima do local da boca do rosto duas vezes apontando(emblema)	00:10:24.355	00:10:26.085	00:00:01.730
120	aponta com dedo midinho para o local adequado-olho(emblema)	00:10:27.510	00:10:29.090	00:00:01.580

Fonte: o autor (2017)

Figura 25: P1 e CB Diante do Cartaz

Fonte: o autor (2017)

Nas figuras 23, vemos destacada a fala de P1 ao perceber que CB cola o olho do menino desenhado no cartaz no local errado. P1 olha para CB e aponta com o dedo indicador direito (emblema) para o cartaz e questiona ao seu parceiro interativo a respeito do local da colagem. Olhar para o parceiro, apontar para o cartaz e produzir a sentença que leva o menino a se reorientar na atividade, realiza um conjunto de possibilidades cognitivas, envelopadas (veremos essa definição no capítulo 4), pois são realizadas concomitantemente, que recuperam a atenção da criança na reorganização referencial.

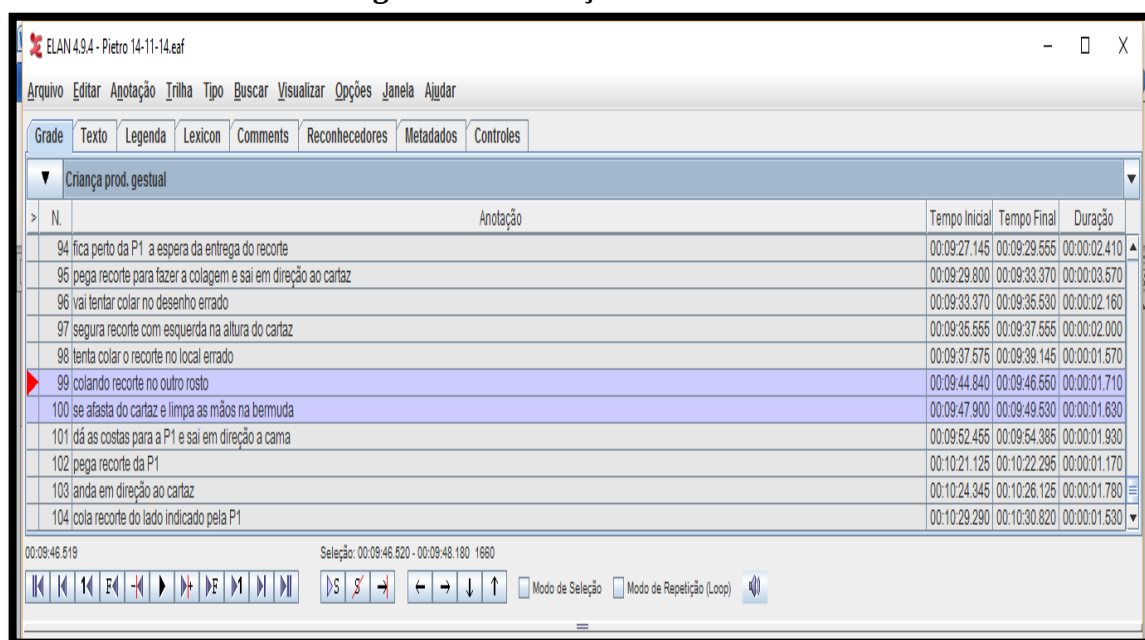
Figura 26: Direcionamento do Olhar de CB

ELAN 4.9.4 - Pietro 14-11-14.eaf				
Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar				
Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles				
Criança direcionamento do olhar				
N	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
69	observa P1 colocando cola no recorte	00:09:24.165	00:09:25.735	00:00:01.570
70	recorte que está na mão da P1	00:09:27.945	00:09:29.245	00:00:01.300
71	observa o cartaz, o rosto inadequado para fazer a colagem	00:09:32.720	00:09:34.330	00:00:01.610
72	observa o cartaz-rosto da menina	00:09:36.555	00:09:37.555	00:00:02.000
73	apenas observa a ação	00:09:40.105	00:09:42.575	00:00:02.470
74	observa o cartaz	00:09:47.900	00:09:49.520	00:00:01.620
75	olha para o rosto da P1	00:09:49.520	00:09:50.740	00:00:01.220
76	olha para a cama	00:09:52.475	00:09:53.805	00:00:01.330
77	olha para o desenho e para a P1	00:10:17.650	00:10:18.910	00:00:01.260
78	observa o cartaz e o gesto da P1	00:10:24.355	00:10:26.085	00:00:01.730
79	observa o cartaz e o gesto da P1	00:10:26.925	00:10:28.005	00:00:01.080

00:09:48.519 Seleção: 00:09:48.520 - 00:09:48.180 1660

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

Fonte: o autor (2017)

Figura 27: Produção Gestual de CB


ELAN 4.9.4 - Pietro 14-11-14.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

▼ Criança prod. gestual

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
94	fica perto da P1 a espera da entrega do recorte	00:09:27.145	00:09:29.665	00:00:02.410
95	pega recorte para fazer a colagem e sai em direção ao cartaz	00:09:29.800	00:09:33.370	00:00:03.570
96	vai tentar colar no desenho errado	00:09:33.370	00:09:35.630	00:00:02.160
97	segura recorte com esquerda na altura do cartaz	00:09:35.665	00:09:37.665	00:00:02.000
98	lenta colar o recorte no local errado	00:09:37.675	00:09:39.145	00:00:01.570
99	colando recorte no outro rosto	00:09:44.840	00:09:46.660	00:00:01.710
100	se afasta do cartaz e limpa as mãos na bermuda	00:09:47.900	00:09:49.630	00:00:01.630
101	dá as costas para a P1 e sai em direção a cama	00:09:52.455	00:09:54.385	00:00:01.930
102	pega recorte da P1	00:10:21.125	00:10:22.295	00:00:01.170
103	anda em direção ao cartaz	00:10:24.345	00:10:26.125	00:00:01.780
104	cola recorte do lado indicado pela P1	00:10:29.290	00:10:30.820	00:00:01.530

00:09:46.519 Seleção: 00:09:46.520 - 00:09:48.180 1660

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

Fonte: o autor (2017)

Figura 28: CB Colando Figura no Cartaz

Fonte: o autor (2017)

Já CB, após manter a atenção no que a terapeuta procura construir conjuntamente, olha para o emblema de P1, olha para os cartazes e se afasta do enquadramento da cena, em seguida passa as mãos na roupa, como se estivesse em uma tentativa de reorganização. Após isso, dá prosseguimento ao tópico do engajamento (o olho do menino) e recupera o fio condutor do processo de referenciação coconstruído naquele momento.

Prosseguimos com o nosso arcabouço sugerindo que essa mesma vertente acerca do engajamento coletivo é defendida por Koch (2005, p. 33), quando diz que a discursivização, ou textualização do mundo por meio da linguagem, não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de construção e reconstrução da realidade, atividades estas que não estão debaixo da condução de um único sujeito. Isso é o que pudemos ver nos exemplos acima. Notemos que a autora fala em reconstrução da realidade, o que defende a instabilidade que a linguagem apresenta, no que tange ao que vai sendo elaborado a partir de cada experiência na coletividade.

Os objetos de discurso (os referentes construídos na interação social) não se confundem com a realidade extralinguística, mas constroem-na e reconstróem-na nos contextos de interação, pois construímos os nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural.

Rumo à mesma direção, e fechando essa discussão, Roncarati (2010, p. 41) diz que há duas tentativas de estabelecer conceito de referência: a perspectiva lógico-semântica e a perspectiva sociocognitiva interacionista. Na primeira, advoga-se uma relação direta e biunívoca entre linguagem e mundo. A referência, então, é uma forma de representação extensional (dêitica, apontadora) da realidade objetiva e circundante do mundo. Os referentes são dimensionados como objetos de mundo, dotados de uma contraparte no mundo extralinguístico, e a atividade de referenciação se reduz ao estabelecimento de elos anafóricos entre uma forma nominal, ou pronominal, e seu antecedente no âmbito da sentença. Os referentes que aqui se inserem têm que ser submetidos a condições de verdade, e não a condições de uso.

A segunda vertente (perspectiva sociocognitiva interacionista) concebe a referência como a base da significação e os referentes, como objetos de discurso, entidades alimentadas e sancionadas pela atividade discursiva.

Em uma atividade sociointerativa, ainda segundo Roncarati (2010, p. 43), a atividade referencial não pressupõe uma estabilidade, *a priori*, das entidades no mundo e na língua. Sendo assim, a referenciação é uma construção colaborativa que emerge de práticas simbólicas e sociais: os objetos de discurso podem apresentar modificações sensíveis ao contexto, ou ao ponto de vista intersubjetivo evoluindo na progressão textual, à medida que novas categorizações e atributos lhes são conferidos. É fato que isso não ocorre apenas no universo do texto, mas, por exemplo, em situações reais de interação face a face a construção e reconstrução dos sentidos no mundo são extremamente expressas devido ao engajamento dos sujeitos, quando se apropriam do tópico que a linguagem os confere.

No que se refere à construção de pontos de vista, outra vertente que pode se enquadrar bem no que vimos trabalhando nesta pesquisa, Cortez e Koch (2013, p. 09-12) afirmam que ao retrabalharem as formas sociais e culturais no discurso, os indivíduos exprimem relações entre si e afirmam posição. O locutor/enunciador, segundo as autoras, coloca em cena uma multiplicidade de pontos de vista e os faz dialogar entre eles destacando fenômenos de heterogeneidade discursiva. Por isso, a construção dos objetos de discurso homologa traços de um diálogo interior desse sujeito que enuncia consigo mesmo e com os outros desempenhando um papel importante, por exemplo, na orientação argumentativa de um texto. O mesmo acontece na interação face a face, caso contrário, como ocorreria o processo de apresentação que um parceiro interativo faz da criança às nuances da linguagem?

Ainda é posição das mesmas autoras o fato de, se considerarmos que a compreensão da referência, por uma perspectiva não representacional, põe em evidência uma pluralidade de atores que efetivam o ato da designação, então podemos dizer que os sujeitos dão sentido às suas experiências e representações, à sua identidade e à sua posição, por meio da qual se constituem e se afirmam no interior das práticas simbólicas (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 10).

Caminhamos em direção ao que vem sendo discutido nessa seção, no que se refere à construção da referência e da referenciação. Os sentidos não estão no sujeito isolado, mas na coconstrução vivenciada pela coletividade. Sendo assim, quando falamos em referência, não nos atemos a um dado produto estabelecido e estável no mundo real, concreto, mas nas experiências sociodiscursivas dos parceiros interativos.

A referenciação, portanto, é totalmente dependente do processo constitutivo dos sujeitos na linguagem e pela linguagem. O seu resultado é a interação e a construção dos sentidos pela coletividade no mundo.

Na sequência, discutimos o Sistema de Referenciação Multimodal (doravante, SRM). Mas, antes disso, mostraremos o que se entende por progressão textual e progressão multimodal na organização do texto falado/escrito.

4 REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL

“Na medida em que seres vivos se afastam do tipo específico, serão eles anormais que estão colocando em perigo a forma específica, ou serão inventores a caminho de novas formas?”
(Georges Canguilhem, O Normal e o Patológico, 2009 [1966]).

Neste capítulo, apontaremos para o que entendemos por referenciação multimodal. Como já vimos sinalizando no decorrer desta pesquisa, o axioma defendido é o engajamento conjunto como preditivo para a cooperação de produção de sentidos no mundo. Para tanto, apesar de trabalharmos com síndrome, não defendemos a premissa de ser uma condição de anormalidade, tendo em vista toda a gama de possibilidades de autoria e subjetividade que os nossos sujeitos têm na dialogia.

A Aquisição da Linguagem tem sido uma área bastante produtiva, a despeito de ser relativamente nova, por ter surgido em torno de 1957. O início de seus estudos teve como foco a fala dirigida à criança e os sinais linguísticos de correspondência dessa criança à interação materna. Hoje em dia, podemos encontrar descobertas que envolvem patologias da linguagem, processamento linguístico, além de outros aspectos que são de interesse de campos como a Linguística, Fonoaudiologia, Antropologia, Pedagogia, Psicopedagogia e Psicologia, somente para citar alguns.

Dentre esses achados de pesquisas, temos em Ávila-Nóbrega (2010) o Envelope Multimodal, uma categoria de análise que envolve, pelo menos, três tipos de planos de composição de linguagem simultaneamente: verbal, visual e gestual. Isso implica dizer que há uma espécie de empacotamento, ou envelopamento ou, ainda, um encapsulamento de sentidos resultantes da mescla da produção congruente dos elementos linguísticos mencionados. Sendo assim, segundo essa perspectiva, os parceiros interativos (mãe-bebê, mãe-criança, criança-terapeuta, criança-professor, criança-cuidador etc.) 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 desses envelopes.

À época, trabalhamos com crianças típicas em interação com as suas mães. À medida que nos debruçamos sobre essa categoria de análise, pudemos identificar algumas questões que mereciam ser mudadas, principalmente no que tange às produções visuais e gestuais²⁶.

Como na corrente pesquisa vimos investigando a noção de um sistema, postulamos haver um crescente de produções inseridas no processo de referenciação. A seguir,

²⁶ Para melhor compreensão, podem ser consultados os trabalhos de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a; 2012b; 2015).

mostraremos como funciona essa progressão, tomando como base o que a Linguística de Texto postula, para chegarmos ao nosso argumento imbricado na multimodalidade.

4.1 Progressão ou Sequenciação Multimodal

Adotamos uma visão de progressão neste trabalho tendo em vista que, na relação dos sujeitos em contextos de engajamento conjunto, os sentidos acontecem, quando há uma sequência coconstruída de elementos constituintes do universo da linguagem. Koch (2002, p.121) postula que a progressão textual, ou sequenciação, diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre os segmentos do texto diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. Assim, a progressão de um texto é garantida por mecanismos de sequenciação próprios da língua e pode se realizar, para essa autora, por meio de atividades formulativas nas quais o locutor opta por introduzir no texto recorrências de variados tipos, entre os quais podemos destacar: reiteração de itens lexicais, paralelismo, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.

Em Koch (2002, p.131), há a afirmativa sobre o fato de o acréscimo de novas informações é que dá continuidade ao texto. Há, então, o processo da progressão o qual, por sua vez, necessita garantir a continuidade de sentidos, o constante ir e vir entre o dito e o vir a ser dito responsável pelo tecer do discurso.

Para a mesma autora, um texto compõe-se de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o seu tema geral ou tópico discursivo. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por um determinado tempo, após o qual, com ou sem intervalo de transição, pode ocorrer a introdução de um novo segmento tópico (KOCH, 2006, p. 23). Essas postulações poderão ser vistas nos nossos recortes, a despeito de não objetivarmos dar conta de todo esse aparato.

A progressão tópica pode realizar-se de maneira contínua ou descontínua. A continuidade dá-se, quando, após o esgotamento de um dado segmento tópico, mantém-se ele em andamento, ou ocorre um desvio dele sem provocar ruptura. A descontinuidade, por sua vez, dá-se em casos de quebra ou ruptura antes do esgotamento do segmento. Aos segmentos que provocam descontinuidade tópica, costuma-se denominar segmentos ruptores ou digressivos.

Pelo mesmo viés caminha Marcuschi (2006, p.8) ao fazer menção aos elementos como a explicitação, a repetição, a pressuposição cognitiva, a seleção lexical, as decisões sintáticas,

entre outras, podendo ser analisados na sua relação com a progressão tópica e a referenciação tomadas no quadro teórico sugerido. Acerca da repetição, especificamente, o autor diz ser uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade e diz respeito à “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 105-107). Nesta mesma direção está um dos trabalhos de Antunes (2005, p. 51) acerca da manutenção tópica no texto. Para ela, as relações textuais podem acontecer por meio da reiteração, da conexão e da associação.

Discutiremos esses segmentos discursivos destacando os aspectos de manutenção tópica levando em conta quatro relações textuais, na interação face a face. Tomaremos a reiteração, com base em Koch (2006), a repetição, ancorados em Marcuschi (2002; 2006), a associação e a conexão apoiados nas premissas de Antunes (2005). Justificamos a escolha dessas relações, por termos percebido a recorrência do seu uso nas cenas com as crianças dos nossos dados, embora não nos limitemos a continuar investigando outras relações em momentos posteriores.

Assim, cabe-nos questionar: como ocorrem essas relações de referenciação? Podem emergir ao mesmo tempo? Para esta tese:

- A reiteração retoma algum objeto de discurso anteriormente inserido na cena, o qual muitas vezes ainda não foi satisfatoriamente negociado. Além disso, pode ser estabelecida para o amadurecimento e/ou manutenção de algum tópico na negociação dos sentidos; não se confunde com a repetição;
- A associação desloca o interactante para outras entidades na atenção conjunta (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação etc.); por exemplo: um brinquedo que pode ser usado como telefone mesmo sem ter as características de tal;
- A repetição de um item lexical propriamente dito ou de uma sentença funciona como uma relação enfática levando o interactante a se manter correspondente na cena de atenção conjunta;
- A conexão ocorre, quando os parceiros promovem a progressão não apenas pelos aspectos verbais, podendo adicionar até mais de um item na construção de um objeto de discurso, os quais servem para o aprimoramento dos sentidos entre os parceiros; vários outros elementos são conectados a um OD, por exemplo: celular (fone de ouvido, alô, liga pra papai, quem fala? Etc.).

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, em nosso trabalho, ocupam a mesma matriz de produção do vocal, como instituição linguística. Além disso, na nossa concepção, a progressão textual, tópica ou discursiva acontece também pelo uso multimodal.

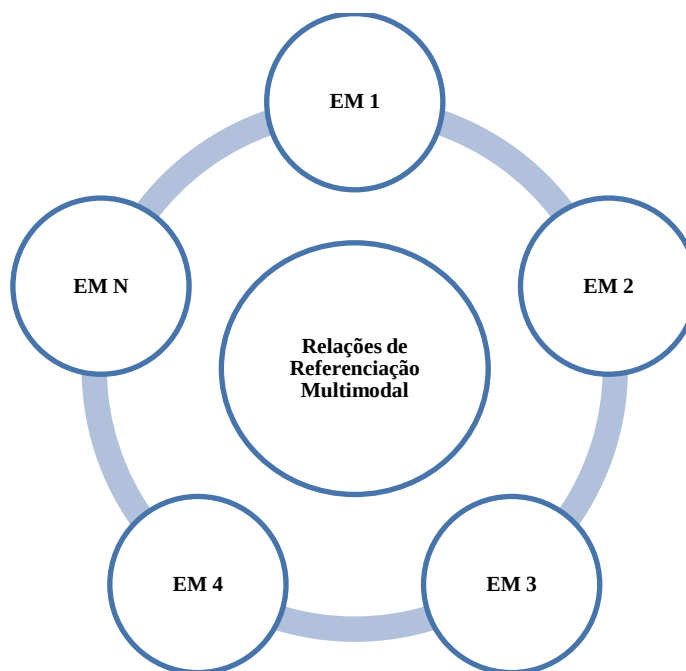
Retomando a discussão de Koch (2006, p. 24), o caráter interativo da atividade discursiva torna-se altamente evidente nesse processo de manutenção tópica. Com o intuito de o sujeito conseguir concretizar seu projeto de dizer, faz-se necessária a disposição do interactante para negociar o sentido.

Assim, conhecimentos partilhados pelos coenunciadores são de grande importância para a negociação dos sentidos de um texto falado/escrito, pois são responsáveis por uma série de associações as quais determinarão não apenas o fio discursivo, mas também a orientação argumentativa.

Na próxima seção, procuramos nos dedicar ao que concebemos como SRM, por percebemos o movimento da linguagem multimodal como uma sequência de eventos linguísticos rumo à produção de sentidos.

4.2 O Sistema de Referenciação Multimodal (SRM) na Síndrome de Down

Postulamos que o processo de referenciação ser realizado através de um sistema, composto por vários Envelopes Multimodais (Envelopes N), produzidos à medida que os objetos de discurso são negociados na interação face a face. Com isso, elaboramos o SRM, resumido no seguinte esquema:

Figura 29: Modelo de SRM

Fonte: o autor (2017)

O todo representa o SRM composto pela formação cíclica, a qual ocorre a partir da produção dos Envelopes nas cenas de AC. Mencionamos, no capítulo 2, o fato de essas cenas serem o *lócus* privilegiado da interação face a face para a aquisição e consolidação da linguagem da criança. À medida que ela interage nos atendimentos com as profissionais, os objetos de discurso vão sendo negociados e os sentidos coconstruídos em uma atividade colaborativa, coordenada, coletiva mostrando a instabilidade e o dinamismo desses sentidos na linguagem, por isso, não há setas indicando o início ou o fim do processo.

Prosseguindo, o círculo central do SRM indicará a emergência das relações referenciais adotadas em nosso trabalho. Vale destacar que não há uma ordem predefinida dessas relações, nem da ocorrência dos Envelopes, os quais podem ser elaborados por qualquer um dos sujeitos na cena.

Além disso, na interação face a face, não há como preestabelecemos a quantidade de Envelopes produzidos. Dentro de um SRM são produzidos inúmeros Envelopes (Envelope N) indicando a continuação da cena.

Ao longo das nossas análises não iremos nos ater às especificidades prosódicas²⁷, embora estejam claramente presentes nos dados. Procuraremos investigar a recorrência de aspectos gestuais, com destaque para a microcategoria classificadora dos gestos como icônicos, dêiticos, ritmados e metafóricos. Mostraremos o seu caráter semiótico: os gestos

²⁷ Para isso, conferir trabalhos de Barros (2012) e Silva (2014).

globais têm o sentido no todo produzido, não precisam de configuração própria e não representam ações e ilustrações; os gestos analíticos são menos metafóricos; os sintéticos são mais pessoais e em alguns momentos mais metafóricos; já os segmentados dependem de configuração, formato e movimentos próprios.

Justificamos o destaque a esses gestos, pelo fato de acreditarmos serem os mais salientes no período de aquisição e consolidação da linguagem infantil. Além disso, como desenvolvemos no capítulo primeiro, há algumas pesquisas expondo que crianças com SD têm predileção pelo uso dos gestos, em detrimento à produção vocal. Sendo assim, quais gestos emergem com mais constância nessas cenas e qual o seu caráter semiótico?

Por fim, mencionaremos os aspectos visuais (olhar de verificação, de acompanhamento e de partilha de expectativa). O segundo e o terceiro tipo são os mais evidentes nos nossos dados, porque há sempre um alinhamento de todos os interactantes diante da negociação de algum sentido. Dessa feita, o olhar de acompanhamento, como o próprio termo sugere, leva os interactante a prestar atenção nas ações do parceiro. Já o olhar de partilha de expectativa emerge em vários momentos, pois requer dos sujeitos mais engajamento na elaboração de sentidos conjuntamente.

É importante destacarmos o quadro ilustrativo da duração de cada cena de atendimento de cada criança, como forma de facilitar a compreensão dos usos dos modos de linguagem ao longo dos encontros:

Quadro 7: Duração das Gravações dos Atendimentos

DURAÇÃO DAS CENAS		
CA	CB	CC
Gravações	Gravações	Gravações
Sessão 1 - 00:24:13	Sessão 1 - 00:23:19	Sessão 1 - 00:26:27
Sessão 2 - 00:22:08	Sessão 2 - 00:27:57	Sessão 2 - 00:39:00
Sessão 3 - 00:18:33	Sessão 3 - 00:17:09	Sessão 3 - 00:31:05
Sessão 4 - 00:20:17	Sessão 4 - 00:42:00	Sessão 4 - 00:42:00
Sessão 5 - 00:23:05	Sessão 5 - 00:12:42	Sessão 5 - 00:32:11
Sessão 6 - 00:22:37	-----	Sessão 6 - 00:24:43

Fonte: o autor (2017)

Em seguida, iniciaremos as análises dos encontros entre as crianças e as terapeutas. É importante sinalizar que os dados das produções vocais são referentes a todas as produções elaboradas por cena, com vista a entendermos quais relações de referenciação multimodal emergiam com mais saliência em detrimento a outras. Já o levantamento sobre os gestos e

sobre o direcionamento do olhar foi feito para cada participante, com o intuito de entendermos quais gestos e direcionamento de olhar são mais usados por cada sujeito e qual o seu caráter semiótico.

4.2.1 O Sistema de Referenciação Multimodal de CA

A distribuição dos recortes de dados abaixo tem uma sequência facilitadora da leitura a respeito das relações de referenciação: contexto e data de duas sessões de atendimento de cada criança, com recortes dos diálogos; faremos uma interpretação qualitativa das cenas, mostraremos como ocorrem os SRM e apresentaremos dados quantitativos em quadros e gráficos (os quadros e gráficos de todas as cenas estarão em anexo, para conferência).

Sessão 1: 07-11-14 CA: 02 anos e 08 meses

Contexto: P1 e CA estão sentadas no chão brincando com um jacaré no tapete colorido. Minutos depois P2 chega à sala e participa da cena inserindo outros brinquedos.

Recorte do Diálogo da Sessão 1 de CA

P1: Eita! é o jacaré!

P1: sabia, “CA”, que é o jacaré?

P1: sabia?

P1: vum!

P1: empurra!

P1: eita que legal olha vamos jogar?

P1: com dedinho com dedinho!

P1: eita!

P1 inicia a cena elaborando a produção vocal “eita! é o jacaré!”, realizada com as últimas sílabas alongadas e com entonação modificada, como se preparasse CA para aquele contexto lúdico. Ainda usa “sabia, ‘CA’, que é o jacaré, tu sabia?”, olhando para a criança com um olhar de partilha de expectativa, uma vez que procurava a correspondência dela para aquele momento.

P1 toca o brinquedo e o empurra para frente e para a trás, como um reforço para chamar a atenção de CA, a qual começa então a tocar o brinquedo e a olhar para ele com atenção de acompanhamento, por manter o foco nas atitudes de P1. Com essas duas produções seguidas, P1, coordenando a orientação argumentativa, constrói com a criança o

objeto de discurso (OD) jacaré, por meio da **repetição**, como uma forma de sustentar a atenção da criança.

Vemos, então, que, desde o início da sessão, P1 cria um ambiente multimodal da linguagem, quando elabora produções vocais, o olhar de partilha e o toque no brinquedo (gesto dêitico). De acordo com o caráter semiótico dos gestos, esse é analítico e segmentado, ou seja, é menos metafórico e tem configuração própria.

Nestes primeiros minutos da cena, a tentativa de P1 de construir com CA algum OD foi adicionando uma nova informação realizando uma progressão multimodal, por meio da relação de **conexão**.

Enquanto isso, a criança fica mexendo no brinquedo de forma aleatória. P1 pega, então, o objeto e o empurra fazendo o movimento de um carro e, olhando para CA, diz “olha, vrummm!” (gesto icônico). O olhar de P1 naquele momento vem sendo o de partilha de expectativa, pois ela conduzia a cena e aguardava a interação de CA.

Em seguida, P1 estimula CA a fazer o mesmo movimento, quando diz “empurra!”. A criança segura o objeto e repete os movimentos feitos pela interagente configurando mais uma vez a ação icônica, porém, dessa vez sem a produção vocal. Aqui ocorre o mecanismo da **associação**, quando P1 coordena a orientação argumentativa jacaré-carrinho. É importante perceber que P1, embora seja a interagente a qual normalmente conduz a cena, não se torna a única que promove a referenciação multimodal.

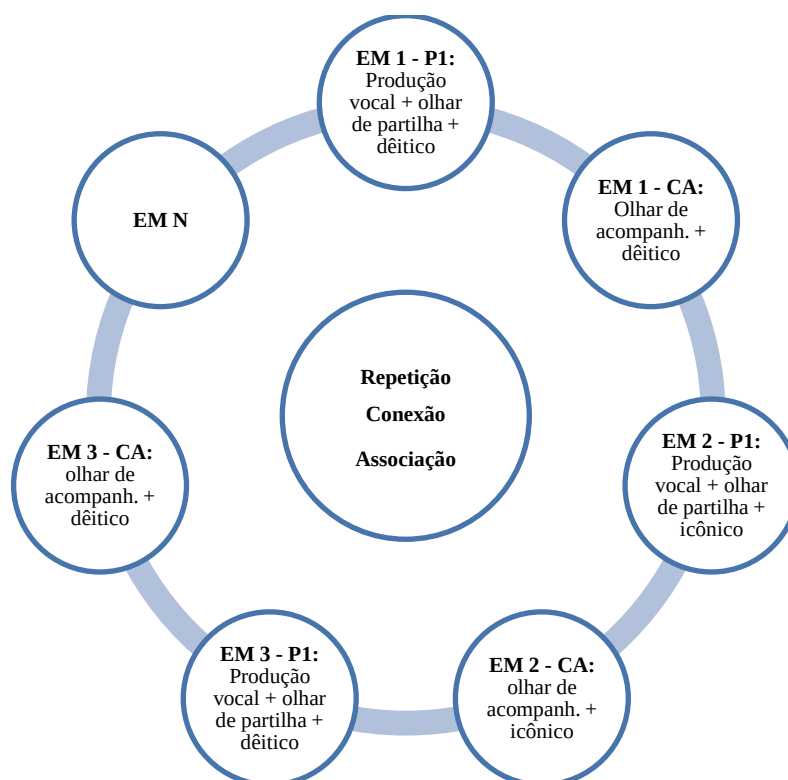
CA, por sua vez, toma a iniciativa de mexer em outra parte do brinquedo, na qual faz um movimento giratório, como um teclado de telefone. Houve uma progressão multimodal realizada por CA, por meio da relação da **conexão**, com a mescla de gestos e olhar para o brinquedo. A terapeuta, então, se alinha à ação do parceiro produzindo “Eita! Que legal! Olha, vamos rodar?”, se inclina para a frente, para se adequar ao espaço do brinquedo e de CA, e toca (gesto dêitico) o mesmo local manuseado pelo interagente. P1 mantém o olhar de partilha de expectativa e CA continua concentrada no brinquedo.

Em seguida, P1 diz “com o dedinho, com o dedinho”, aponta com o dedo indicador direito de modo convencional para o local que girava (dêitico/analítico/segmentado) e em seguida toca o brinquedo (dêitico/analítico/segmentado). CA coloca o dedo indicador esquerdo e o dedo indicador direito e começa a girar a parte mencionada. Neste momento, P1 insere novas informações e novos modos de interação, quando acrescenta o item “dedinho” na cena estabelecendo uma progressão multimodal.

Ambos os parceiros estavam engajados por meio da referenciação da **associação**, quando P1 dá prosseguimento à ação de CA, a qual mexe em outro ponto do brinquedo, e não mais naquele iniciado pela orientação de P1.

CA, mesmo sem ter produzido algo vocalmente, continua inserida na orientação argumentativa da terapeuta, com a continuação do olhar para o objeto e a correspondência à indicação de P1 (com o dedinho, com o dedinho), pois CA passa a manusear o objeto com os dois dedos indicadores, ao contrário daquilo realizado só com a mão inteira. Com isso, podemos visualizar a construção do primeiro SRM da cena:

Figura 30: SRM 1 – CA



Fonte: o autor (2017)

Aos 00:00:46, P1 adiciona uma nova informação ao diálogo promovendo uma progressão, por meio da relação da **conexão**, quando indaga CA “olha, ‘CA’, cadê a boca do jacaré? cadê a boca do jacaré? Me mostra” (**repetição**) olhando para o parceiro e para o objeto. Em seguida, muda a posição do objeto para ficar com a frente direcionada à criança e toca, com a mão direita (dêitico), a boca do jacaré orientando o seu parceiro da interação ao novo tópico do diálogo:

P1: olha, “CA”, cadê a boca do jacaré?
 P1: cadê a boca do jacaré?
 P1: me mostra!
 P1: olha olha a boca vamo abrir a boca do jacaré vamo?
 P1: ummmmm ummmmm
 P1: fecha a boca agora!
 P1: vai fecha!
 P1: sim ó! umm!
 P1: eita! abre agora pra tia vê!
 P1: abriu! vai pega pelo pé pegou pegou!
 P1: umm pegou!
 P1: um mm
 P1: jacaré!
 CA: dá!!

Essas orientações progressivas de P1, com a produção de cadê/me mostra e o toque na boca do animal, levam CA a soltar o objeto, tocar com a mão esquerda a própria orelha esquerda, enquanto olha para as ações de P1 e em seguida começa a tocar onde a terapeuta tocou, como se correspondesse, mesmo que sem nenhuma produção vocal, ao que P1 orientava.

P1 continua orientando CA a respeito dos movimentos de abrir e fechar a boca do bicho. A terapeuta tocava o objeto, ou apontava de modo convencional para o mesmo local, além de fazer o barulho de um carrinho, quando empurrou o brinquedo que tem rodinhas para frente e para trás.

CA manuseia o brinquedo, enquanto ouve a terapeuta falando. Em 00:01:23, P1 orienta o parceiro interativo a abrir a boca do jacaré com a produção vocal “vamo abrir a boca do jacaré, vamo?” e “abre agora pra tia vê”. Nesta ação de coordenação de P1, começa a emergir a relação de referenciação **reiteração**, por ter voltado a falar sobre algo que já tinha sido anunciado na cena (aos 00:00:46).

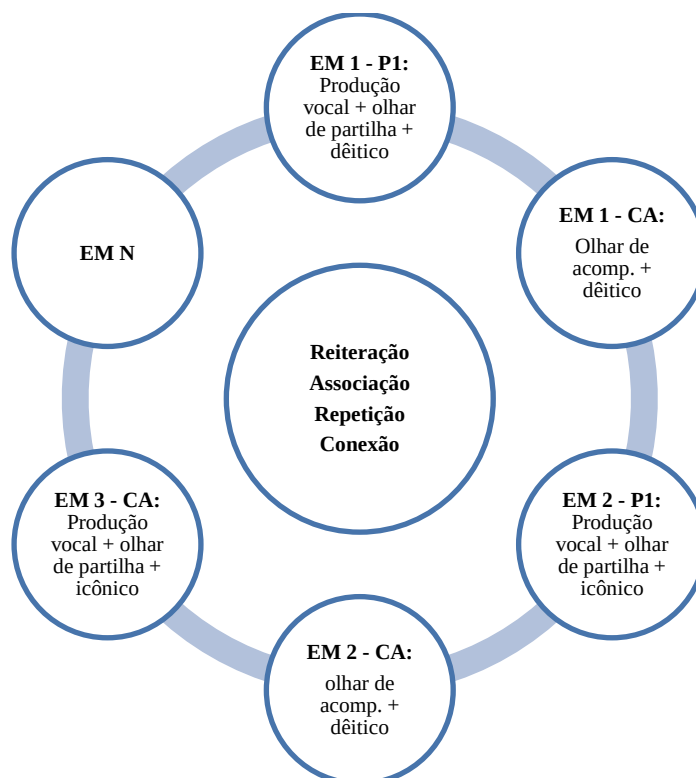
CA olha para o espaço entre o brinquedo e P1, como se mantivesse a atenção à orientação da interactante, em seguida olha para o objeto e segue a orientação de abrir a boca do bicho com a mão direita. Mesmo sem ter produzido algo vocalmente, CA se mantém atenta à construção do OD e corresponde com ações gestuais ao que P1 orientava.

Após isso, P1 manuseia a boca do jacaré em um jogo lúdico na tentativa de morder a mão esquerda do sujeito criança **repetindo** por seis vezes, com a produção vocal “vai pegá a mão de ‘CA’. Umm! Pegou!”, mudando a entonação da voz, dando uma essência lúdica às produções, com a emergência do gesto icônico. CA coloca a mão esquerda espalmada três vezes dentro da boca do jacaré sorrindo, se fazendo presente e atuante no jogo iniciado por P1. O olhar de CA passa a ser o de partilha de expectativa do mesmo modo da terapeuta.

Ao estabelecer essa continuidade do tópico “boca do jacaré”, ocorre a referenciação multimodal da **repetição**, mais uma vez, resultando em uma espécie de ênfase, pela insistência lúdica com a parte do brinquedo; além disso, ocorre a referenciação da **associação**, pelo fato de ter emergido a ação de morder realizada pela boca do jacaré (jacaré/animal/boca/morder). Percebemos como a cena fica produtiva, no que se refere à inserção de informações e correspondências entre os parceiros.

Dando prosseguimento à brincadeira, a terapeuta movimenta o objeto para frente e para trás, como se fosse um carrinho (gesto icônico). CA, sorrindo e olhando para o brinquedo, estende o braço esquerdo na tentativa de pegar a boca do jacaré e realiza a produção vocal “dá”. Assim, temos o estabelecimento de mais um sistema de referenciação:

Figura 31: SRM 2 – CA



Fonte: o autor (2017)

Lendo o movimento cíclico desse sistema, observamos que o olhar de partilha de expectativa se alterna a depender de qual sujeito toma a iniciativa das ações, embora não signifique que os dois não possam manter esse tipo de olhar ao mesmo tempo.

Os gestos usados ao longo da sessão foram mais dêiticos e icônicos, com caráter semiótico analítico sintético, uma vez que no período de aquisição de linguagem a produção

de sentidos, nesses contextos, ocorre com ações menos abstratas, menos metafóricas e mais ilustrativas, o que facilita a compreensão do infante. Como caráter quantitativo, trazemos um levantamento do total de produções das relações de referenciação que ocorreram na primeira cena de atendimento de CA:

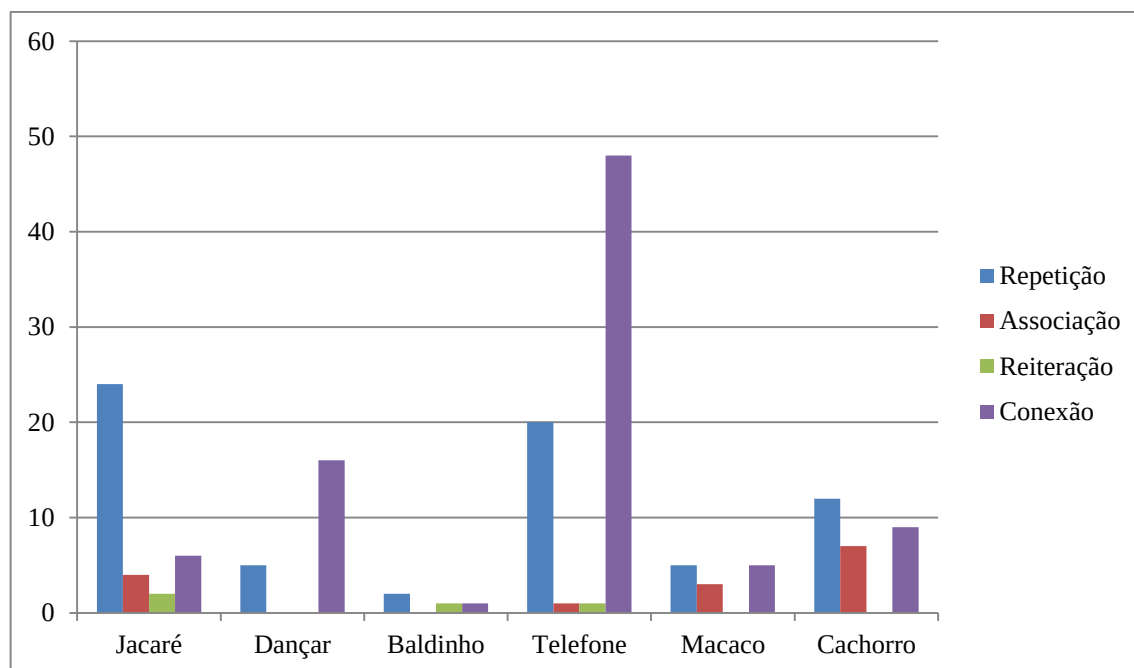
Quadro 8: Dados Quantitativos Sessão 1 com CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Jacaré	24	04	02, aos 00:11:55, 00:18:50	06
Dançar	05	00	00	16
Baldinho	02	00	01, aos 00:05:45	01
Telefone	20	01	01, aos 00:13:25	48
Macaco	05	03	00	05
Cachorro	12	07	00	09

Fonte: o autor (2017)

Notemos que o engajamento aconteceu tendo entidades relacionadas ao universo infantil, portanto, configurando um contexto lúdico. É importante mencionar que, a partir do OD “telefone”, houve a participação de P2, que não estava presente no início da cena.

Se olharmos da esquerda para a direita, perceberemos que a repetição e a conexão são as duas relações que mais emergem seguidas da associação. Esse levantamento quantitativo diz respeito às produções vocais realizadas na cena como um todo, com mais saliência para as produções das terapeutas, uma vez que a criança interagia com mais propriedade com o uso de gestos e direcionamento do olhar. Isso também é visível, no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 1 com CA

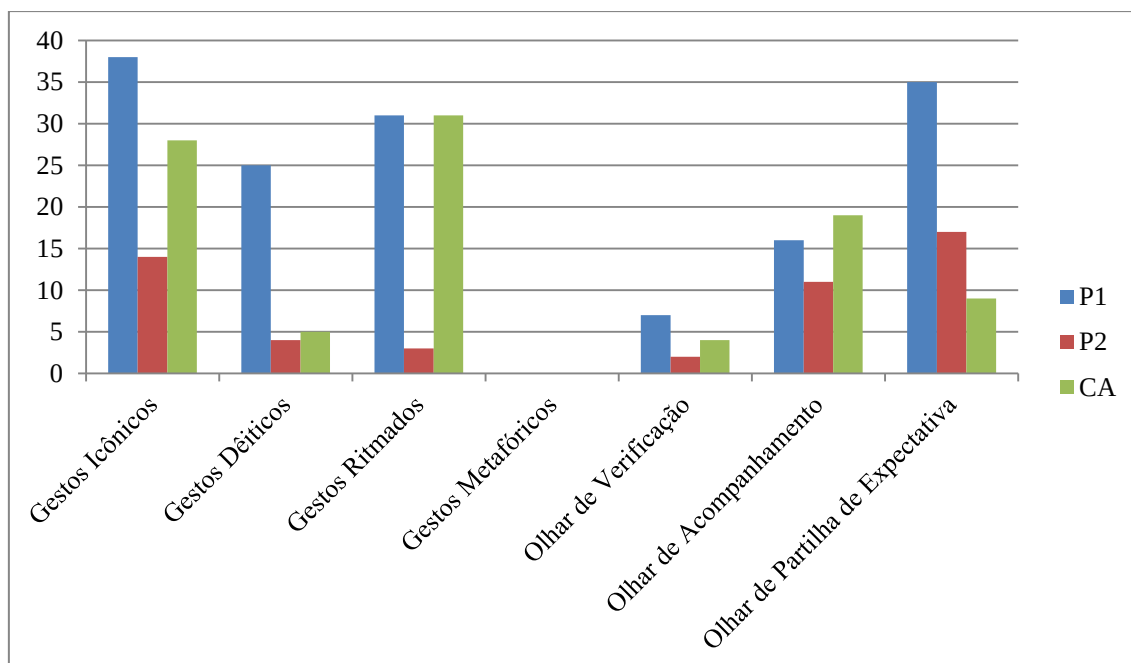
Fonte: o autor (2017)

A repetição se faz necessária para manter a atenção da criança na manutenção do tópico do engajamento. O uso de expressões de conexão é relevante por aprimorar o OD. Vale salientar que a associação também emerge de forma satisfatória, uma vez que o contexto é lúdico e facilita o deslocamento do interactante para outras entidades. Em seguida, temos a ilustração do quadro e do gráfico referentes à produção gestual de cada participante e do direcionamento de olhar deles:

Quadro 9: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CA

Sujeitos	P1	P2	CA
Gestos icônicos	38	14	28
Gestos dêiticos	25	04	05
Gestos ritmados	31	03	31
Gestos Metafóricos	00	00	00
Olhar de verificação	07	02	04
Olhar de acompanhamento	16	11	19
Olhar de partilha de expectativa	35	17	09

Fonte: o autor (2017)

Gráfico 2: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CA

Fonte: o autor (2017)

A alternância da brincadeira de P1 e de P2 com o celular justifica o destaque de gestos icônicos, pois as terapeutas ilustravam ligações telefônicas. Houve uma boa incidência de gestos ritmados e icônicos no momento da dança. CA se engajou mais na cena com os OD celular e dança, pois foram os momentos mais lúdicos e produtivos.

O olhar de verificação ocorria normalmente, quando olhavam para a câmera, ou quando levantavam e baixavam a cabeça apenas para rapidamente olhar para um dos parceiros. Dando prosseguimento, analisamos a sessão 4 da mesma criança:

Sessão 4: 08-05-15 CA: 03 anos, 03 meses e 01 dia

Contexto: P1, P2 e CA estão sentadas no chão brincando com o telefone e em seguida começam a pintar um desenho com representantes de uma família como atividade para o dia das mães.

Recorte do Diálogo da Sessão 4 de CA

P1: Quem é essa aqui ó? Mostra pra mim.

P1: Tu sabe quem é?

P2: Eita! Olha! Olha, CA.

P1: Pra tu pintar. Tu gosta de pintar ó?

P1: Tu gosta?

P1: Pinta o desenho.

P2: Eita! Vamo mais pra trás pra pintar assim ó.

P2: Eita! Cruza a perna.
 P1: ó mamãe!
 P2: Quem é? CA é qual aqui?
 P1: Quem é CA?
 CA: Papatu!
 P2: Papai!
 CA: Papai!
 P2: CA!
 CA: CA!
 P2: Mamãe!
 CA: Mamãe!
 P2: Vovô!
 CA: Vovô!

Aos 00:10:39, após terem feito algumas tentativas de interação com CA com um telefone, com um trecho de uma canção infantil e com uma casinha de montagem, as terapeutas dirigem a cena para um próximo tópico. Como estavam na semana de comemoração do dia das mães, as terapeutas incentivaram a criança a pintar um desenho de integrantes da família, para presentear a sua mãe.

P1 produz “Quem é esse aqui ó mostra pra mim”, ajusta a folha de papel no chão, alterna o olhar entre CA e a folha e toca duas vezes com os dedos da mão direita no papel (dêitico/analítico/segmentado). Essa mescla de ações da linguagem direciona a criança para um objetivo que seria desenvolver a atividade de pintura. Além disso, a direção do olhar da terapeuta é de partilha de expectativa, uma vez que tinha a intenção de levar a criança ao engajamento com aquela situação.

P2 está com a criança sentada em seu colo, olha para o papel e o ajusta no chão com as duas mãos produzindo “Eita! Olha! Olha, CA” como uma forma de ir **conectando** as informações com P1.

Ao produzir “Pra tu pintar. Tu gosta de pintar ó?”, P1 mostra um lápis de colorir com a mão direita (dêitico/analítico/segmentado) olhando para a criança. Enquanto isso, CA direciona o olhar de acompanhamento prestando atenção nas ações das terapeutas.

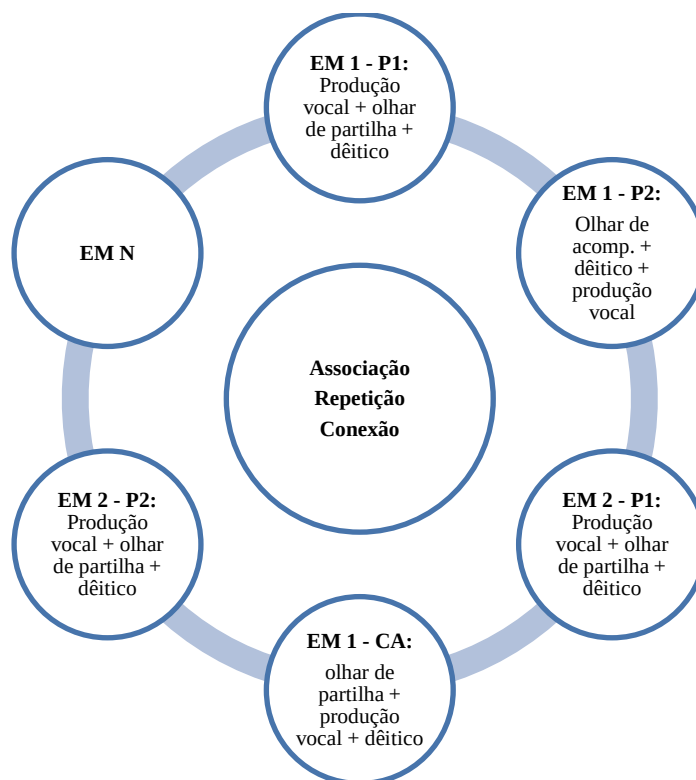
Em seguida, P1 continua fazendo **conexões** com a produção vocal “Tu gosta? Pinta o desenho”. Ao longo dessa cena, notemos que o item lexical “pintar” vai sendo **repetido**, pois a terapeuta está procurando alinhar o interactante no engajamento. Com isso, P1 coloca outro lápis de colorir sobre a folha e CA se inclina para pintar, como resultado de toda progressão multimodal realizada pela terapeuta.

Enquanto P2 ajusta a criança no colo, P1 aponta com o dedo indicador esquerdo para o desenho e produz “Ó mamãe!”. Os três parceiros interativos voltam o olhar para o desenho e P2 colabora com a progressão **conectando** “Quem é? CA é qual aqui?” e toca com a mão

direita o desenho. Percebamos que ocorre a emergência da **associação**, quando a terapeuta incentiva a criança a procurar quem seriam os integrantes de sua família no desenho.

P1 dá continuidade à **associação** apontando com o dedo indicador direito para o desenho e perguntando “Quem é CA?”. A criança, por sua vez, totalmente engajada na negociação de sentidos produz “papatu” apontando, com gesto dêitico, para o desenho com o lápis de cor que está na mão esquerda. P2 produz “papai” e a criança **repete** apontando com o lápis para o mesmo lugar. P2 dá continuidade à progressão multimodal apontando para o desenho e produzindo “CA” fazendo **associações** com a criança, seus familiares e o desenho. A criança **repete** “CA” e a cena continua com as repetições de cada integrante da família. Com isso, temos a ilustração do terceiro SRM da primeira criança:

Figura 32: SRM 3 – CA



Fonte: o autor (2017)

Na progressão da sessão 4, vimos que as terapeutas estão alinhadas com o objetivo de levar CA à correspondência da atividade de pintura. A princípio, CA direciona o olhar de acompanhamento, comum nas cenas em que a criança presta atenção às ações dos parceiros e só em seguida direciona o olhar de partilha, quando já está engajada na coconstrução dos sentidos.

Os gestos bastante salientes foram dêiticos, mais direcionais, menos abstratos. Além disso, a tríade elaborou bastantes produções vocais fazendo emergir as relações de referenciação, conforme vistos no quadro a seguir:

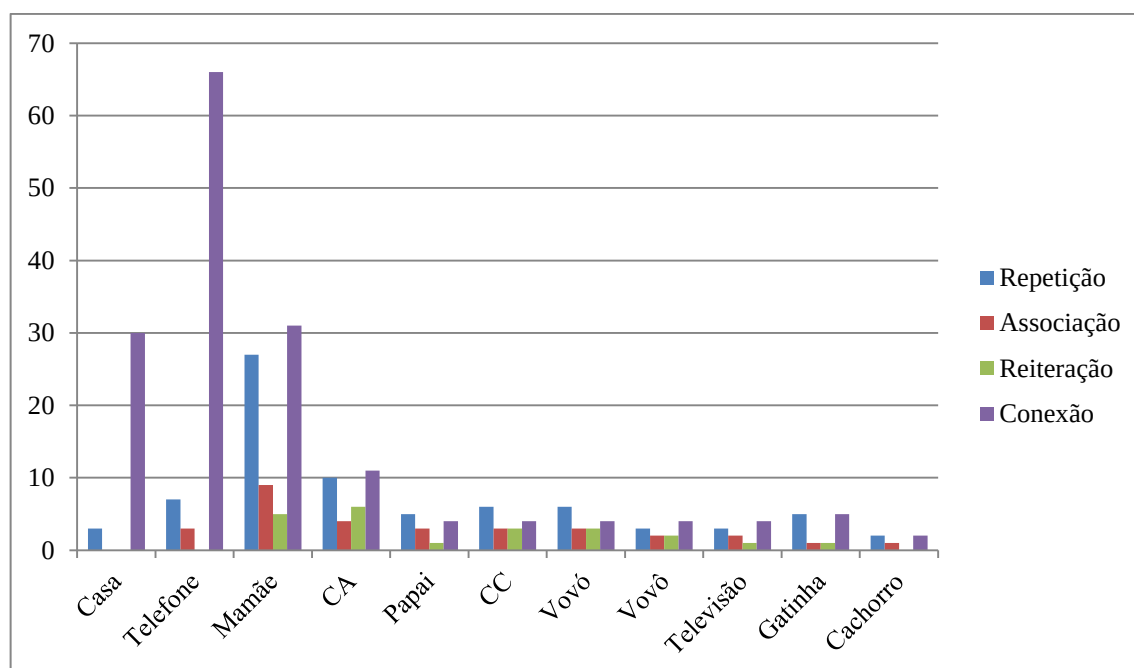
Quadro 10: Dados Quantitativos Sessão 4 com CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Casa	03	00	00	30
Telefone	07	00	00	66
Mamãe	27	09	05, aos 00:11:13, 00:12:30, 00:13:47, 00:16:03, 00:18:34	31
CA	10	04	06, aos 00:11:11, 00:11:53, 00:12:38, 00:13:54, 00:15:48, 00:17:49	11
Papai	05	03	01, aos 00:13:57	04
CC	06	04	03, aos 00:14:15, 00:15:55, 00:16:37	05
Vovó	06	03	03, aos 00:11:59, 00:13:40, 00:17:46	04
Vovô	03	02	02, aos 00:12:42, 00:13:45	04
Televisão	03	02	01, aos 00:14:26	04
Gatinha	05	01	01, aos 00:13:16	05
Cachorro	02	01	00	02

Fonte: o autor (2017)

Notemos que o OD “mamãe” teve as quatro relações de referenciação bastante produzidas pela tríade, tendo em vista que a atividade estava inserida na semana em que se comemorava o dia das mães.

A associação, nessa cena, emergiu com um número maior em relação à sessão 1, devido ao fato de a atividade ter sido facilitadora para a emergência desse fenômeno. O mesmo ocorreu com a reiteração, ao longo do atendimento, como podemos observar no próximo gráfico:

Gráfico 3: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 4 com CA

Fonte: o autor (2017)

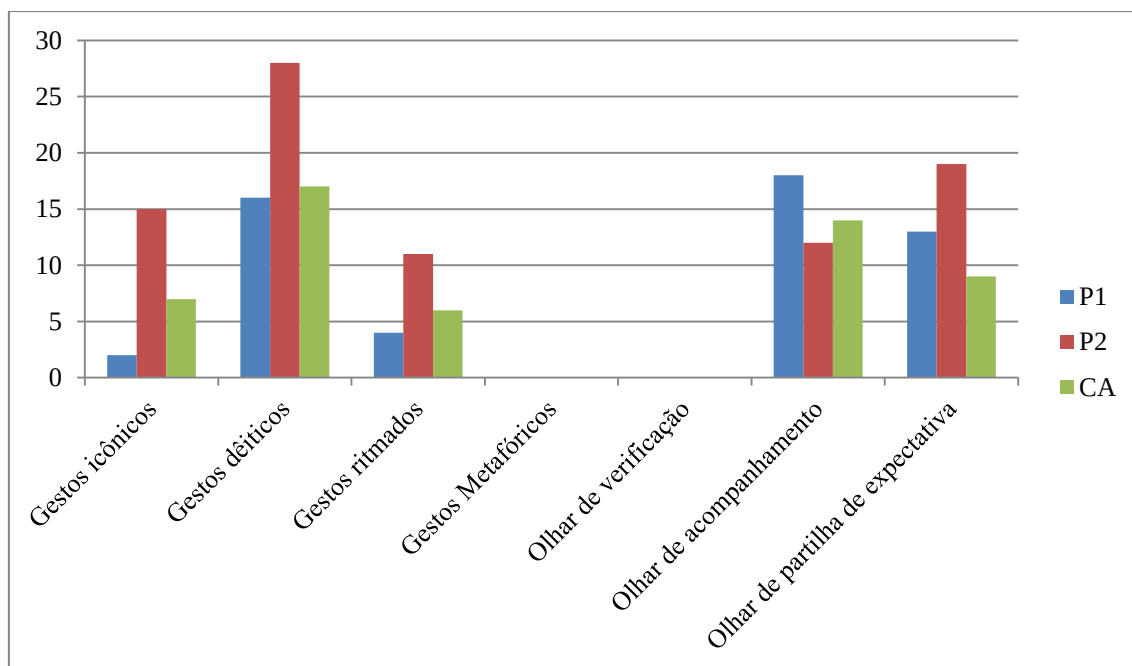
A reiteração, ao longo da cena, emerge com frequência, em comparação à sessão 1, porque os OD permitiram o ir e vir com fluidez no engajamento. Notemos que a sequência de referentes está toda relacionada ao contexto familiar, o que facilitou as retomadas.

Em seguida, temos a visualização do quadro e do gráfico nos quais há a quantificação de uso de gestos e de olhar pelos sujeitos na sessão 4:

Quadro 11: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CA

Sujeitos	P1	P2	CA
Gestos icônicos	02	15	07
Gestos dêiticos	16	28	17
Gestos ritmados	04	11	06
Gestos Metafóricos	00	00	00
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	18	12	14
Olhar de partilha de expectativa	13	19	09

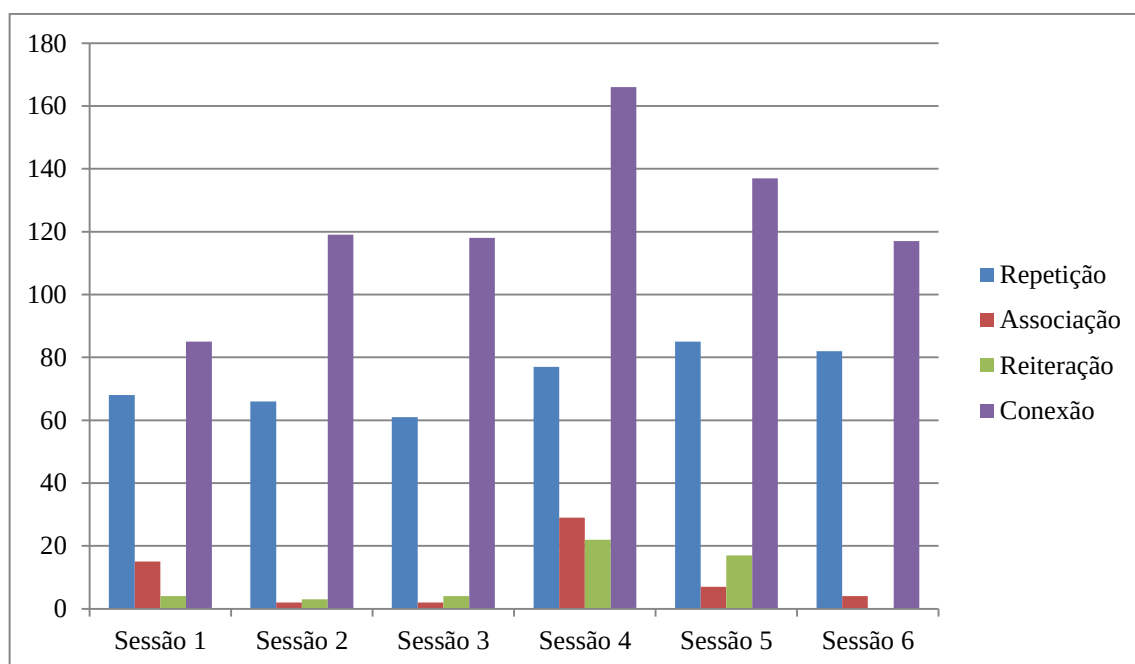
Fonte: o autor (2017)

Gráfico 4: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CA

Fonte: o autor (2017)

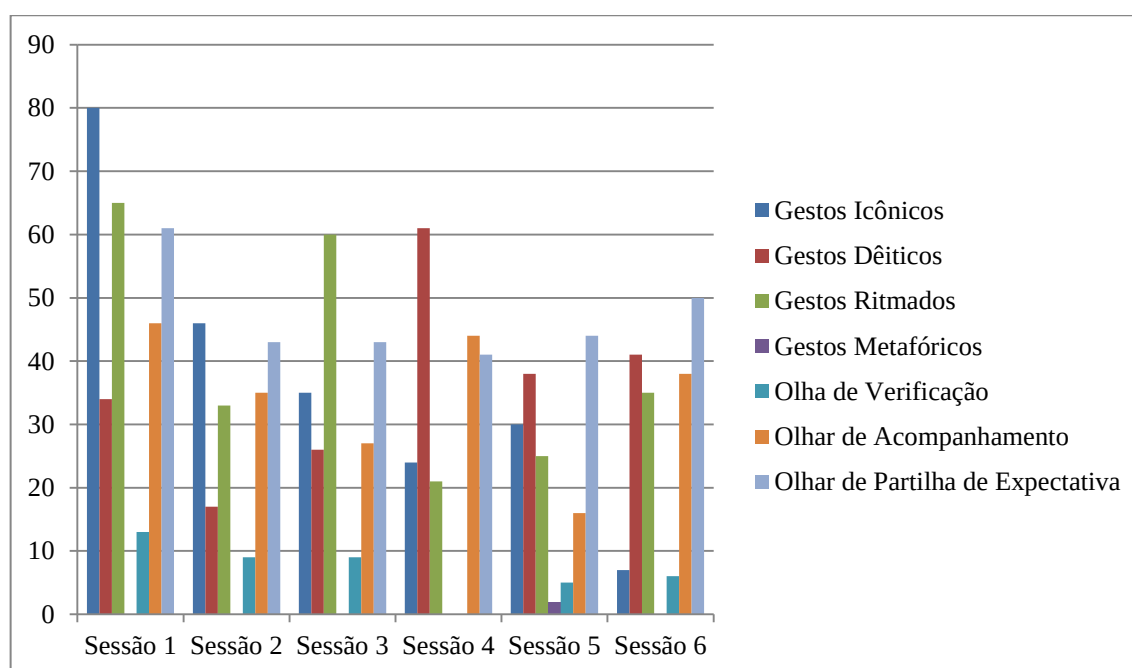
No gráfico 4, fica evidente como o uso de gestos icônicos e dêiticos por P2 é destacado. A atividade de pintura e de reconhecimento de indivíduos de uma família facilitou a emergência do apontar e do mostrar. O mesmo ocorre com as ações de P1. O olhar de verificação, de modo geral, teve uso restrito dando espaço para o olhar de partilha de expectativa e de acompanhamento.

No próximo gráfico-resumo, fica fácil compararmos a emergência das relações de referenciação de forma longitudinal. O uso de associações e reiterações foi maior do que nas outras sessões levando à hipótese de os OD facilitarem as nuances das relações.

Gráfico 5: Resumo das Relações de Referenciação Multimodal por Sessão CA

Fonte: o autor (2017)

Já no gráfico 6, temos o resumo do uso de gestos e direcionamentos de olhar que emergiram durante os encontros com CA:

Gráfico 6: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CA

Fonte: o autor (2017)

Os gestos icônicos estiveram bastante presentes, quando as terapeutas ilustravam ações ou objetos para a criança como, por exemplo, o uso do celular ou de outro brinquedo no ouvido, o formato das mãos para tirar foto, a imitação de animais etc. Os gestos dêiticos, em sua maioria, emergiram como apontar e mostrar, por serem ações muito comuns nas atividades com as crianças nesses atendimentos. Os gestos ritmados emergiram, principalmente nas primeiras cenas, por ter a apresentação de canções infantis proporcionando um número satisfatório da execução gestual. Já os gestos metafóricos tiveram uma insignificante emergência.

O olhar de verificação permanece sempre com pouco uso, seguido do olhar de acompanhamento. Já o direcionamento de olhar de partilha de expectativa permanece como o mais produtivo.

Dando continuidade, passaremos à análise dos encontros com CB e dos sistemas cíclicos na sua interação.

4.2.2 O Sistema de Referenciação Multimodal de CB

Sessão 2: 14-11-14 CB: 06 anos e 05 meses e 05 dias

Contexto: P1 e CB em uma cena de atenção conjunta montando partes de um menino e de uma menina no cartaz colado no espelho.

A sessão 2 do atendimento de CB ocorre no contexto em que a terapeuta orienta o seu interactante a colar peças de roupas e partes do corpo de um menino, no cartaz fixado no espelho da sala de atendimento.

Recorte do Diálogo da Sessão 2 de CB

P1: vamo colar

P1: vamo? a roupinha do boneco!

P1: comé o nome do boneco?

P1: é “CB” é?

P1: É “CB” o nome do boneco?

P1: vamo colar vamo?

P1: Isso é o que, “CB”? é um short?

P1: é igual o teu ó!

P1: igual ao short de “CB”!

P1: ó!

P1 se direciona para o cartaz e alterna o olhar entre CB e o objeto dizendo “Ó, a camisa igual à de ‘CB’, o short igual ao de ‘CB’”, apontando para partes no cartaz e fazendo

uma **associação** entre as roupas do boneco e as de CB. Aqui fica clara a elaboração de um gesto dêitico (analítico/segmentado) seguido de produção vocal.

P1, olhando para CB, ajusta os óculos que estavam caindo da cabeça da criança. Após isso, P1 coordena a cena de atenção conjunta inserindo a informação genérica “colar algo”. O ato de ajustar os óculos é retomado na cena mais adiante para produzir um sentido específico.

Em 00:01:35, P1, olhando para o seu parceiro da interação, diz “vamo colar, vamo, a roupinha do boneco?”. Em seguida diz “Como é o nome do boneco? É ‘CB’, é? É ‘CB’ o nome do boneco?”, aponta com o dedo indicador direito (dêitico/analítico/segmentado) para o boneco colado no cartaz alternando o olhar para a figura e para CB. Vimos a recorrência do olhar de partilha de expectativa dando sustentação às ações interativas de P1. Mais uma vez emerge a relação da **associação**, quando P1 faz menção ao nome do boneco e ao nome de CB.

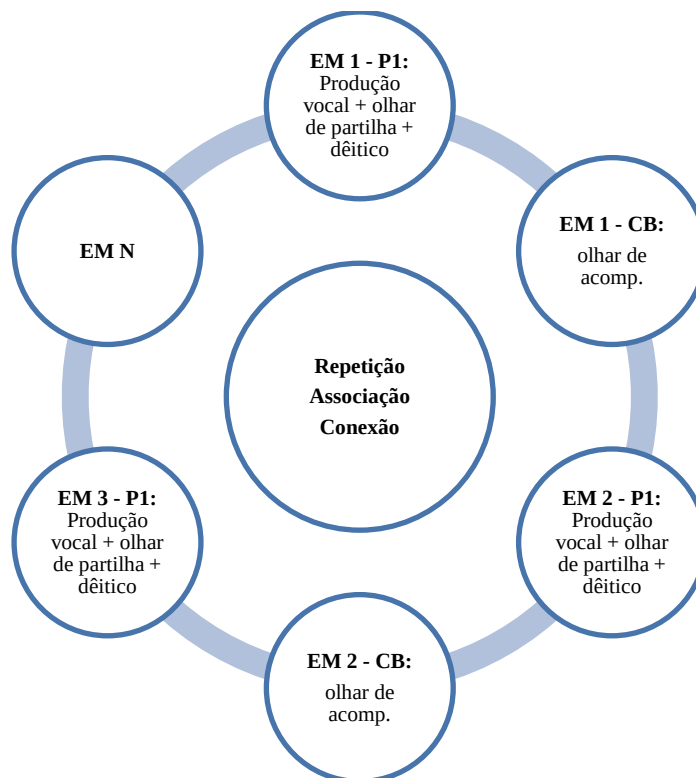
CB alterna o olhar para P1, para a figura que ela apontou e para P1 novamente, construindo um mapeamento da ação da sua parceira. O alinhamento que P1 faz é bastante relevante acerca do nome do boneco, uma vez que leva o seu parceiro a negociar a construção dos OD passo a passo: o boneco faz parte do universo infantil, precisa de um nome e precisa de roupas.

Em 00:01:47, P1 diz “Vamo colar, vamo?” e pega uma figura que estava em cima da maca, no lado esquerdo da imagem. CB acompanha o movimento de P1 com o olhar. Após isso, a terapeuta fica de frente para seu interactante, olha para ele e o indaga “Isso é o quê, ‘CB’? É o short?” e mostra a figura diante de CB, com um gesto dêitico, pelo fato de estar “apontando” para o objeto que está sendo adicionado e que terá o seu sentido negociado entre os parceiros.

Promovendo a progressão multimodal P1 se inclina na direção de CB, levanta um pouco da camisa dela com a mão direita e diz “É igual ao teu, ó. Igual ao short de CB”, com uma entonação mais infantilizada segurando o bolso esquerdo da bermuda de CB. Após isso, solta o bolso de CB e diz “ó” mostrando a figura para ele. O gesto continua sendo um tipo de “apontar”, configurado como dêitico. O toque na peça de roupa de CB **associa** a ideia da figura que precisa ser colada no boneco. P1 estabelece **conexões** ao ir inserindo novas informações à cena e ao ir elaborando sentenças relacionadas ao OD: é igual ao teu/isso é o quê?/vamo colar. Além disso, acontecem **repetições** do nome da criança, do item lexical boneco/colar/roupinha como forma de ir mantendo o foco da atenção de CB na negociação de sentidos.

É interessante perceber que P1 se engaja na tentativa de construção e manutenção dos sentidos num esquema passo a passo com CB, à medida que vai alinhando as informações por partes. Abaixo segue o SRM 1 de CB, para corroborar a nossa interpretação da cena:

Figura 33: SRM 1 – CB



Fonte: o autor (2017)

Dando sucessão à ordem das ações, P1 fala “Vamo colar. Vou passar cola pra tu, tá certo? Tá bom?” e passa cola na figura. CB se aproxima e acompanha com o olhar o instante em que P1 passava cola na figura.

P1: vamo colar, vou passar cola pra tu tá certo?

P1: tá bom?

P1: tu cola pra mim?

P1: cola?

P1: onde é que a gente vai colar o short do boneco?

P1: onde é?

P1: aponta!

P1: aponta pra mim onde é

P1: é aqui?

P1: cola pra mim!

P1: embaixo

P1: aqui ó

P1: eita como ficou bonito!

P1: vamo colar o que agora a blusa

P1: onde é a camisa?

P1 olha para CB e indaga “Tu cola pra mim, cola? Onde é que a gente vai colar o short do boneco? Onde é”, e CB se aproxima do cartaz olhando para o boneco. A terapeuta vai colaborando com a progressão multimodal. Neste momento, houve a referenciação por **conexão**, quando P1 vai adicionando seguimentos para a atividade de colar partes do boneco (o boneco precisava de roupas, sendo assim, cada nova informação direcionada a essa etapa, seria uma conexão, uma progressão multimodal). Além disso, há a emergência da **repetição** de itens como boneco/short/colar.

P1 diz “Aponta. Aponta pra mim onde é” olhando para CB, que olha para P1 rapidamente. Logo em seguida, P1 aponta com o dedo indicador direito (dêitico) para o local correto e questiona CB “é aqui?”, olha para a criança e a entrega, com a mão esquerda, a figura com cola dizendo “cola pra mim”.

CB recebe a figura e se dirige para o cartaz. P1 o acompanha e se inclina para auxiliar dizendo “embaixo”, colocando a figura com a mão esquerda e dizendo “aqui ó!” (dêitico) e se retira em direção à câmera produzindo “eita! Como ficou bonito!”. As etapas de formulação de sentido para CB foram ancoradas na coordenação de P1 – é aqui/cola pra mim/embaixo/aqui ó – mesclada aos modos de linguagem do olhar, da postura corporal e do olhar produzidos por P1.

P1: muito bem! vamo passar cola!

P1: mas como “CB” tá esperto!

P1: cola pra mim!

P1: eita! que lindo como tá ficando lindo, “CB”!

P1: dá um beijo, dá um beijo!

P1: uma (som de beijo) tá lindo!

P1: agora o que falta?

P1: a camisa não! falta o óculos. Onde é que cola o óculos?

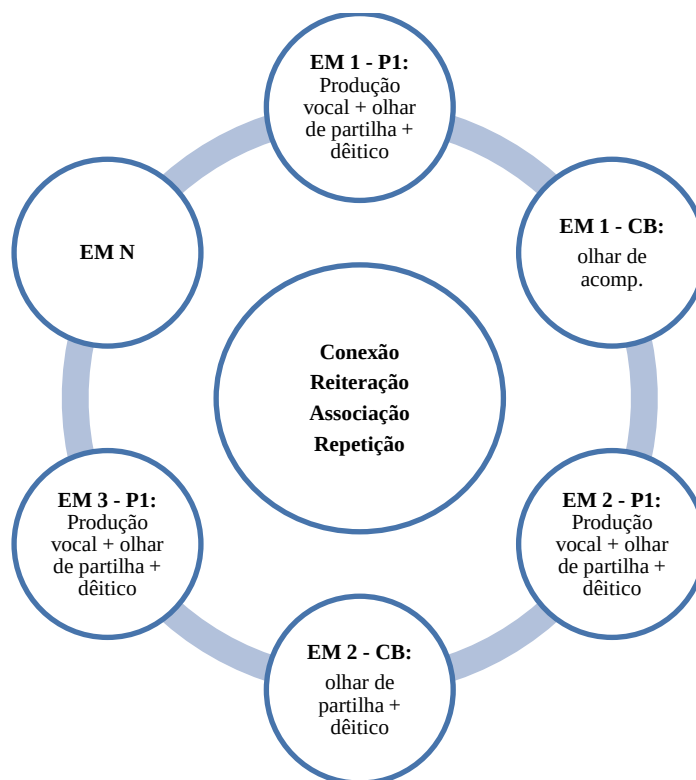
P1: onde é que tá teu óculos?

P1: cola o óculos

Aos 00:03:20, P1 continua incentivando CB a escolher as gravuras para colar no cartaz montando o desenho. Ela fala “Agora falta o quê? A camisa não! Falta o óculos! Onde é que tá o óculos? Onde é que tá teu óculos?” esperando CB escolher a figura na maca. Além da progressão multimodal da cena, ancorada no acréscimo de informações por meio da relação da **conexão** e da **associação**, P1 remete os óculos do boneco aos óculos de CB. Emerge a **reiteração** neste momento, pelo fato de, no início da cena, P1 ter ajustado os óculos escuros na cabeça de CB. Além disso, a **repetição** também emerge. A criança, então, escolhe a figura, entrega para P1 e fica olhando para ela enquanto passa cola. CB recebe a figura com cola e P1

diz “cola o óculos”. Após CB colar com as duas mãos a figura, P1 se dirige ao cartaz e diz “o óculos é no olho, ó, mais aqui em cima” e ajusta a colagem com a mão esquerda dizendo “olha que legal! Como ficou bonito, ‘CB’!” e CB olha para P1. Abaixo segue a ilustração do SRM 2:

Figura 34: SRM 2 – CB



Fonte: o autor (2017)

Nesse recorte, as quatro relações de referenciação se fizeram presentes. A criança vai progredindo as suas ações à medida que se alinha aos objetivos da terapia. O padrão de direcionamento do olhar continua sendo o de acompanhamento e progredindo para o de partilha de expectativa por parte da criança. Além disso, os gestos continuam sendo os mais dêiticos, mais concretos e segmentados. No quadro 12, apresentamos a quantificação de usos de relações de referenciação multimodal por OD:

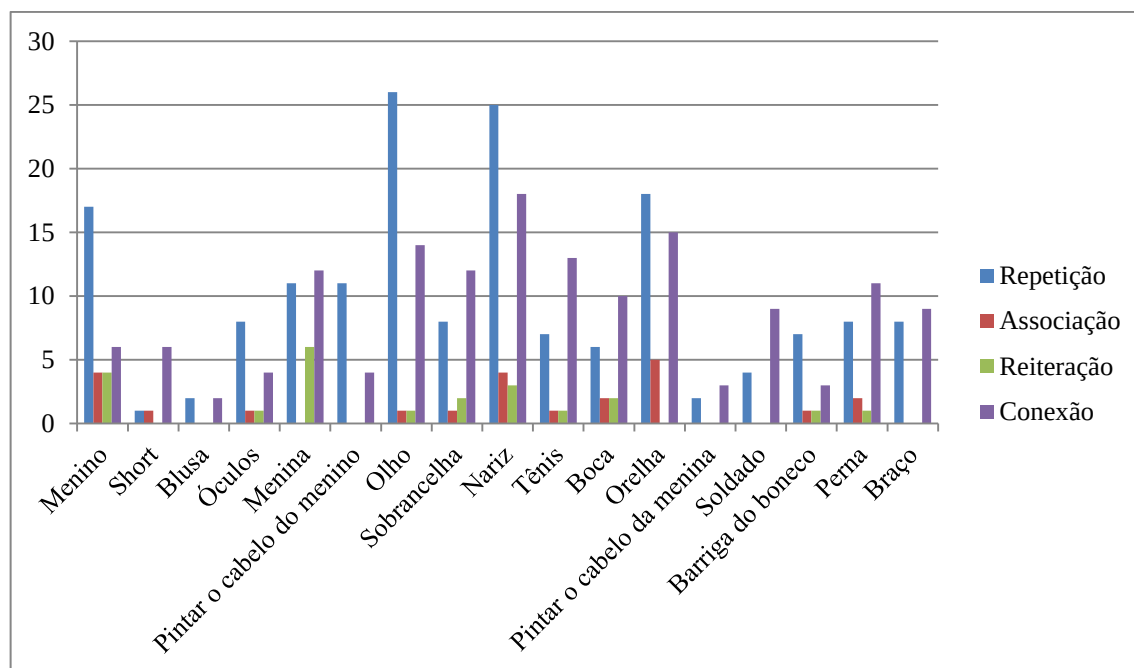
Quadro 12: Dados Quantitativos Sessão 2 com CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Menino	17	04	04, aos 00:07:30, 00:13:08, 00:15:36, 00:17:58	06
Short	01	01	00	06
Blusa	02	00	00	02
Óculos	08	01	01, aos 00:16:51	04
Menina	11	00	06, aos 00:08:45, 00:09:15, 00:13:09, 00:14:41, 00:15:37, 00:19:33	12
Pintar o cabelo do menino	11	00	00	04
Olho	26	01	01, aos 00:08:20	14
Sobrancelha	08	01	02, aos 00:13:36, 00:17:57	12
Nariz	25	04	03, aos 00:10:51, 00:13:27, 00:17:31	18
Tênis	07	01	01, aos 00:10:44	13
Boca	06	02	02, aos 00:13:28, 00:19:33	10
Orelha	18	05	00	15
Pintar o cabelo da menina	02	00	00	03
Soldado	04	00	00	09
Barriga do boneco	07	01	01, aos 00:28:57	03
Perna	08	02	01, aos 00:24:00	11
Braço	08	00	00	09

Fonte: o autor (2017)

O tipo de atividade desenvolvida com a criança facilita a saliência de algumas relações de referenciação, pois a negociação de alguns OD solicita dos sujeitos mais engajamento. Por isso, percebemos uma quantidade considerável de cada uma das relações, incluindo as associações e reiterações que, normalmente, são menos frequentes do que a repetição e a conexão.

No gráfico 7 a seguir, o destaque de uso de cada relação de referenciação emergente dentro do SRM da sessão 2 é notório:

Gráfico 7: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 2 com CB

Fonte: o autor (2017)

Nesse gráfico, fica visível o uso bastante acentuado de repetições, uma vez que era uma estratégia usada pela terapeuta para manter a atenção de CB no OD. As associações ficam muito evidentes, bem como as reiterações, pois o foco foi montar partes de um boneco.

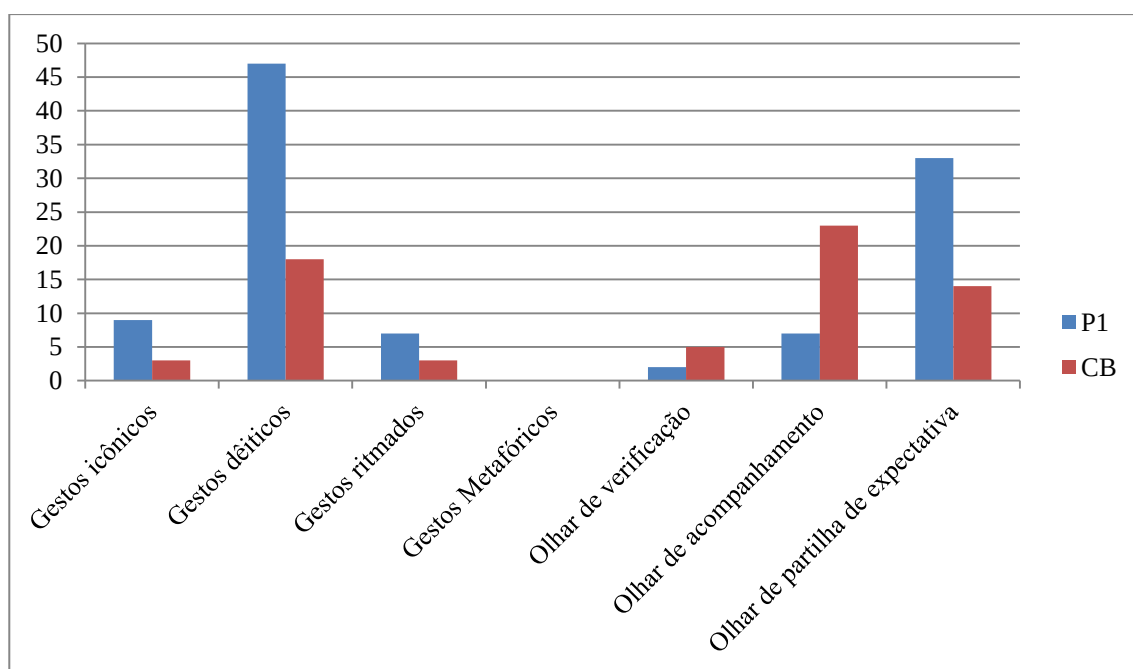
Em alguns momentos, foi necessário retomar partes já montadas, seja pelos “equivocos” da criança ao colar figuras em locais onde já havia colado algo, seja pela necessidade de progressão que P1 usou para ir mostrando parte por parte do boneco.

Em relação aos gestos e ao direcionamento do olhar dos sujeitos nesse encontro, fica clara a dinamicidade do uso desses modos no quadro 13 e no gráfico 8:

Quadro 13: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CB

Sujeitos	P1	CB
Gestos icônicos	09	03
Gestos dêiticos	47	18
Gestos ritmados	07	03
Gestos Metafóricos	00	00
Olhar de verificação	02	05
Olhar de acompanhamento	07	23
Olhar de partilha de expectativa	33	14

Fonte: o autor (2017)

Gráfico 8: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CB

Fonte: o autor (2017)

Nesse atendimento, o gesto dêitico foi preponderante pelo fato de P1 apontar para partes do cartaz e mostrar figuras à criança. Dessa forma, o olhar de partilha de expectativa da terapeuta também foi saliente.

Em detrimento a isso o olhar de acompanhamento da criança sobressai e, como forma de se colocar na linguagem com o uso de algum modo, o gesto dêitico se faz bastante presente nas escolhas de CB, pois a criança é mais pacata na interação e acompanha mais as ações da terapeuta, diferentemente das outras duas crianças.

A seguir, apresentamos a análise de um recorte da sessão 5.

Sessão 5: 06-11-15 CB: 07 anos, 04 meses e 27 dias

Contexto: P1 e P2 estão sentadas diante de CB 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.

P1: Como é o nome desse animal? Como é o nome?

CB: cavalo.

P1: Cavalo! Muito bem!

P2: O cavalo fica onde, CB?

P1: Onde é que o cavalo fica? Ó onde o cavalo fica. Na fazenda, né?

P1: Tu já andou de cavalo? Heim, CB? Tu já andou de cavalo?

P1: Olha como ele é lindo! Todo marrom.

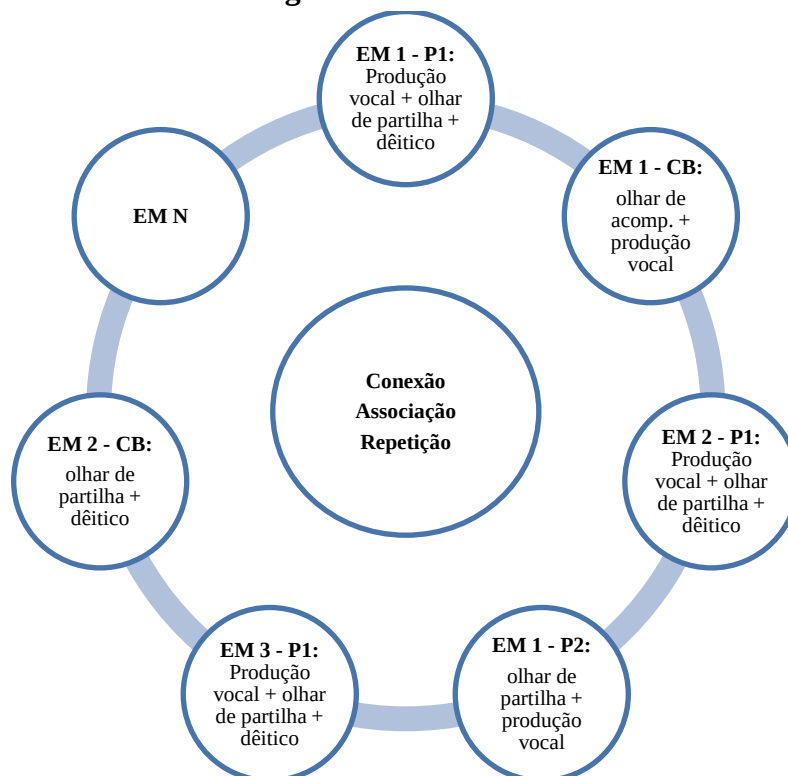
Aos 00:00:57, P1 questiona “Como é o nome desse animal? Como é o nome?” mostrando uma imagem para a criança (dêitico) e direcionando o olhar de partilha de expectativa. Ao responder “Cavalo”, a criança aponta com o dedo indicador direito para a imagem (dêitico). P1 responde “Cavalo! Muito bem!” e alterna o olhar entre P2 e CB. Nesse processo da cena, há a emergência da relação de referenciação **repetição**.

P2, então, participa questionando “O cavalo fica onde, CB?” mexendo nas figuras que estão no chão diante da criança. A progressão multimodal aparece, pois existe a produção vocal dando continuidade à cena em congruência com os gestos e a partilha de olhares de acompanhamento das ações entre os parceiros.

P1 dá continuidade com **conexões** a respeito do OD “cavalo” ao produzir “Ó onde o cavalo fica. Na fazenda, né? Tu já andou de cavalo?”. Além da conexão, mais uma vez há **repetições** e agora emerge a **associação**, quando a terapeuta desloca a 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.

Figura 35: SRM 3 CB



Fonte: o autor (2017)

No sistema de referenciação 3 de CB, houve a participação de três sujeitos cooperando para a negociação de sentidos. Houve o movimento multimodal cíclico como resultado do engajamento conjunto dos interagentes e a promoção das relações de referenciação, que vimos apontando ao longo do trabalho.

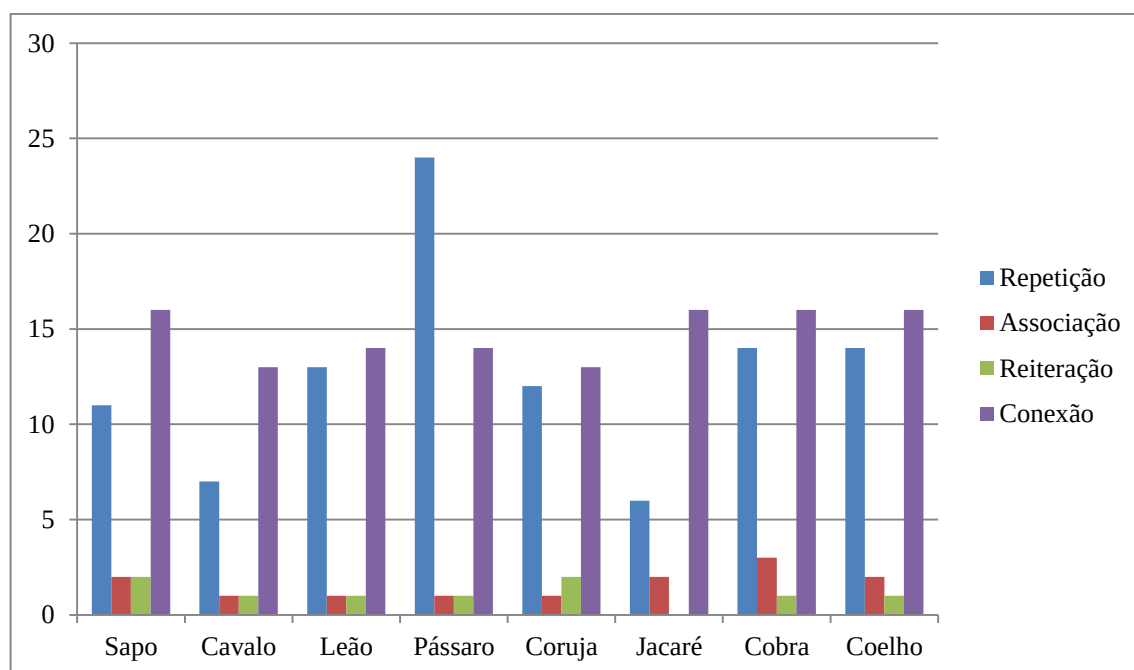
Mais uma vez o EM N é destacado, pelo motivo de ser uma cena bastante promissora quanto à produção de sentidos. Em seguida, temos o quadro resumindo o levantamento quantitativo da cena como um todo:

Quadro 14: Dados Quantitativos Sessão 5 com CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Sapo	11	02	02, aos 00:05:16, 00:08:05	16
Cavalo	07	01	01, aos 00:10:52	13
Leão	13	01	01, aos 00:06:15, aos 00:09:50	14
Pássaro	24	01	01, aos 00:11:25	14
Coruja	12	01	02, aos 00:06:00, aos 00:10:13	13
Jacaré	06	02	00	16
Cobra	14	03	01, aos 00:11:43	16
Coelho	14	02	01, aos 00:12:00	16

Fonte: o autor (2017)

O quadro mostra como as repetições e conexões se fizeram presentes na cena, seguidas da associação. Mais uma vez levantamos a hipótese de o OD favorecer o destaque de determinadas relações de referenciação, por fazerem parte da realidade do infante. Logo em seguida, apresentamos o gráfico ilustrando o uso das relações e após ele, o gráfico-resumo das cenas de atendimento de CB, para uma análise comparativa:

Gráfico 9: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 5 com CB

Fonte: o autor (2017)

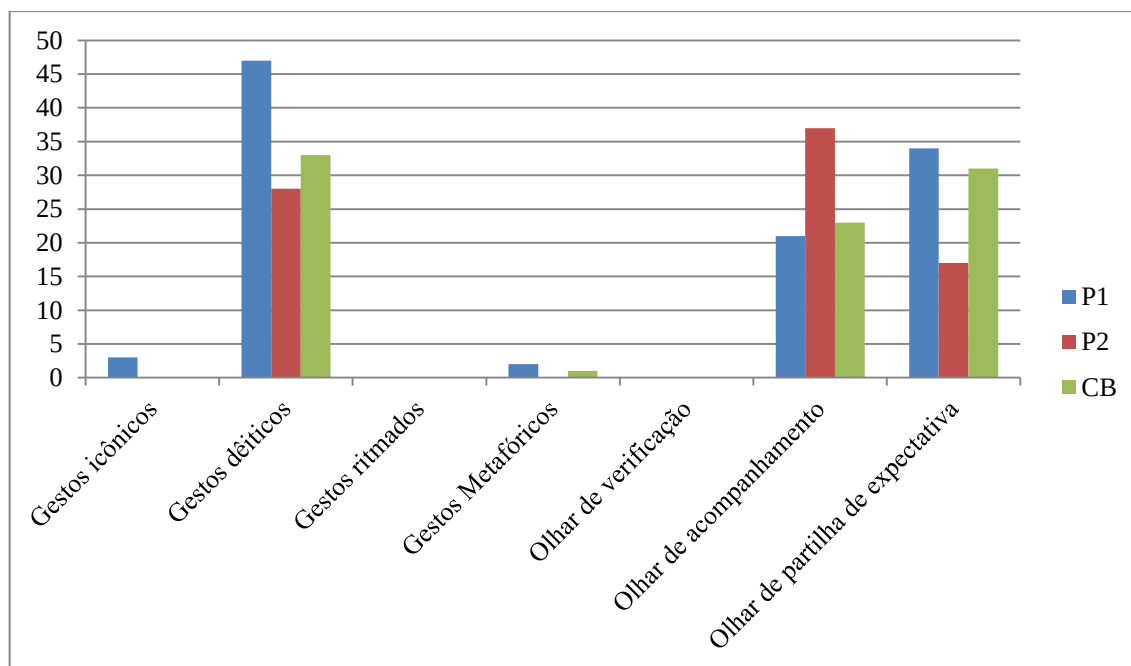
Esse levantamento mostra o quanto as relações de repetição e conexão ficam destacadas, embora não deixassem de ser usadas as relações de associação e reiteração. A atividade direcionada pelas terapeutas auxiliou na emergência da associação, pelo fato de deslocarem o sujeito infante para outras entidades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

A reiteração emerge com frequência nesse tipo de atividade, pelo fato de um mesmo habitat ser a moradia natural de outros animais trazidos na cena, portanto, seus nomes eram retomados no diálogo. Já no quadro 15 e no gráfico 10, temos os quantitativos de gestos e direcionamentos de olhar de cada sujeito na sessão 5:

Quadro 15: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CB

Sujeitos	P1	P2	CB
Gestos icônicos	03	00	00
Gestos dêiticos	47	28	33
Gestos ritmados	00	00	00
Gestos Metafóricos	02	00	01
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	21	37	23
Olhar de partilha de expectativa	34	17	31

Fonte: o autor (2017)

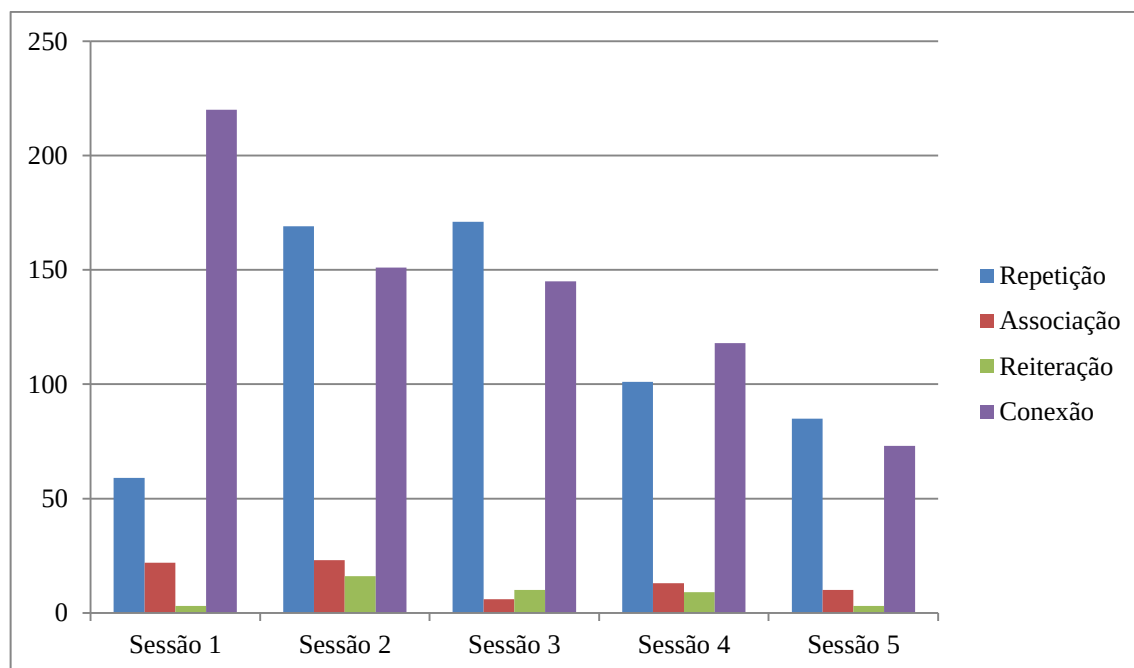
Gráfico 10: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CB

Fonte: o autor (2017)

Na sessão 5 de CB, fica clara a diminuição dos gestos icônicos, ritmados, a pouca emergência dos metafóricos, bem como a diminuição do olhar de verificação e a preponderância do olhar de acompanhamento e de partilha.

Como já vimos apontando ao longo das análises, as atividades com as crianças auxiliam na produção de alguns gestos, ou na diminuição deles corroborando a teoria da dinamicidade da linguagem em interação.

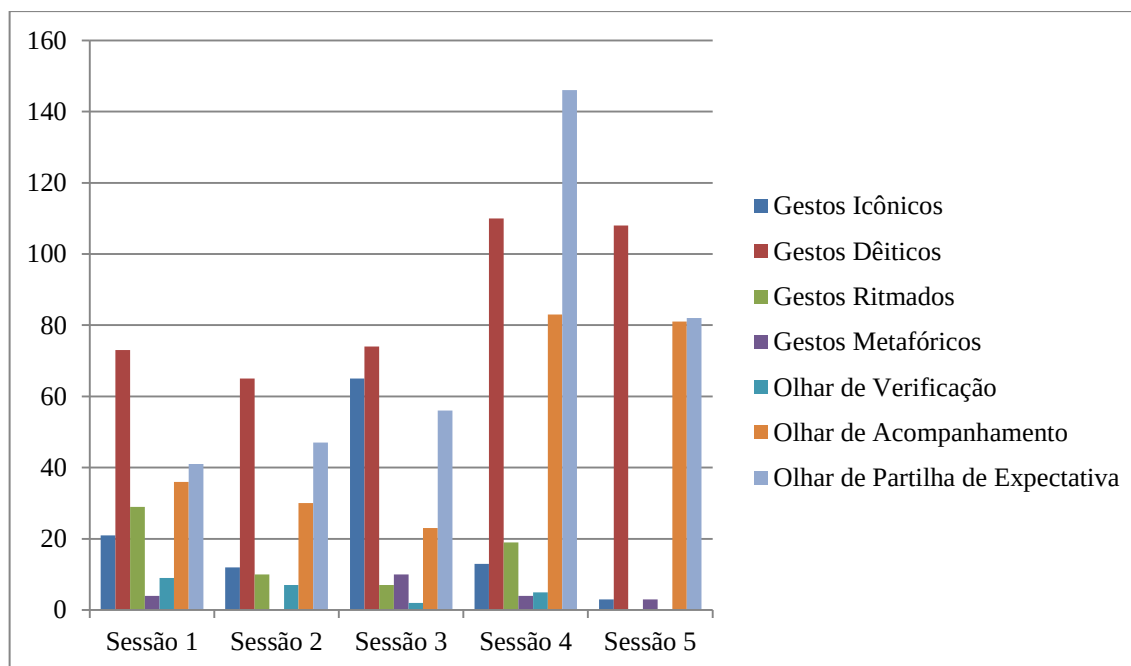
O próximo gráfico-resumo auxiliará a percepção do uso das relações de referência ao longo dos encontros entre as terapeutas e CB:

Gráfico 11: Resumo das Relações de Referenciação Multimodal por Sessão CB

Fonte: o autor (2017)

A repetição e a conexão se alternaram ao longo dos atendimentos e a associação foi mais visível do que a reiteração. Isso pode ser explicado pelo fato de CB não tomar muitas iniciativas e elaborar menos produções vocais do que as outras duas crianças dos dados. Por essa razão, as terapeutas elaboravam muitas estratégias com repetições e conexões, além de associar sons de animais, cores, alimentos, lugares para tentar estabelecer o sentido com CB.

Já o gráfico 12 resume as produções gestuais e de direcionamento de olhar ao longo dos atendimentos com a criança:

Gráfico 12: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CB

Fonte: o autor (2017)

Nos encontros com CB, os gestos dêiticos se mantiveram em alta, pois as terapeutas tinham a estratégias de apontar repetidas vezes para o mesmo local e mostrar algo com frequência, com a finalidade de alinhar a atenção da criança no diálogo. Os gestos icônicos aumentam na sessão 3, devido à atividade lúdica ter promovido a sua progressão. Os gestos ritmados e metafóricos foram sempre mais baixos ao longo dos atendimentos.

Quanto ao direcionamento do olhar, o de acompanhamento e o de partilha de expectativa estiveram em evidência em todas as gravações. Analisamos, em seguida, os processos interativos com CC.

4.2.3 O Sistema de Referência Multimodal de CC

Faremos a análise quanti-qualitativa de duas sessões de atendimento da terceira criança dos nossos dados. Ao final, faremos uma discussão comparativa entre os processos interativos dos sujeitos da nossa tese.

Sessão 1: 07-11-14 CC: 08 anos, 08 meses e 08 dias

Contexto: P1 e P2 contam a história da Bela Adormecida para CC sentadas no chão mostrando imagens do livro.

Recorte do Diálogo da Sessão 1 de CC

P1: Vamo sentar aqui com a tia?
P1: Vamo sentar?
P1: Vamo sentar, tu já tu já escutou a historinha da Bela adormecida? Já?
CC: Tem musca?
P1: Já? Ó aqui ó. Eu vou contar pra tu certo?
P1: E ela também vai ajudar a gente, ta certo?
CC: Ó meu cabelo!
P1: O cabelo grande! Olha o meu. Tu gostou do meu cabelo?
CC: Cabelo bonito!
P1: Cabelo bonito né?
P2: O cabelo dela é bonito né? oia só!
CC: (Inc)
P1: É lindo o de “CC”!
P2: É lindo, “CC”! O cabelo de “CC”.
P2: E esse, esse óculos, “CC”?
CC: E ta no cabelo vilá assim. Inc
P2: Tu sabe meu nome?
CC: (Inc) . E amarra e ó!
P2: Tu sabe meu nome?
P1: Em, “CC” tu sabei o nome dela? Vamo saber, vamo perguntar o nome dela?
P2: Então vamo lê a historinha? Ó de quem é a historinha olha!
CC: Oia a fadinha tem um mermo do cabelo, inc
P2: Tem um cabelo lindo né? Lora. De quem é a historinha, tu sabe?
CC: (Inc)
P2: É da Bela adormecida. Né da Cinderela não. Vamo lê a historinha? Vamo?
CC: (Inc)
P2: Ó é a Bela adormecida.

Enquanto P1 chama CC para sentar no chão elaborando uma produção vocal e olhando diretamente para a criança, P2 abre a porta e entra na sala. P1 aponta com a mão esquerda aberta em direção a P2 olhando para CC e diz “E ela também vai ajudar a gente, ta certo?” passando a mão esquerda no cabelo. Neste momento, CC produz “Ó meu cabelo!” e passa a mão direita em seu próprio cabelo. P1 se alinha ao chamamento de interação que CC elaborou e produz “O cabelo grande! Olha o meu. Tu gostou do meu cabelo?” e CC corresponde com “Cabelo bonito!”. As três interagentes mantêm um olhar de partilha de expectativa e P2 produz “O cabelo dela é bonito né? oia só!”, no mesmo instante em que passa a mão esquerda no cabelo de P1. CC produz algo incompreensível vocalmente e P1 continua produzindo “É lindo o de ‘CC’!”. Em seguida, P2 diz “É lindo, ‘CC’! O cabelo de ‘CC’” e passa a mão direita no cabelo de CC.

A forma como as interactantes tocam os seus cabelos configura uma espécie de apontar direcionando a atenção do parceiro ao OD que sobressai no diálogo. Entendemos esse gesto como sendo um dêitico, menos metafórico e com configuração própria, ou seja, segmentado.

CC introduz nova informação à cena, configurando uma progressão multimodal, por meio da relação da **conexão**, quando percebe P1 passando a mão no cabelo. As três

interactantes se alinham ao tópico para a coconstrução de sentido pelo mecanismo da **repetição**, pois tocavam os seus cabelos, olhavam com partilha de expectativa e produziam sentenças vocais sustentando o diálogo.

Em 00:01:03, P2 olha para CC e folheia um livro de contos infantis enquanto produz “Então vamo ler a historinha? Ó de quem é a historinha olha!” e mostra a capa do livro para a criança. Como já frisamos anteriormente, o gesto de mostrar algo ao parceiro também é caracterizado como dêitico nas situações de aquisição e consolidação da linguagem. CC corresponde ao “mostrar” apontando com o dedo indicador esquerdo para a capa do livro e dizendo “Oia a fadinha tem um mermo do cabelo, inc”. A criança continua convidando as terapeutas a reconfigurarem a cena e permanecer no OD “cabelo”. O que fica saliente, nesse momento, é a retomada que CC faz de algo negociado pelas interagentes momentos antes. Portanto, o mecanismo de referenciação que CC traz para a cena é a **reiteração**.

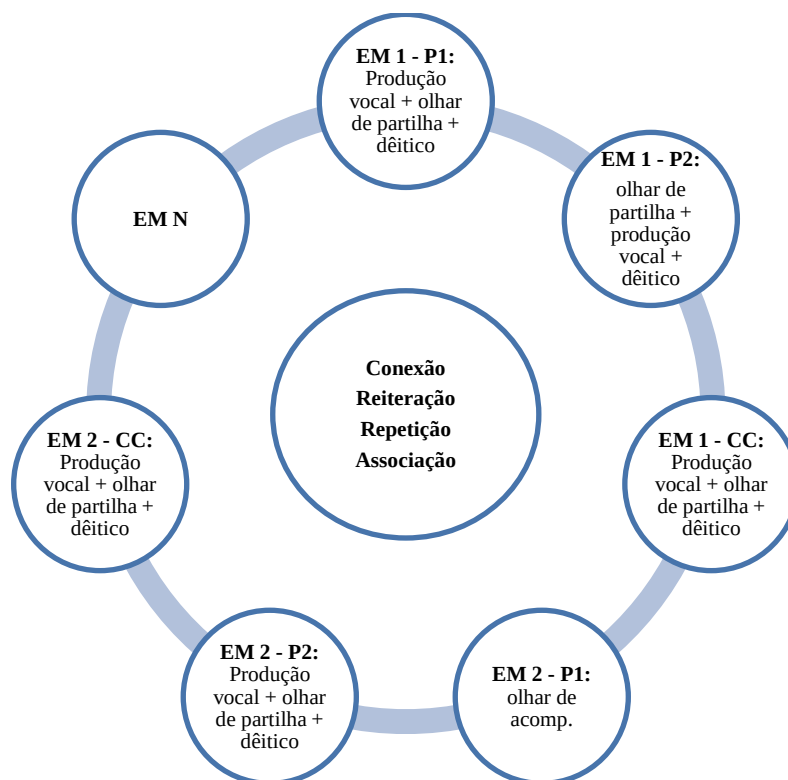
P2 então se alinha à fala de CC e diz “Tem um cabelo lindo né? Lôra” e passa a mão direita na capa do livro corroborando o que CC diz e alterna o olhar entre a criança e a capa do livro. Tanto CC, quanto P2 produzem um gesto dêitico novamente.

Em 00:01:17, P2 indaga “De quem é a historinha, tu sabe?” e CC aponta novamente com o dedo indicador esquerdo (dêitico) para a capa no mesmo momento em que produz algo incompreensível. P2, então, responde “É da Bela adormecida. Né da Cinderela não. Vamo ler a historinha? Vamo?”. Fica claro que a criança faz **associação** entre duas personagens de conto infantil.

CC novamente produz algo incompreensível e P2 continua sustentando o diálogo com “Ó é a Bela adormecida”. Olha para o livro e em seguida olha para a criança apontando com o dedo indicador direito (gesto dêitico) para uma imagem no livro, enquanto produz “Vamo lá, quem é essa daqui? Tu sabe quem é?”.

Notemos que P2 procura introduzir uma nova informação à cena elaborando uma progressão multimodal, pois mescla modos de linguagem para formular a sua ação. Tanto P2, quanto CC elaboram os mesmos modos de linguagem (visuo-gestuo-vocal) para negociarem um novo referente na cena - personagem do conto.

Com essas primeiras informações do início da sessão 1 de CC, formulamos o SRM 1 sintetizando os mecanismos de referenciação negociados ao longo dos primeiros minutos da cena:

Figura 36: SRM 1 - CC

Fonte: o autor (2017)

Nesse primeiro SRM da dialogia entre as terapeutas e CC, os gestos dêiticos são bastante aparentes. Isso corrobora as teorias de aquisição de linguagem e consolidação que mostram o uso dos gestos do apontar (isso inclui dar e pegar, mostrar, tocar etc.) como os mais usados pelas crianças.

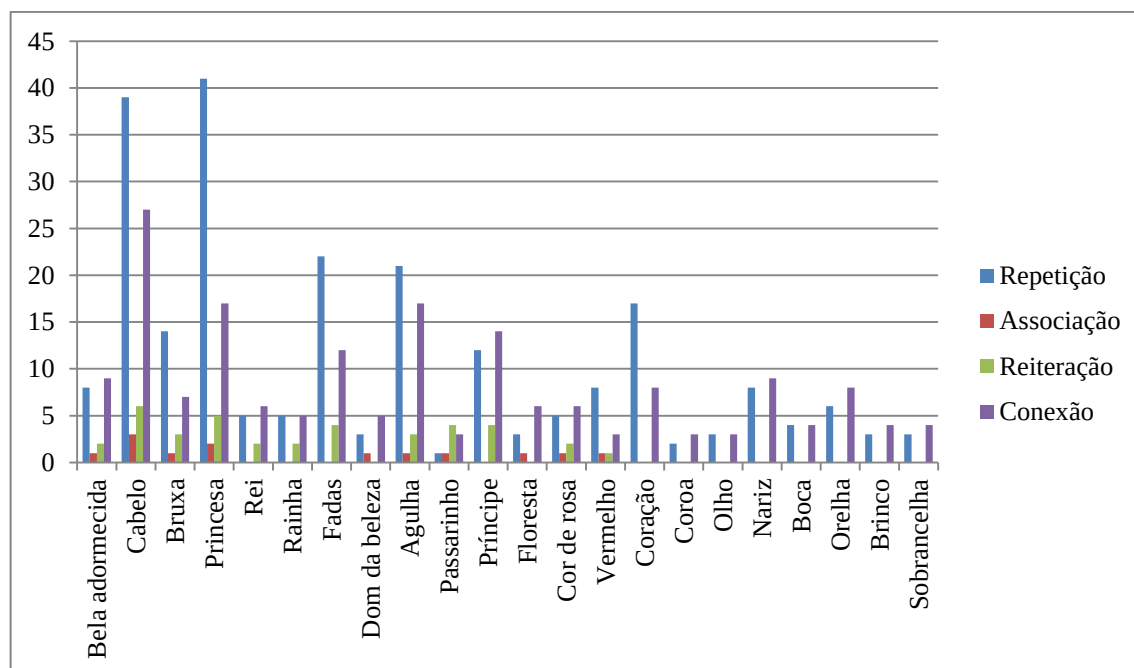
O olhar de partilha de expectativa foi bem desenvolvido por P2 e por CC, por estarem engajadas na negociação dos referentes “cabelo” e “bela adormecida”. Enquanto isso, P1 usou com frequência o olhar de acompanhamento, uma vez que deu atenção às ações das outras duas interagentes. Em seguida, há o destaque dos OD negociados nesse atendimento:

Quadro 16: Dados Quantitativos Sessão 1 com CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Bela adormecida	08	01	02, aos 00:01:20, 00:10:20	09
Cabelo	39	03	06, aos 00:02:24, 00:13:25, 00:14:57, 00:17:53, 00:20:05, 00:22:04	27
Bruxa	14	01	03, aos 00:03:40, 00:08:47, 00:12:22	07
Princesa	41	02	05, aos 00:05:10, 00:10:30, 00:11:00, 00:13:25, 00:14:43	17
Rei	05	00	02, aos 00:03:35, 00:12:38	06
Rainha	05	00	02, aos 00:03:30, 00:12:30	05
Fadas	22	00	04, aos 00:09:12, 00:11:00 00:13:15, 00:14:06	12
Dom da beleza	03	01	00	05
Agulha	21	01	03, aos 00:10:28, 00:13:57, 00:14:38	17
Passarinho	01	01	00	03
Príncipe	12	00	04, aos 00:09:17, 00:10:55, 00:14:06, 00:14:48	14
Floresta	03	01	00	06
Cor de rosa	05	01	02, aos 00:19:38, 00:22:05	06
Vermelho	08	01	01, aos 00:20:17	03
Coração	17	00	00	08
Coroa	02	00	00	03
Olho	03	00	00	03
Nariz	08	00	00	09
Boca	04	00	00	04
Orelha	06	00	00	08
Brinco	03	00	00	04
Sobrancelha	03	00	00	04

Fonte: o autor (2017)

Nesse quadro, fica evidente que as repetições aconteceram com mais frequência para os OD que são mais nucleares no conto trabalhado: cabelo, princesa, fadas, príncipe, agulha. Isso promoveu também mais associações, reiterações e conexões, se compararmos com os outros referentes. Podemos visualizar como isso ocorreu por meio do gráfico 13:

Gráfico 13: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 1 com CC

Fonte: o autor (2017)

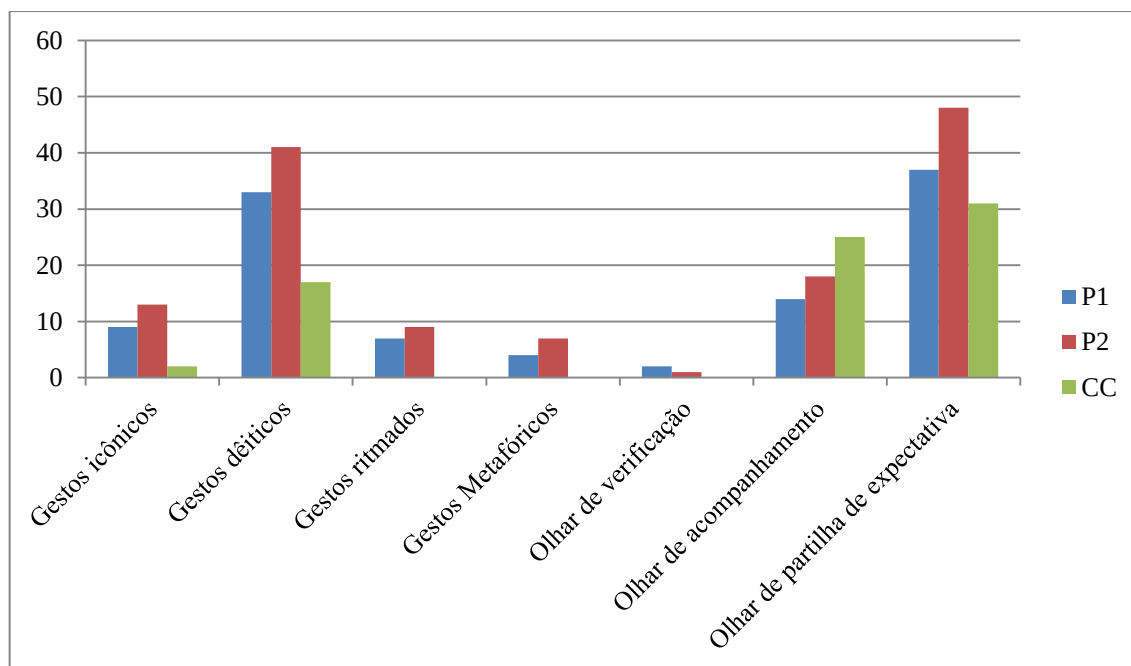
Nele, é mais perceptível o uso das relações de referenciação destacadas para os OD nucleares do conto infantil. As associações foram realizadas, em sua grande maioria, relacionadas à realidade de CC, por exemplo: CC é uma princesa, tem cabelo de princesa, tem vestido cor de rosa igual ao da personagem do livro etc.

No quadro 17 e no gráfico 13, elencamos o quantitativo de gestos e de olhar de cada sujeito, na sessão 1 do atendimento de CC:

Quadro 17: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CC

Sujeitos	P1	P2	CC
Gestos icônicos	09	13	02
Gestos dêiticos	33	41	17
Gestos ritmados	07	09	00
Gestos Metafóricos	04	07	00
Olhar de verificação	02	01	00
Olhar de acompanhamento	14	18	25
Olhar de partilha de expectativa	37	48	31

Fonte: o autor (2017)

Gráfico 13: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CC

Fonte: o autor (2017)

Percebamos a participação bastante produtiva de CC ao longo da sessão 1, através do uso de gestos dêiticos e do olhar de acompanhamento e de partilha de expectativa. Isso mostra como a criança estava sintonizada com a negociação de OD ao longo do atendimento com as duas terapeutas.

A próxima análise se refere ao atendimento 6 de CC.

Sessão 6: 23-10-15 CB: 09 anos, 05 meses e 24 dias

Contexto: P1 e P2 estão sentadas no chão diante de CC 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.

CC: Não!

CC: Leão!

P1: Leão?

CC: É não.

P1: Tá certo, num é leão não. É qual esse? É um bem grande.

P2: Tem uma tromba assim ó.

P1: Tem uma tromba no rosto dele assim ó.

CC: (inc.)

P1: Ele é cinza, bem grandão.

CC: O que é isso?

P1: É um animal.

CC: Ah!

P2: Um bicho.
P1: Um animal. E o nome dele?
P1: Ele...
CC: ...fante.
P1: Elefante. Muito bem! Tu já viu um elefante?
CC: (inc.)
P1: Já viu um elefante lá na Bica?
CC: Não.
P2: Já foi num zoológico?
P1: Lá tem um elefante bem bonito.
P2: Come muito assim ó.

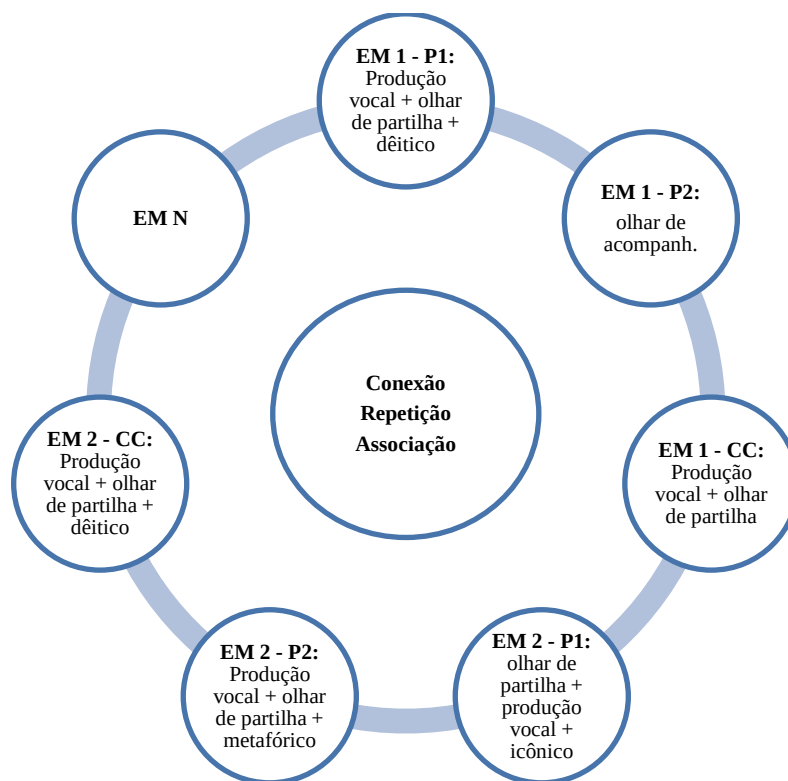
Aos 00:12:42 da sessão 6, as terapeutas continuam investindo no engajamento da criança mostrando figuras de diferentes entidades: animais, alimentos, objetos, meios de transporte etc. P1 mostra mais uma figura de animal olhando para a criança, que, por sua vez participa do diálogo mencionando o nome do animal. P2 fica alternando o olhar entre P1 e CC, portanto, um olhar de acompanhamento das ações das parceiras. P1 coopera para CC encontrar o nome correto do animal fazendo **conexões** com produção vocal, alternância do olhar e o gesto dêitico de mostrar o objeto para CC.

P2 se engaja na cena cooperando com a promoção do sentido para a criança produzindo “Tem uma tromba assim ó” e fazendo o gesto icônico o qual ilustra uma das partes do animal, com os braços diante do nariz. O mesmo gesto é feito por P1 além da **repetição**, tanto vocal, quanto gestual. O gesto icônico é classificado no caráter semiótico como analítica e segmentada, ou seja, tem o sentido mais concreto e possui configuração e movimentos próprios.

A progressão multimodal 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 cognitivamente a criança para experiências fora da sala de atendimento.

Para finalizar a negociação de sentido do OD “elefante”, P2 faz um gesto metafórico (global/sintético), quando produz “Come muito assim ó” e abre os dois braços dando um sentido de amplitude **associada** ao tamanho do animal. Dessa feita, o sistema de referenciação desse OD pode ser assim ilustrado:

Figura 37: SRM 2 - CC

Fonte: o autor (2017)

Nesse SRM da sessão 6, gestos ilustradores estão presentes, uma vez que as terapeutas usaram icônicos para cooperar com a produção de sentidos do OD elefante. CC se mostrou bastante ativa na dialogia, tanto com produções vocais, direcionamentos de olhares e gestos. Sendo assim, é bastante aparente a emergência das relações de referenciação multimodal, conforme destacamos no centro do sistema.

Outros OD podem ser visualizados no quadro a seguir, além de termos uma leitura mais facilitada das relações usadas para a negociação de sentidos de cada referente, no gráfico logo após:

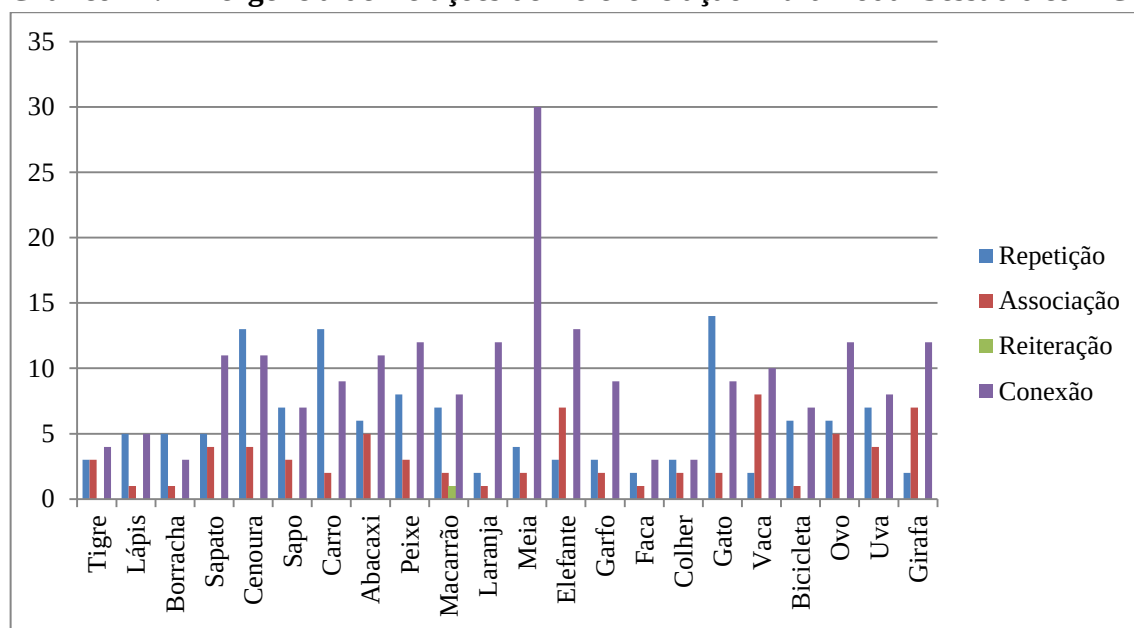
Quadro 18: Dados Quantitativos Sessão 6 com CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Tigre	03	03	00	04
Lápis	05	01	00	05
Borracha	05	01	00	03
Sapato	05	04	00	11
Cenoura	13	04	00	11
Sapo	07	03	00	07
Carro	13	02	00	09
Abacaxi	06	05	00	11
Peixe	08	03	00	12
Macarrão	07	02	01, aos 00:20:37	08
Laranja	02	01	00	12
Meia	04	02	00	30
Elefante	03	07	00	13
Garfo	03	02	00	09
Faca	02	01	00	03
Colher	03	02	00	03
Gato	14	02	00	09
Vaca	02	08	00	10
Bicicleta	06	01	00	07
Ovo	06	05	00	12
Uva	07	04	00	08
Girafa	02	07	00	12

Fonte: o autor (2017)

Na sessão 6 como um todo, o uso de reiteração foi irrisório. No entanto, houve um uso considerável de associações, tendo em vista que os próprios OD negociados facilitavam a necessidade desse tipo de relação de referênciação. Cenoura, por exemplo, foi associada com coelho e com pessoas que gostam de comer esse tipo de alimento; abacaxi foi associado com coroa; elefante associado ao jardim zoológico; vaca associada ao leite, ao som que o animal produz etc.

O gráfico 14 nos apresenta a distribuição das relações de referênciação, as quais emergiram ao longo da sessão 6:

Gráfico 14: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 6 com CC

Fonte: o autor (2017)

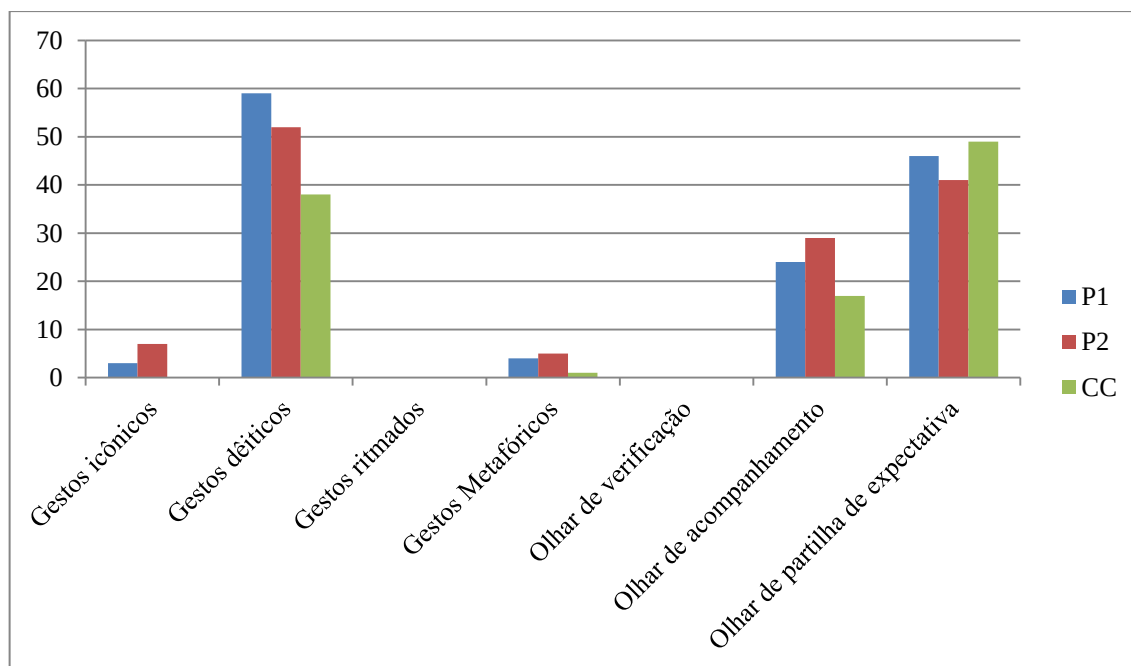
Fica perceptível o apagamento da relação de reiteração, pois, como apontamos no quadro anterior, foi a relação menos emergente na sessão 6, especificamente. No entanto, a associação surge com bastante frequência em todos os OD negociados. As relações de repetição e conexão continuam sendo as mais frequentes.

O próximo quadro e o gráfico seguinte elencam a produção de gestos e de olhar de cada sujeito na cena:

Quadro 19: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CC

Sujeitos	P1	P2	CC
Gestos icônicos	03	07	00
Gestos dêiticos	59	52	38
Gestos ritmados	00	00	00
Gestos Metafóricos	04	05	01
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	24	29	17
Olhar de partilha de expectativa	46	41	49

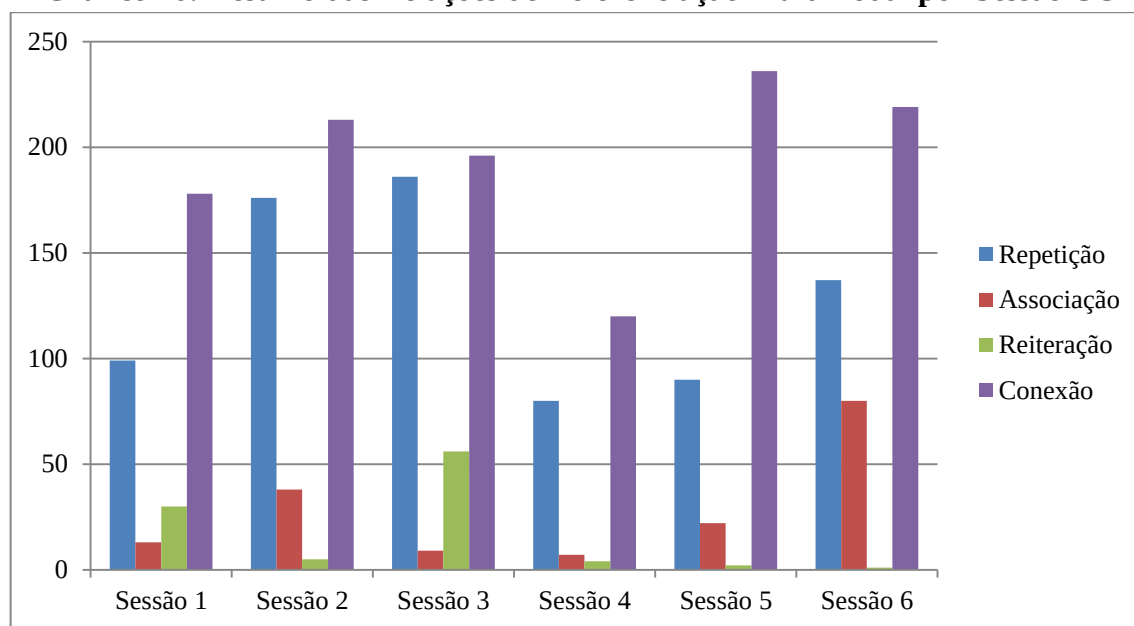
Fonte: o autor (2017)

Gráfico 15: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CC

Fonte: o autor (2017)

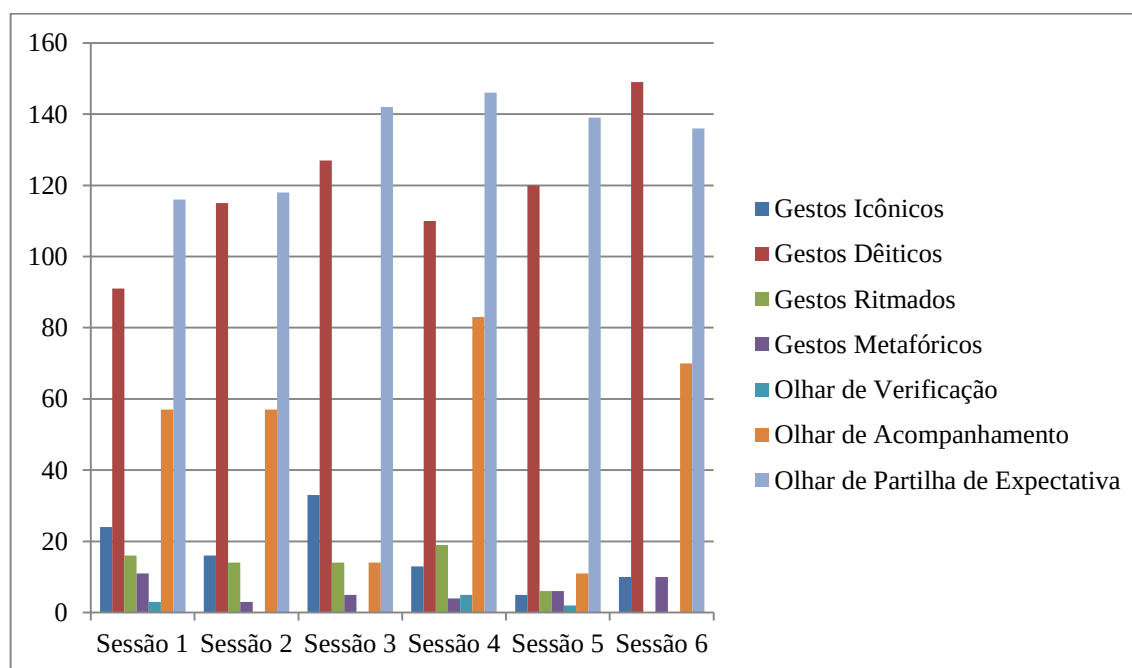
É bastante interessante notar a concentração de uso dos gestos dêiticos, do olhar de acompanhamento e de partilha de expectativa pelas três interagentes nessa cena. Os gestos icônicos e os metafóricos se tornam pouco aparentes nesse engajamento, apenas como complemento das outras ações.

No gráfico a seguir, apresentamos a comparação de uso de cada relação de referenciação nas sessões de atendimento de CC:

Gráfico 16: Resumo das Relações de Referenciação Multimodal por Sessão CC

Fonte: o autor (2017)

A relação de conexão foi a mais frequente em todas as sessões, talvez pelo motivo de a criança também ser bastante produtiva com as nuances visuo-gestuo-vocais. A repetição sempre está presente em todas as sessões e é interessante perceber que a partir da sessão 4, a frequência da reiteração diminui consideravelmente, dando espaço à associação.

Gráfico 17: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CC

Fonte: o autor (2017)

Os gestos mais evidentes ao longo dos atendimentos de CC foram os dêiticos, como podemos ver no gráfico 17. Isso se deve ao fato de a criança ser bastante ativa correspondendo ao engajamento das terapeutas através dessa ação gestual. Traçamos uma comparação com os gráficos das outras duas crianças a respeito do uso dos gestos metafóricos.

Notemos a presença dessa ação gestual na distribuição das sessões. Isso ocorreu pelo motivo de as interagentes expressarem, com movimentos abstratos o que diziam na contação de histórias e na apresentação de figuras de animais, por exemplo.

Fica claro, ainda, o destaque do olhar de acompanhamento e de partilha de expectativa nos encontros, como resultado do jogo dinâmico interacional desses sujeitos.

4.3 Discussão

Nas nossas análises, mencionamos as nuances de linguagem que foram usadas pelas terapeutas e pelas crianças nos contextos de engajamento. Queremos ressaltar os aspectos multimodais e as relações de referenciação mais salientes ao longo dos atendimentos.

Ao longo das sessões de CA, as ações dêiticas (apontar e toque) estiveram muito presentes, no atendimento 1, bem como ações icônicas com celular, fantoches, bonecos e violão. Os gestos ritmados, além de acompanhar o fluxo de fala, tanto das terapeutas, quanto de CA, emergiram com destaque também, pois houve a exibição de canções e danças infantis. O mesmo ocorreu nos atendimentos 2 e 3 da mesma criança. Na sessão 4, os dêiticos foram bastante destacados, e nas sessões 5 e 6 os icônicos estiveram bastante recorrentes, porque ilustraram as ações dos sujeitos.

Segundo o caráter semiótico, os gestos foram globais (sentido no todo produzido, não necessitando de configuração própria, como foi o caso dos ritmados), analíticos (mais concretos, no caso, os dêiticos) e segmentados (com configuração própria, por exemplo, os icônicos). Ou seja, quanto menos metafóricos mais presentes no período de aquisição e consolidação dessa criança.

Ao longo das sessões de CB, os dêiticos se fizeram presentes na totalidade das cenas, ocupando o espaço do toque, do apontar, do mostrar. As ações icônicas ocorreram de forma satisfatória, na sessão 3, quando as terapeutas e a criança faziam ações conforme as figuras apresentadas: sujo, limpo, frio, quente, dormir etc., não apenas com configuração manual, mas com expressões faciais e movimentos do corpo. Como não foram exibidas canções, por exemplo, não emergiu a gesticulação ritmada para essa situação.

Já durante as sessões de CC, os dêiticos de mostrar, apontar e tocar estiveram presentes em todas as sessões. Os icônicos foram usados ao longo dos encontros tendo um destaque descendente. Apesar disso, os gestos metafóricos foram mais produtivos nas sessões dessa criança, quando comparada às outras duas.

De modo geral, os gestos usados nas sessões dessas crianças foram os mais globais e alguns sintéticos (pessoais), foram sempre mais concretos (analíticos) e menos metafóricos, além de ser mais ilustrativos (icônicos) e segmentados (possuindo configuração específica). Isso se torna primordial no período de aquisição da linguagem e na negociação de sentidos com crianças nas idades dos nossos dados.

O tipo de direcionamento de olhar que esteve mais presente foi o de partilha de expectativa, principalmente por parte das terapeutas no início das negociações de algum OD, sendo usados em seguida pelas crianças que, até certo ponto, aguardavam, com o olhar de acompanhamento, as ações e instruções das profissionais. Quando já mergulhados no engajamento, todos os sujeitos mantinham a direção do olhar com partilha de expectativa.

A seguir, distribuímos em um quadro um contínuo de uso das relações de referenciação de cada criança, ao longo das sessões:

Quadro 20: Contínuo das Relações de Referenciação

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
CA	Conexão Repetição Associação Reiteração	Conexão Repetição Reiteração Associação	Conexão Repetição Reiteração Associação	Conexão Repetição Associação Reiteração	Conexão Repetição Reiteração Associação	Conexão Repetição Associação -----
CB	Conexão Repetição Associação Reiteração	Repetição Conexão Associação Reiteração	Repetição Conexão Reiteração Associação	Conexão Repetição Associação Reiteração	Repetição Conexão Associação Reiteração	_____ _____ _____ _____
CC	Conexão Repetição Reiteração Associação	Conexão Repetição Associação Reiteração	Conexão Repetição Reiteração Associação	Conexão Repetição Associação Reiteração	Conexão Repetição Associação Reiteração	Conexão Repetição Associação Reiteração

Fonte: o autor (2017)

Da esquerda para a direita, observamos que a conexão foi a mais usada pelos sujeitos, nas sessões com CA, seguida pela repetição. A associação e a reiteração se alternam ao longo

dos atendimentos em terceiro nível. Na última sessão, não houve reiteração, o que deu mais destaque para a associação.

Nas sessões de CB, a conexão e a repetição produzidas pelos interagentes se alternam no primeiro nível e no segundo nível (não conseguimos coletar a gravação da sessão 6). A associação se mostra em maior uso na linha 3 e a reiteração foi mais usada no último nível.

Já nas sessões da terceira criança, a conexão usada pelas parceiras se faz mais presente em todos os encontros, seguida da repetição. A associação esteve mais presente na terceira linha e, por último a reiteração.

As hipóteses para esse contínuo de uso de relações de referenciação são o caráter de autoria de cada criança, pois, de um modo geral, CA e CC eram mais ativas e tomavam mais iniciativas na interação, e CB acompanhou mais as ações das terapeutas ao longo dos atendimentos interagindo com menos produções em comparação às outras duas crianças. Normalmente, nos atendimentos de CB, as terapeutas produziram muitas conexões e repetições para manter o foco da criança, o que também pode ser uma hipótese para a alternância dessas duas relações, na linha 1 e na linha 2.

Além disso, os OD de cada sessão das crianças facilitaram o engajamento e correspondência delas, quanto à negociação dos referentes. Por fim, essas análises baseadas nos levantamentos quanti-qualitativos nos mostram o perfil de gestos, de direcionamento de olhar e do uso de relações que promovem a negociação de sentidos no período de aquisição e consolidação da linguagem dessas crianças.

Vale destacar que, a nossa intenção em trabalhar com três crianças não perpassa a ideia de comparação em termos de superioridade ou inferioridade das estratégias que cada uma usou nas cenas. Cada sujeito é único e faz uso das nuances interativas que promovem o jogo de sentidos com as terapeutas.

CONSIDERAÇÕES

Esta tese possui caráter inovador, pois a investigação realizada com crianças com SD, inseridos em contextos de engajamento conjunto, mostrou os processos de negociação de sentidos sem a preocupação com o aspecto biomédico. Como justificamos na introdução, as pesquisas sobre SD têm o foco na produção fonológica ou gestual, sem mencionar os sentidos que possivelmente foram elaborados nos atendimentos.

Para nós, o menos importante foi a identidade da síndrome. Ao contrário, por entender essas crianças como capazes de se colocar na linguagem como autores e produtores de sentido no seu entorno, centralizamos o nosso olhar para o sistema cíclico das suas negociações.

É importante destacar que, esse tipo de investigação não se sustenta apenas para indivíduos com SD. Entendemos que as relações de referência multimodal estão presentes no cotidiano de qualquer sujeito, seja criança ou adulto, seja com alguma síndrome, patologia, ou desenvolvimento típico.

Além disso, preconizamos que os contextos de EC com crianças não acontecem apenas com os seus cuidadores, ou com os profissionais da linguagem. Ambientes de salas de aula, ambiente com família, creches, berçários, clínicas, hospitais, núcleos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros, podem ser promissores para a emergência do sistema de referência e engajamento entre sujeitos quaisquer.

Consideramos de extrema importância a intervenção precoce da clínica no acolhimento a essas crianças, pelo fato de promover a facilitação com os mais diversos modos de linguagem possíveis. Encarar esses sujeitos como limitados ou inaptos para a interação, nos leva ao perigo de não conhecer as surpresas que a linguagem pode nos apresentar. O que entendemos é que há diferenças nas produções e usos, o que foge do padrão de normatividade.

Para uma coerência global do conteúdo abordado em nossa pesquisa, consideramos necessário iniciar o trajeto textual mostrando como as crianças com alguma síndrome, ou deficiências de um modo geral, foram enxergadas em períodos mais antigos. Como não foi o nosso intuito esgotar o arcabouço teórico sobre a SD fizemos um levantamento importante, para conhecer essa síndrome e as questões de interação e de linguagem normalmente apontadas pela literatura especializada.

Buscamos elencar os gestos produzidos na interação com adultos adaptando para a investigação com crianças; discutimos o caráter semiótico desses gestos, visando compreender a sua relevância e destaque nas cenas do nosso *corpus*. Em pesquisas anteriores, já mencionadas ao longo do trabalho, nos atemos à investigação de três relações do contínuo

de Kendon (relação com a fala, com propriedades linguísticas e relação com convenções). O caráter semiótico ganhou ênfase na nossa tese, pois o nosso fulcro girou em torno de entender como funcionavam gestos globais, sintéticos, segmentados e analíticos nos dados com crianças. Esse tipo de suporte analítico será de tamanha relevância para pesquisas posteriores e como suporte para outros estudantes e profissionais.

Para dar continuidade ao percurso do capítulo primeiro, atribuímos às cenas de AC o *locus* onde o EC ocorre com essas crianças. Discutimos sobre o fato de ser difícil precisar como e quando ocorrem as percepções de intencionalidade por parte das crianças, e por esse motivo entendemos o termo “atencionalidade” como mais apropriado. Isso se deve ao motivo de as cenas serem muito dinâmicas, por tratar de interação com a linguagem.

Há uma imprevisibilidade natural do funcionamento linguístico, cujo controle é difícil de manter. Sendo assim, apontamos para a noção de cenas triádicas, quadráticas e quinas em nossos dados.

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 coconstruir objetos de discurso e o seu funcionamento no cotidiano. Por essa razão, lidar com a linguagem é mergulhar em uma realidade dinâmica, composta pela atencionalidade dos parceiros.

Diante disso, percorremos as noções de referência concebidas pela filosofia da linguagem do século XIX e XX, como um espelhamento da realidade ou como um objeto do pensamento. Fizemos esse percurso, com a finalidade de apresentar o que a Linguística de Texto preconiza como o processo de negociação de referentes, ou seja, o processo de referenciação. Como lidamos com sujeitos dialógicos, não postulamos serem a linguagem e os sentidos resultados 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 refocalização, as interpretações e reinterpretações, as retomadas, as repetições, as associações e conexões etc. Isso se dá de modo cíclico, em um sistema dinâmico multimodal.

Sendo assim, nossas análises giraram em torno da concepção de um sistema de referenciação multimodal, ou seja, um processo cíclico, dinâmico e produtivo envolvendo gestos variados (menos abstratos), direcionamento do olhar com mais engajamento (acompanhamento e partilha de expectativa), expressões faciais, movimentos corporais, produção vocal e entidades externas (objetos, canções, desenhos, ilustrações etc.).

Ainda para as nossas análises, demos relevância a um contínuo do uso de relações de referenciação no total das cenas entre terapeutas e crianças. Justificamos essa parte das análises, por ser uma das formas de compreensão do perfil de relações referenciais emergentes em diferentes sujeitos. Isso também corrobora a afirmativa a respeito da instabilidade da linguagem em interação.

Além disso, o nosso levantamento quantitativo resultou na produção de 34 quadros, os quais elencam as relações de referenciação em cada cena produzidas pelos sujeitos em conjunto, além de quadros, nos quais estão elencados os gestos e direcionamento de olhar de cada sujeito em cada encontro. Para sustentar esses números, trabalhamos com 40 gráficos que, além de elencar a produção gestual e visual, resume o total de produções no decorrer de todas as cenas.

As questões da nossa tese levantadas na introdução foram as seguintes: como ocorre a coesividade da interação com essas crianças nas cenas? Existe alguma relação de referenciação mais saliente nos encontros? As rotinas dos atendimentos foram relevantes para o estabelecimento das relações de referenciação? Que tipo de direcionamento de olhar foi mais usado nas interações? E, por fim, quais gestos são mais preponderantes nos contextos com essas crianças? Já as nossas hipóteses foram: 1 - as crianças com SD precisarão de estímulos lúdicos por parte da profissional no momento do atendimento, para processar, mesmo lentamente, a atencionalidade; 2 - referentes pertencentes ao universo infantil são facilitadores do uso de relações de referenciação; 3 - tanto as terapeutas, quanto as crianças, farão uso de estratégias multimodais (concomitância da produção vocal com gestos e olhar) para coconstruir a referenciação do terceiro elemento (brinquedos, lugares, pessoas, canções etc.) envolvido nas estratégias de engajamento conjunto; 4 - poderá haver a predominância de algum elemento linguístico nos momentos da interação como, por exemplo, o olhar de acompanhamento, ou de partilha de expectativa, além de algum tipo de gesto (icônico, dêitico etc.), concomitantes à fala na coconstrução dos referentes, pela razão de o sujeito com SD possuir déficit cognitivo de percepção, atenção, capacidade de fixação e focalização, segundo a literatura especializada.

Consideramos terem sido respondidas as questões da tese, assim como as nossas hipóteses foram atendidas de modo satisfatório. A coesividade da interação com as crianças ocorria com a produção do sistema de referenciação, ou seja, com os aspectos multimodais da linguagem e a emergência das relações de repetições, conexões, associações e reiteraões. Essas relações se mostraram praticamente alinhadas com os resultados de CA e CC, surgindo algumas diferenças entre CB, embora isso não signifique mais maturidade no uso de algum

modo pelas crianças. Ao contrário, cada uma delas se mostrou presente no processo interativo com o uso considerável dos vários modos linguísticos.

As rotinas de atendimento foram relevantes para amadurecer alguns referentes negociados e fortalecer a desenvoltura no engajamento dos sujeitos. Os tipos de direcionamento de olhar mais usados foram os de acompanhamento e de partilha de expectativa e os gestos foram os mais concretos, dêiticos, icônicos e com configuração própria recorrentes no período de aquisição e consolidação da linguagem infantil. Entendemos ser os gestos metafóricos menos usados nas cenas, por ser abstratos, mais pessoais podendo carregar muitos sentidos. Por esse motivo, as cenas requereram mais clareza de sentidos por parte do engajamento dos sujeitos.

Embora consideremos uma pesquisa inovadora, elencamos alguns limites na nossa produção investigativa: 1 - houve poucas gravações do atendimento de cada criança, tendo em vista os problemas de calendários institucionais e greve, à época da coleta de dados; portanto, não houve como dar continuidade ao aspecto longitudinal de investigação com mais propriedade; 2 - pelos mesmos motivos interferentes na continuidade das gravações, não conseguimos coletar a última sessão de CB.

A despeito de verificarmos limites nesta pesquisa, consideramos alguns caminhos para nossos trabalhos futuros, tendo em vista a importância dessa investigação. Dessa feita, é possível analisar: 1 - outras relações de referenciação emergindo nas cenas dessas crianças; 2 - a constituição de tópicos; 3 - a cadeia de objetos de discurso; 4 - o funcionamento específico de cada gesto do caráter semiótico do contínuo de Kendon; 5 - o funcionamento de cada gesto da microcategoria e da macrocategoria; 6 - o sistema de referenciação multimodal de crianças em outros contextos fora da clínica; etc.

Modelos de pesquisas desse tipo precisam continuar sendo desenvolvidos no universo acadêmico. Profissionais da linguagem e do ensino podem se espelhar nessa prática e na concepção de referenciação multimodal, para ampliar seus projetos em salas de aula e clínicas.

Essa pesquisa pode promover, além de tudo, uma mudança de paradigma na alteridade com esses sujeitos, por estarmos inseridos no universo da linguagem em uso, para o qual não há normatividade.

Para finalizar, não podemos deixar de mencionar mais uma expressão metafórica usada pelo professor Marcuschi, ao se referir aos aspectos da linguagem e da referenciação como distantes de ser uma imitação da realidade artificiosa, caso contrário a linguagem, o engajamento colaborativo, a vida em sociedade, os processos de negociação de sentidos

seriam tão ruins como a carne de soja tida como semelhante à carne bovina. “Em suma, por não ser a linguagem uma produção fac-similar da realidade, mas uma atividade interativa, ela contribui de forma decisiva para a construção não só do sabor, mas da própria carne enquanto tal” (MARCUSCHI, 2001b, p. 53).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giorvan Anderson dos Santos; DELGADO, Isabele Cahino; VASCONCELOS, Manuela Leitão de. O desenvolvimento da linguagem escrita por crianças com síndrome de Down. **Revista Prolíngua**. João Pessoa. Vol. 1, N. 1, p. 47-55. 2008
- ANDRADE, Rosângela Viana; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. Barueri, SP. 19(4): 387-92. Out-dez, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoada**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1992]. (Tradução de Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco).
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1990.
- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado). UFPB: João Pessoa, 2010.
- _____. CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**. Vol. 24, N. 2, p. 469-491. Jul-dez 2012
- _____. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contexto de atenção conjunta. **Revista Investigações**. Vol. 25, N. 2, p. 157-183. Jul 2012.
- _____. O Envelope Multimodal em Aquisição de Linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. IN: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de (orgs.). **Cenas em Aquisição da Linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11-44
- BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas. **Fala inicial e prosódia: do balbúcio aos blocos de enunciados**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2012. 180 f.
- BASSETTO, Bruno Fregni; MURACHCO, Henrique Graciano. Prefácio à edição brasileira. IN: ARNAUD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 09-32.
- BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**. 2002, Vol. 15, N. 1. p. 77-88.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Intencionalidade Comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. **Estudos de Psicologia**: Campinas, 2010. 27(3), 413-420.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico** (tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas). 6ª edição. Rio de Janeiro, Forense Universitária: 2009.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão de discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. Santa Maria, RS, 2006. (Dissertação de Mestrado). 217 p.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; Et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Revista de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL)**. São Paulo: SP, v.45, n.02, 2016. p. 411-426.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, Vol. 12, N. 3, set./dez. 2012. p. 657-681.

CHAN, Jeffrey B; LACONO, Teresa. Gesture and word production in children with Down syndrome. **Augmentative and Alternative Communication**. 2001;17 (2):73-87

CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. IN: CAVALCANTE, Mônica Maria; LIMA, Silvana Maria Calixto de (Orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. p. 09-29.

COSTA, Cláudio Ferreira. **Filosofia da linguagem**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Atenção conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado. **Signo**. Santa Cruz do Sul, Vol. 38, N. 65, p. 143-163, jul. dez. 2013.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. **Atenção conjunta**: o jogo da referência na realidade virtual. João Pessoa: UFPB, 2016. (Tese de Doutorado) 218 p.

_____. **“Olá, Pocoyo!”**A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. João Pessoa: UFPB, 2011. (Dissertação de Mestrado) 139 p.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; BALDIN, Alexandre Duarte; DALLA DÉA, Vicente Paulo Batista. Informações gerais sobre a síndrome de Down. In: DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison (orgs.). **Síndrome de Down**: informações, caminhos, histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009. p. 23-42.

DESCARTES, René. **Meditações** (Tradução de Enrico Corvisieri). São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

EILAN, Naomi. Joint attention, communication and mind. IN: EILAN, Naomi; HOERL, Christoph; MCCORMACK, Teresa; ROESSLER, Johannes. **Joint attention: communication and other minds**. Clarendon Press. Oxford, 2005. p. 01-33.

FLABIANO, Fabíola Custódio. **A constituição da representação pela criança com síndrome de Down**. São Paulo: Faculdade de Medicina da USP, 2010. (Tese de Doutorado).

FLABIANO-ALMEIDA, Fabíola Custódio; LIMONGI, Suelly Celícia Olivan. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo, 2010; 15 (3):458-64

FLORES, María José Cárdenas. **Construcción teórica sobre consejería psico-educacional direccionada a padres de familia de niños con síndrome de down**. Quito, Equador: Pontificia Universidade Católica do Equador, 2014. (Dissertação de Mestrado).

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. 1ª edição (Tradução de Paulo Alcoforado). São Paulo: EdUSP, 1978.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da Linguística. Vol. IV. Campinas: UNICAMP, 1982. p. 81-104.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. BENTES, Anna Christina; REZENDE, íngua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato C; MACHADO, Marco Antônio R. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

HEAL, Jane. Joint attention and understanding the mind. IN: EILAN, Naomi; HOERL, Christoph; MCCORMACK, Teresa; ROESSLER, Johannes. **Joint attention: communication and other minds**. Clarendon Press. Oxford, 2005. p. 34-44.

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**, Vol. 2, N. 1, 1982. Pages 25-62

_____. **Gesture: visible action as utterance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Language's matrix. **Gesture**. Vol. 9, N. 3. John Benjamins Publishing Company, 2009. Pages 355-372.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. IN: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwirges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

_____. FAVERO, Leonor Lopes. Discurso e referência. **Alfa**, São Paulo, Vol. 28, 1984. p. 11-16

_____.; PENNA, Maria Angélica de O. Construção/Reconstrução de objetos de discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, Vol. 48, N.1, p. 23-31, 2006

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. **A linguagem multimodal da criança com síndrome de Down em contexto clínico**. João Pessoa: UFPB, 2016. (Dissertação de Mestrado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Revista do GELNE**. Vol. 02, N.02, 2000. p. 01-11.

_____. Atos de referenciação na interação face a face. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, Vol. 41, p. 37-54, Jul./Dez. 2001.(b)

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**. Curitiba - Editora da UFPR, Vol. 56, N. jul/dez, p. 217-258, 2001. (c)

_____. Do código para a cognição no processo referencial como atividade criativa. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**. Vol. 06, N. 01. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 43-62.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.) **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Vol. VI. Campinas, Editora da Unicamp: 2002. p. 105-142.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Vol. 48, N. 1. Campinas, SP: UNICAMP: 2006. p. 7-22.

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

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

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. IN: CAVALCANTE, Mônica Maria; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

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

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

MORTIMER, Eduardo F.; QUADROS, Ana Luiza de; SILVA (et al). Interações entre modos semióticos e a construção de significados em aulas de ensino superior. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. Vol.16, N. 03, p. 121-145. Set-dez 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006.

PEREIRA, Charles Desena. **O papel dos gestos na compreensão de narrativas em língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São Paulo: USP, 2015.

PESSOA, Fernando. **Eu(s)**. Pequena antologia (Ilustrações de Ghislaine Herbéra). São Paulo: Pá de Palavra, 2015.

PORTO-CUNHA, Eliza; LIMONGI, Suelly Cecília Oliven. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2008 out-dez; 20(4): 243-8.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 2002 [1993]. 299 p.

_____. Panorama histórico. In: PUESCHEL, Siegfried M. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 2002 [1993]. p. 45-52.

_____. Causas da síndrome de Down. In: PUESCHEL, Siegfried M. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 2002 [1993]. p. 53-64.

RONCARATI, Cláudia Nívia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

SALOMÃO, Maria Margarida. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. IN: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwirges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-168.

SANTOS, Paula Maria Mesquita Leite. **Marcas do tempo: ensaios sobre pintura de mestres da Antuérpia nos museus do Porto**. USC, 2011. (Tese de doutorado). 638 p.

SILVA, Paula Michely Soares da. **Gestos e produção verbal: a fluência multimodal em aquisição da linguagem**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2014. 172 f.

SOARES, Maria Luísa Couto. Teorias de la intencionalidad, de Maria del Carmen Paredes Martín. **Filosofia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol. 25-26, 2008-2009. p. 191-197.

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

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Claudia Berliner. Publicado originalmente em 1999.

_____. **Why We Cooperate**. MIT Press, 2009.

_____. **A Natural History of Human Thinking**. Harvard University Press, 2014.

_____. Précis of A Natural History of Human Thinking. **Journal of Social Ontology**. 2 (1), 2016. p. 59–64.

TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, 2005: 28, 675-691.

VEZALI, Patrik Aparecido. **A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos: conjugação indicial fala/gesto**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL): Campinas-SP, 2011.

_____. O corpo: considerações acerca da relação fala e gesto. **Revista do Lume: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP**. Vol. 1. Set. 2012. p. 1-15.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. (Tradução de José Carlos Bruni). Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NA SÍNDROME DE DOWN

Pesquisador: Isabelle Cahino Delgado

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46076215.8.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciência da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.302.829

Apresentação do Projeto:

Projeto do Departamento de Fonoaudiologia, da Professora Isabelle Cahino, do tipo Guarda-Chuva. Com esse projeto, busca-se contribuir para a geração de conhecimento voltado à assistência aos sujeitos com síndrome de Down, no que se refere às habilidades linguísticas e auditivas e das funções da fala, sucção, mastigação e deglutição, favorecendo, dessa maneira, a qualidade de vida desses sujeitos junto ao meio onde estão inseridos.

Objetivo da Pesquisa:

Implementar uma proposta de intervenção baseada em estratégias de ações educativas e de saúde sob o aspecto fonoaudiológico, pertinentes às áreas da Audição, Linguagem e Motricidade Orofacial, a fim de maximizar a qualidade de vida de sujeitos com síndrome de Down.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios adequados ao projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível, bem instruída, que pode contribuir com a qualidade de vida dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram adequadamente apresentados.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE**



Continuação do Parecer: 1.302.829

Recomendações:

Colocar no final do termo de Assentimento, a mesma informação que pôs no TCLE : se o documento contém mais de uma folha, pesquisador e participante devem rubricar em todas as folha e assinar na última.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se adequado sob o ponto de vista bioético, de acordo com o que preconiza a Resolução CNS nº 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_478489.pdf	02/10/2015 20:56:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_SD_novo.doc	02/10/2015 20:54:20	Isabelle Cahino Delgado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.docx	02/10/2015 20:54:08	Isabelle Cahino Delgado	Aceito
Outros	Protocolos_de_coleta_de_dados_novo.pdf	02/10/2015 20:53:43	Isabelle Cahino Delgado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa_guarda_chuva_novo.pdf	02/10/2015 20:52:47	Isabelle Cahino Delgado	Aceito
Outros	Certidao_do_depto_com_carimbo.jpg	02/10/2015 20:51:25	Isabelle Cahino Delgado	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.jpg	02/10/2015 20:50:02	Isabelle Cahino Delgado	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto com carimbo atual.jpg	11/06/2015 22:03:10		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 1.302.829

JOAO PESSOA, 29 de Outubro de 2015

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

ANEXO B – Projeto Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down

Universidade Federal da Paraíba
 Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
 Coordenação de Programa de Ação Comunitária
FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIGProj
EDITAL PROGRAMA DE BOLSAS DE EXTENSÃO - PROBEX 2015

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIGProj N°: 207355.1013.49284.08052015

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down
--

TIPO DA PROPOSTA:

☒ Projeto

ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL:

☐ Comunicação	☐ Cultura	☐ Direitos Humanos e Justiça	☒ Educação
☐ Meio Ambiente	☐ Saúde	☐ Tecnologia e Produção	☐ Trabalho
☐ Desporto			

COORDENADOR: Isabelle Cahino Delgado
E-MAIL: fgaisabelle@hotmail.com
FONE/CONTATO: (83) 35786123 / (83) 88012137

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
Coordenação de Programa de Ação Comunitária

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE PROJETO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIGProj N°: 207355.1013.49284.08052015

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título:	Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down
Coordenador:	Isabelle Cahino Delgado / Docente
Tipo da Ação:	Projeto
Edital:	PROGRAMA DE BOLSAS DE EXTENSÃO - PROBEX 2015
Faixa de Valor:	
Vinculada à Programa de Extensão?	Não
Instituição:	UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Unidade Geral:	CCS - Centro de Ciências da Saúde
Unidade de Origem:	GRADFONO - Departamento de Fonoaudiologia
Início Previsto:	01/05/2015
Término Previsto:	31/12/2015
Possui Recurso Financeiro:	Não

1.2 Detalhes da Proposta

Carga Horária Total da Ação:	640 horas
Justificativa da Carga Horária:	As atividades resultarão em 640 horas, sendo divididas continuamente durante o período de realização do projeto, de 01 de maio a 30 de dezembro de 2015. Nossas ações serão divididas em 20 horas semanais, compostas de 6 horas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB intervindo com sujeitos com síndrome de Down; 6 horas de orientação, estudo dirigido e elaboração do material de atendimento também nesta Clínica-Escola; 6 horas de

	participação no Grupo de Estudo e Pesquisa (Núcleo de Estudos em Linguagem e Fala – NELF) e 2 horas de oficinas e rodas de conversa voltadas para os pais e professores das escolas onde as crianças e adolescentes com síndrome de Down estudam.
Periodicidade:	Permanente/Semanal
A Ação é Curricular?	Sim
Abrangência:	Estadual
Tem Limite de Vagas?	Sim
Número de Vagas:	20
Local de Realização:	O projeto será realizado nas dependências da Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB (Complexo de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional).
Período de Realização:	É um projeto de ação permanente, funcionando de acordo com o período da extensão, isto é, de 01 de maio a 30 de dezembro de 2015. Nos meses em que esta proposta não pode ser contemplada pelo Edital do PROBEX, a mesma acontece vinculada ao FLUEX, entre os meses de fevereiro e abril, aspecto este que garante a continuidade da proposta ao longo do ano. Tal fato beneficia, sobremaneira, a comunidade assistida, pela ininterruptão dos objetivos e metas traçados.
Tem Inscrição?	Sim
Início das Inscrições:	05/05/2015
Término das Inscrições:	09/05/2015
Contato para Inscrição:	Assessoria de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da UFPB. Contatos pelo número: 3216-7149
Tem Custo de Insc./Mensalidade?	Não

1.3 Público-Alvo

Crianças e adolescentes com Síndrome de Down oriundos de quaisquer localidades que tenham a intenção de participar do projeto, com o objetivo primordial de desenvolver habilidades de fala, leitura e escrita pautadas na concepção de Letramento. Além disso, serão desenvolvidas ações de apoio junto aos familiares e professores, na intenção de, juntos, viabilizarmos a concretização do objetivo exposto acima.

Nº Estimado de Público: 100

Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	3	20	1	0	0	24
Instituições Governamentais Federais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Estaduais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Municipais	0	0	0	0	0	0
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0

Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	0	0
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	76	76
Outros	0	0	0	0	0	0
Total	3	20	1	0	76	100

Legenda:

(A) Docente

(B) Discentes de Graduação

(C) Discentes de Pós-Graduação

(D) Técnico Administrativo

(E) Outro

1.4 Parcerias

Nome	Sigla	Parceria	Tipo de Instituição/IPES	Participação
Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB	CLFON O	Interna à IES	UFPB - CCS - GRADFONO	A prezada Clínica-Escola, vinculada ao Departamento de Fonoaudiologia, é responsável pela concessão do espaço físico indispensável à realização da proposta vigente. A mesma contém salas amplas, climatizadas e com total acessibilidade, a fim de tornar viável a execução da ação.

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento:	Ciências da Saúde » Fonoaudiologia
Área Temática Principal:	Educação
Área Temática Secundária:	Saúde
Linha de Extensão:	Alfabetização, leitura e escrita

1.6 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

O termo letramento originou-se de literacy, palavra da língua inglesa e, atualmente, é visto como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Neste contexto, a Fonoaudiologia pode contribuir, sobremaneira, no aprendizado dos sujeitos com síndrome de Down por meio de ações que viabilizem um desenvolvimento eficaz e um uso da leitura e da

escrita, em uma proposta com base no Letramento. Além disso, o professor pode ser visto como instrumento ímpar na transmissão do conhecimento, bem como os familiares são tomados como mediadores neste processo e, dessa maneira, a Fonoaudiologia pode revelar estratégias de trabalho, a fim de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Assim, nosso objetivo é desenvolver ações de cunho fonoaudiológico, com foco no Letramento, a fim de beneficiar o aprendiz e a socialização de sujeitos com síndrome de Down e revelando os familiares como mediadores neste processo. Partimos do pressuposto, inclusive, de que a estimulação da modalidade oral da linguagem frente às crianças em processo inicial de desenvolvimento da fala é crucial para a apropriação, em um segundo momento, do sistema de leitura e escrita.

Nossa proposta é, também, possibilitar aos nossos alunos graduandos em Fonoaudiologia práticas inovadoras e interdisciplinares, relacionando as atividades de extensão com as de pesquisa e ensino, auxiliando-os nos diagnósticos, tratamentos, pesquisas, seminários e publicações científicas em periódicos e eventos da área.

Palavras-Chave:

Fonoaudiologia, Letramento, Alfabetização, Síndrome de Down.

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

É necessário ressaltarmos a importância deste projeto pelo suporte dado à instância educacional, uma vez que veicula ações propícias ao desenvolvimento da comunidade acadêmica, em especial, de condutas voltadas ao Letramento, onde também se revelam as habilidades de fala, leitura e escrita do aprendiz. Nesse sentido, o sujeito com síndrome de Down passa a revelar, gradativamente - em consonância com o fazer pedagógico - um conhecimento favorável ao desenvolvimento satisfatório da fala, leitura e escrita, assim como um uso de tais habilidades. Este projeto apresenta metas vinculadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Fonoaudiologia com inclusão discente na sua execução, e contempla práticas do conteúdo de três das composições curriculares do curso.

1.6.1 Justificativa

A Fonoaudiologia é uma ciência cujo foco é a Comunicação. Nesse contexto, o trabalho com o Letramento pode ser contemplado, inclusive junto a crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais como a síndrome de Down. Por meio dessa perspectiva, podemos contribuir para o uso da fala, leitura e escrita por parte desses sujeitos, ao lhes revelarem condutas capazes de ampliar seu conhecimento, que, por sua vez, vai além da Alfabetização. Assim sendo, os benefícios para este grupo de crianças e adolescentes são grandiosos, por privilegiarem aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Valorizamos, ainda, o papel do professor e da família como mediadores do conhecimento frente a esses sujeitos. Além dos benefícios elencados, os cenários de prática ganham um novo perfil, por considerar a formação do sujeito articulada à funcionalidade da leitura e da escrita no seu cotidiano individual. Vale ressaltar que o aluno Graduando em Fonoaudiologia também aprimora seus conhecimentos na área da Linguagem, em especial, ao se tratar dos processos naturais de desenvolvimento da leitura e da escrita, da alfabetização e do letramento e, por fim, das alterações de linguagem encontradas nos casos de síndrome de Down.

Vale ressaltar que este projeto apresenta metas vinculadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fonoaudiologia, dos componentes curriculares de Aprendizagem da Linguagem Escrita, Linguagem Escrita e Inclusão, além de apresentar inter-relação com as linhas de pesquisa e extensão do nosso curso de graduação. Por fim, faz-se necessário mencionar que a temática principal deste projeto (Letramento) é uma continuidade da proposta desenvolvida no PROBEX 2012, 2013 e 2014. No edital de 2012, o projeto intitulado "Letramento em Pauta: ação da Fonoaudiologia na Educação" foi desenvolvido no "Instituto de Educação Doce Mãe de Deus", escola localizada no Geisel, João Pessoa/PB, cujo objetivo foi desenvolver ações de cunho fonoaudiológico na instância escolar, com foco no Letramento, a fim de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. A partir da dinâmica desenvolvida neste Instituto, surgiu o interesse de -nos anos 2013, 2014 e, agora, em 2015- direcionar tais condutas ligadas à fala, leitura e escrita aos sujeitos com síndrome de Down, pela particularidade de sua aprendizagem. São sujeitos com

os quais podemos desenvolver muitas estratégias, de tal forma que os processos de Alfabetização e Letramento desenvolvam-se com eficácia.

No ano de 2013, o projeto já intitulado “Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com síndrome de Down” teve um desenvolvimento eficaz, no qual pudemos alcançar os objetivos propostos com exatidão. O compromisso ético, científico e moral sempre nortearam as ações realizadas, dado este que pode ser comprovado pelas evoluções clínicas dos pacientes atendidos. Em linhas gerais, pudemos contribuir no desenvolvimento da fala, leitura e escrita desses sujeitos, por meio de ações ativas e propostas terapêuticas com base no Letramento. No dia 13 de Dezembro de 2013 foi realizada a I Mostra Down, onde expomos aos familiares e pacientes os trabalhos desenvolvidos e evoluções alcançadas, assim como realizamos uma Gincana com todos os pacientes envolvidos na Extensão. O final da I Mostra Down foi marcado por encantadores relatos dos familiares à equipe responsável pelo projeto, alguns dos quais registrados em filmagem pelos próprios pais.

O projeto Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down durante o ano de 2014 deu continuidade ao que já vinha sendo realizado no ano anterior. A ação caracterizou-se pela intervenção fonoaudiológica nestes sujeitos a fim de promover um melhor desempenho nos aspectos linguísticos e sociais. A intervenção fez uso de estratégias de letramento, que se voltaram tanto para o desenvolvimento da linguagem oral como da linguagem escrita, a depender das necessidades individuais percebidas durante o processo de avaliação. Assim, para cada paciente foi desenvolvido um planejamento específico, que foi executado durante os atendimentos semanais. A intervenção junto a esses sujeitos foi planejada de acordo com as suas necessidades, idade e escolaridade. Com aqueles que ainda não eram alfabetizados foram explorados os gêneros orais através de atividades lúdicas, a fim de aprimorar o desempenho comunicativo. Com os que estavam no processo de alfabetização ou que já foram alfabetizados foram realizadas intervenções com foco nos gêneros escritos, revelando a relação do uso e função social da escrita e atividades que trabalhassem consciência fonológica, habilidades auditivas, coordenação motora fina e memória.

Além da intervenção realizada com os sujeitos, a família também recebeu apoio. Inclusive foi confeccionado um guia de orientação com sugestões de atividades para os pais realizarem no dia-dia, contando com os objetivos para cada atividade sugerida. Quando necessário, também foi realizado contato com outros profissionais que lidavam com os pacientes, como psicopedagogos e professores para promover ações conjuntas a fim de que os sujeitos se desenvolvessem ao máximo em todos os ambientes que estavam inseridos. Percebemos o quanto esse trabalho em conjunto tem trazido resultados favoráveis no desenvolvimento da população atendida pelo projeto.

Outro aspecto importante foi o desempenho dos alunos envolvidos no projeto, todos participavam ativamente das reuniões que eram realizadas durante todo o ano a fim de compartilhar as experiências vivenciadas por cada um, discutir os objetivos já traçados e também buscar adequar os mesmos para as necessidades que surgem durante as intervenções e, assim, promovendo aprendizado de forma dinâmica. A vivência também tem tornado os alunos mais sensíveis e com um olhar mais amplo para o trabalho em saúde e educação com pessoas com deficiência. Além disso, os alunos vêm tendo a oportunidade de elaborar relatórios, seminários e, recentemente, estudos científicos levando em consideração a vivência da extensão.

Ante o exposto, podemos perceber que esse projeto vem contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de fala, leitura e escrita da pessoa com síndrome de Down. A grande maioria dos pais e professores relatam que o desempenho escolar vem sendo ampliado, além de sua comunicação e interação social. O projeto também permite a interlocução entre o ensino e a pesquisa, pois para a execução das atividades, os extensionistas utilizam os conhecimentos transmitidos em sala de aula. E, também, a partir da vivência surge a necessidade de pesquisar o que existe na literatura sobre o tema, levando o grupo a também realizar seus próprios estudos e trabalhos junto à população do projeto. Todos esses aspectos justificam a importância da continuidade e renovação do mesmo no ano que se segue.

Sendo assim, temos a grande intenção de continuar desenvolvendo esta proposta no Edital 2015, a fim de que as metas sejam alcançadas com uma maior eficácia, bem como possamos estender tais ações a um público maior de pacientes, seus respectivos professores e familiares.

1.6.2 Fundamentação Teórica

É através da comunicação que o homem transmite e interpreta sentimentos e pensamentos, assim como interage com outros indivíduos; e é justamente essa troca de informações e experiências que o enriquecem cada vez mais. A linguagem é a característica que diferencia o ser humano dos outros seres. A possibilidade de expressão e compreensão favorece o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos, aumentando a abrangência da atuação da pessoa humana no mundo. O processo de comunicação tem início a partir do momento em que a interação criança-meio se aprofunda e que a linguagem se desenvolve. O ambiente social e as condições de vida dessa criança desempenham um papel fundamental nesse processo, uma vez que é o meio que transmitirá à criança os mais variados estímulos, promovendo assim o seu desenvolvimento.

O fonoaudiólogo, de acordo com a Lei 6965 de 09 de Dezembro de 1981 no artigo 1º, “é o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da Comunicação Oral e Escrita, Voz e Audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala e voz”. Assim, pode-se observar que tal perfil profissional configura, com clareza, atividades e áreas de atuação que definem o campo do fazer fonoaudiológico. Nesse sentido, o contexto da síndrome de Down pode se aplicar, uma vez que a Fonoaudiologia também abraça a dinâmica de apoio e contato junto a estes sujeitos pelas habilidades a ser desenvolvidas no que compete às modalidades de fala, leitura e escrita. Segundo Steele e Stratford (apud SCHWARTZMAN, 1999, p. 03), “a síndrome de Down decorre de um erro genético presente já no momento da concepção ou imediatamente após, e que este erro ocorre de um modo bastante regular na espécie humana afetando um em cada 700/900 nascidos vivos”.

Conforme o pensamento de Graham (apud LEWIS, 1995, p.990): a maioria dos casos (aproximadamente 95%) deve-se à presença de um cromossomo adicional na posição 21, mas em aproximadamente 5% há um defeito de translocação, com deslocamento de parte de um cromossomo de algum outro lugar para a posição 21. Pode ocorrer mosaicismos, com um grau de dificuldade de aprendizagem proporcional ao número de células que apresentam a trissomia. Dessa forma, a síndrome de Down relaciona-se a uma alteração cromossômica, podendo manifestar-se sob a forma de trissomia, translocação ou mosaicismos.

A trissomia refere-se à presença de três cromossomos 21 em cada célula, ou seja, durante a divisão celular meiótica do embrião que ocorre na mãe, não há a separação dos cromossomos 21. Este processo de falha na separação dos cromossomos é denominado “não-disjunção”, porque os dois cromossomos não se separam durante a divisão celular normal. Ocorre aproximadamente em 95% dos casos (PUESCHEL, 2002). A translocação ocorre em 3 a 4% de crianças com síndrome de Down, quando o número total de cromossomos nas células é 46, mas o cromossomo 21 extra encontra-se ligado a outro cromossomo, geralmente o 14, 21 ou 22; todavia, o cromossomo 21 extra ou parte dele também poderia se aderir a outros cromossomos. Assim, o terceiro cromossomo 21 não é um cromossomo “livre”, mas está ligado ou translocado a outro cromossomo. Neste caso, há um risco maior do sujeito ter filhos com síndrome de Down; por isso, os pais necessitarão de acompanhamento genético específico (PUESCHEL, 2002). O mosaicismos é a forma menos comum de alteração cromossômica, ocorrendo em torno de 1% das crianças com essa desordem. É considerado como sendo resultado de um erro em uma das primeiras divisões celulares e quando o bebê nasce, algumas células contêm 47 cromossomos e outras com o número normal de 46. Vários autores relataram que algumas crianças com síndrome de Down possuem um desempenho intelectual melhor do que a média de crianças com trissomia 21 (PUESCHEL, 2002). Este autor afirma ainda que independente do tipo de alteração ocorrida, é sempre o cromossomo 21 o responsável pelos traços físicos específicos e a função intelectual limitada observados na grande maioria das crianças com Síndrome de Down. O grau destas alterações, porém, dependerá do tipo da anormalidade cromossômica ocorrida no período pré-natal.

Partindo desse pressuposto, a Fonoaudiologia também pode atuar com ações voltadas ao Letramento, condição crucial para um bom desenvolvimento das habilidades de fala, leitura e escrita. O termo letramento é recém-chegado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 que ele surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Era visto como “investigar, soletrando; adquirir letras ou conhecimentos literários” (SOARES, 2004, p. 17). O termo letramento originou-se de literacy, palavra da língua inglesa e, atualmente, é visto como “o resultado da ação de

ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (op.cit., p.18).

Assim, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e escrita que a sociedade faz continuamente. Kleiman (1995), por sua vez, descreve que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, a partir das mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. Gradativamente, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, pois já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas que estes estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Soares (2004) destaca que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado ao letramento). Assim, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Observa-se, dessa maneira, a concepção que envolve esses fenômenos, bem como, suas diferenças e relações. São exatamente tais condutas que serão incentivadas e estimuladas junto aos sujeitos com síndrome de Down. Tornar-se letrado é também tornar-se cognitiva e linguisticamente diferente; após aprender a ler e a escrever, o indivíduo pensa e fala diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário (op.cit.). Enfim, a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam-no a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. Partindo dessas discussões, podemos, enfim, definir Letramento como “o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se letrado’” (SOARES, 2004, p.38). Esta autora define Letramento, ainda, como (p.39): “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo; como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Segundo Kleiman (1995), o fenômeno do letramento extrapola, assim, o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e a promoção da escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. Eis o motivo pelo qual os professores e familiares do público alvo deste projeto (crianças e adolescentes com síndrome de Down) também receberão assistência fonoaudiológica para que as habilidades de fala, leitura e escrita desenvolvam-se com eficácia.

1.6.3 Objetivos

Objetivo Geral:

- Desenvolver ações de cunho fonoaudiológico, com foco no Letramento, a fim de beneficiar o aprendizado e a socialização de sujeitos com síndrome de Down e revelando os familiares como mediadores neste processo.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver condutas otimizadoras ligadas à fala, leitura e escrita do sujeito com síndrome de Down, englobando um uso funcional e contextualizado de tais práticas;

- Contribuir na formação do conhecimento em questão pelos familiares, por meio de orientações acerca do desenvolvimento da leitura e escrita, bem como as estratégias facilitadoras para o desenvolvimento destas;
- Possibilitar aos graduandos em Fonoaudiologia práticas inovadoras e interdisciplinares de assistência a este grupo de indivíduos;
- Viabilizar ações de interação entre grupos de crianças e adolescentes com síndrome de Down;
- Promover palestras, seminários e oficinas de sensibilização junto aos pais e à sociedade, na intenção de ampliar as perspectivas de trabalho junto ao sujeito com síndrome de Down.

Metas:

- Orientar os discentes na elaboração de relatório, seminários, manuais e estudos dirigidos vinculados ao projeto de extensão;
- Elaborar pesquisas, publicações e trabalhos científicos, junto aos discentes, com base nos dados obtidos no projeto de extensão;
- Desenvolver ações otimizadoras das habilidades de leitura e escrita dos sujeitos com síndrome de Down e, em especial, àquelas capazes de auxiliá-los na sua formação enquanto indivíduos letrados.

1.6.4 Metodologia e Avaliação

Metodologia:

Considerando-se os objetivos, geral e específicos, a metodologia a ser desenvolvida envolverá os principais elementos constituintes das ações fonoaudiológicas junto a sujeitos com síndrome de Down, articuladas à proposta de aprimorar a condição de Letramento dos mesmos, integrando as atividades de extensão, pesquisa e ensino. Partindo desse pressuposto, serão desenvolvidas ações - individuais e grupais - de cunho fonoaudiológico, junto a este público alvo, semanalmente, às sextas-feiras, com o intuito de responder aos objetivos em questão. Além disso, serão feitas oficinas e orientações aos familiares e professores de tais sujeitos (crianças e adolescentes), com o intuito de auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno em sala de aula, onde a Alfabetização e o Letramento tendem a se aprimorar. Assim, além das atividades de extensão, serão realizados grupos de estudo e seminários com os acadêmicos do curso de Fonoaudiologia, participantes do presente projeto, empregando metodologias ativas e, assim, proporcionando um melhor embasamento teórico e aperfeiçoamento da disciplina curricular relacionada, estabelecendo a via de acesso da extensão com o ensino e a pesquisa. O possível aluno bolsista terá as mesmas atribuições dos alunos extensionistas participantes, elaborando os relatórios e apresentando, em seguida, seus resultados.

Local:

O projeto será realizado nas dependências da Clínica-Escola de Fonoaudiologia, localizada no Complexo de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, UFPB, Centro de Ciências da Saúde.

Amostra:

Participarão as crianças e adolescentes com síndrome de Down, seus respectivos professores e familiares no período de 01 de maio a 30 de dezembro de 2015, o que corresponde a uma amostra de, em média, 200 (duzentos) sujeitos. Considerando a intervenção fonoaudiológica a ser desenvolvida, serão propostas, em média, 1300 (mil e trezentos) procedimentos, desde aqueles voltados à estimulação da fala, quanto à estimulação da leitura e escrita da população envolvida, bem como as rodas de conversa direcionadas aos familiares e professores.

Consentimento livre e esclarecido:

Os sujeitos participantes, bem como os professores e familiares, receberão informações sobre o projeto e seus objetivos. Os mesmos serão convidados a participar, e aceitando, assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido espontaneamente, autorizando a utilização dos dados da coleta em pesquisas, respeitando-se o sigilo de seus dados. Os indivíduos que não concordarem em participar não se prejudicarão em quaisquer atividades a serem desenvolvidas na Clínica-Escola.

Crítérios de inclusão na ação:

Serão incluídos todos os sujeitos com síndrome de Down, seus professores e familiares, a partir da aceitação das propostas do projeto.

Coleta de dados (Procedimentos):

Serão direcionados atendimentos fonoaudiológicos individuais e grupais junto ao público alvo, semanalmente, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das habilidades de fala, leitura e escrita, bem como da Alfabetização e do Letramento. Por isso, faz-se necessário trabalhar em conjunto com os professores e familiares que, habitualmente, fazem parte desta dinâmica. Além disso, os professores receberão orientações sobre como estimular as habilidades desses indivíduos em sala de aula.

Variáveis de caracterização amostral:

As variáveis de caracterização amostral serão classificadas em socioeconômicas e sócio demográficas incluindo sexo, idade, origem étnica e raça.

Aspectos Éticos:

Todos os preceitos da Resolução nº 466//2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes à ética em pesquisa envolvendo seres humanos serão obedecidos no presente projeto. O mesmo foi submetido à apreciação do Departamento de Fonoaudiologia CCS/UFPB, tendo obtido parecer favorável à realização.

Avaliação:

A avaliação dos discentes será realizada continuamente, durante os encontros semanais, sendo verificada a participação dos mesmos em todas as atividades propostas pelo projeto.

1.6.5 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

A nossa perspectiva com este projeto de extensão é valorizar a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, que se retroalimentam continuamente. Os atores envolvidos nesse projeto, irão assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo que os dados extraídos sirvam para a realização de estudos posteriores, que poderão se transformar em pesquisas e publicações, para serem divulgadas em periódicos e/ou apresentadas em eventos científicos. Estas informações fornecerão dados científicos nas áreas de Educação e Saúde. Na relação do ensino, as disciplinas de Aprendizagem da Linguagem Escrita, Linguagem Escrita e Inclusão, que é de nossa responsabilidade, apresentam um conteúdo programático específico do campo de atuação desse projeto. Para tanto, o projeto disponibilizará uma carga horária para capacitação dos discentes, nas quais serão empregadas metodologias ativas com realização de grupos de estudo e seminários, trazendo o aluno à problemática multifatorial nas práticas de letramento. Os estudantes, a partir da interação com o público da instituição parceira, desenvolverão um processo de geração de conhecimento. O cenário de práticas mais estreito dos discentes se articulará com os demais profissionais da área de educação. Este aspecto promoverá o entendimento de que a atuação interdisciplinar e inter setorial não necessariamente fragmenta o sujeito como entidade biopsicossocial indivisível, mas permite um processo de desenvolvimento linguístico e humanizado.

1.6.6 Avaliação

Pelo Público

Por meio de formulários de sugestões escritas, sem identificação, e oficinas de escuta, onde iremos coletar informações das atividades em um diálogo aberto com os beneficiados pelo projeto de extensão.

Pela Equipe

Por meio de reuniões semanais com os extensionistas, colaboradores e coordenador, com o intuito de avaliarmos as atividades e planejarmos as ações. Além da avaliação realizada pela PRAC por meio de relatórios parciais e final.

1.6.7 Referências Bibliográficas

- CAGLIARI, L.C., 1998. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem, da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. IN: ROJO, R. (org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.O. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2004.
- GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. IN LODI, A. C. B. & HARRISON, K. M. P. & TESKE, O. (orgs). Letramento e minorias. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
- KLEIMAN, A.B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I.G.V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. Aquisição da escrita e textualidade. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, nº 29, jul./dez. 1995.
- KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1999.
- LEMOES, C.T.G., 1988. Prefácio IN: KATO M. (org.) A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.
- _____, 1995. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. IN: ROJO, R. (org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MILLER, N.B.; Tradução Lucia Helena Reily. Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- PUESCHEL, S.M. (org.); Tradução Lucia Helena Reily. Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- RODRIGUES, M.F.A.; MIRANDA, S.M. A Estimulação da Criança Especial em Casa: entenda o que acontece no sistema nervoso da criança deficiente e como você pode atuar sobre ele. São Paulo: Atheneu, 2001.
- ROJO, R. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SCHWARTZMAN, J. S. (org.) et. al. Síndrome de Down. 6.ed. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- WERNECK, C.M. Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. 4.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

1.6.8 Observações

Critérios de Qualificação requerida para o bolsista e extensionistas:

- Ser aluno regularmente matriculado no curso de graduação em Fonoaudiologia;
- Apresentar 20 horas semanais, disponíveis, para o projeto de extensão (inclusive as sextas feiras);
- Ter cursado, ou estar cursando a disciplina de Aprendizagem da linguagem Escrita, do curso de graduação em Fonoaudiologia/CCS/UFPB. (Alunos cursando a partir do 3º período).

Avaliação do Bolsista:

- Assiduidade e desempenho nas atividades e ações do projeto;

- Entrega de relatórios Trimestrais, e relatório final, do período de vigência da extensão.

PLANO DE TRABALHO DO(S) BOLSISTA(S)

Carga Horária Semanal: 20 hora(s)

Objetivos:

Objetivo Geral:

Colaborar na organização das atividades, promovendo ação fonoaudiológica em práticas de letramento a todos os atores envolvidos na proposta.

Objetivos Específicos:

- Elaborar, arquivar e estruturar os protocolos e manuais de orientação;
- Avaliar o perfil epidemiológico dos sujeitos envolvidos nas atividades do projeto;
- Promover um cenário de práticas de extensão, com perspectivas interdisciplinares, buscando dentro da equipe de profissionais, docentes e discentes, uma relação de humanização.

Atividades a serem desenvolvidas/Mês:

- Colaborar na organização das atividades realizadas pelos extensionistas colaboradores;
- Orientar e acompanhar os participantes do projeto em todas as atividades;
- Elaborar relatório, seminários, estudo de casos;
- Auxiliar na elaboração de pesquisas, publicações e trabalhos científicos, com base nos dados obtidos no projeto de extensão;
- Desenvolver uma ação interdisciplinar com a equipe de pais e professores dos sujeitos com síndrome de Down.

1.7 Divulgação/Certificados

Meios de Divulgação:	Cartaz, Folder, Internet
Contato:	A divulgação desse projeto, bem como dos seus resultados, ocorrerá através de folders, cartazes, redes sociais e site do Centro de Ciências da Saúde/UFPB.
Emissão de Certificados:	Equipe de Execução
Qtde Estimada de Certificados para Participantes:	0
Qtde Estimada de Certificados para Equipe de Execução:	24
Total de Certificados:	24
Menção Mínima:	MS
Frequência Mínima (%):	0.75
Justificativa de Certificados:	Certificação de participação das ações do projeto de extensão.

1.8 Outros Produtos Acadêmicos

Gera Produtos: Sim

Produtos: Anais
Artigo Completo
Capítulo de Livro
Livro
Manual
Oficina
Relatório Técnico

Descrição/Tiragem:

1.9 Anexos

Nome	Tipo
depto.jpg	Declaração de aprovação pelo departamento
assessoria.pdf	Declaração da Assessoria de Extensão
declaracao_parceria_	Certidão do Curso de Graduação

2. Equipe de Execução

2.1 Membros da Equipe de Execução

Docentes da UFPB

Nome	Regime - Contrato	Instituição	CH Total	Funções
Giorvan Ânderson dos Santos Alves	Dedicação exclusiva	UFPB	320 hrs	Colaborador
Isabelle Cahino Delgado	Dedicação exclusiva	UFPB	640 hrs	Coordenador da Ação
Marine Raquel Diniz da Rosa	Dedicação exclusiva	UFPB	320 hrs	Apoio Técnico Operacional, Colaborador

Discentes da UFPB

Nome	Curso	Instituição	Carga	Funções
Ana Karina de Lima Pegado	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Bruna Samyres Oliveira de Macêdo	Fonoaudiologia	UFPB	640 hrs	Bolsista de Extensão
Camila Cristina Duarte Costa	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Cynderella Karla Moraes de Lima	Fonoaudiologia	UFPB	640 hrs	Bolsista de Extensão
Ericles Ferreira Valões	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Gabriela Regina Gonzaga Rabelo	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Hayala Maria Vieira Penaforte	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador

Isis Brito de Lima	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Ivonaldo Leidson Barbosa Lima	Programa de Pós-graduação Em Linguística	UFPB	400 hrs	Vice-Coordenador(a)
Jéssica Rodrigues da Silva	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Kyonara Rayana Mangueira Jacobino	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Lucineide Nunes da Costa	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Mariane Sousa Regis	Fonoaudiologia	UFPB	120 hrs	Colaborador
Rebecca Rhuanny Tolentino Limeira	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Rute Maria Maia Costa	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Samara Munique Silva	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Suelene Castro de Figueiredo	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Suelle Kananda Leite Costa	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Surama Farias de Almeida	Fonoaudiólogo	UFPB	400 hrs	Colaborador
Talita Maria Monteiro Farias Barbosa	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador
Wigna Raissa Leite Matias	Fonoaudiologia	UFPB	400 hrs	Colaborador

Técnico-administrativo da UFPB

Não existem Técnicos na sua atividade

Outros membros externos a UFPB

Não existem Membros externos na sua atividade

Membros da UFPB sem Tipo Institucional*

Nome	Instituição	Carga	Função
Joyce Renally Felix Nunes	UFPB	320 hrs	Apoio Técnico Operacional Colaborador

Coordenador:

Nome: Isabelle Cahino Delgado

Nº de Matrícula: 1725656

CPF: 03571650476

Email: fgaisabelle@hotmail.com

Categoria: Professor Adjunto

Fone/Contato: (83) 35786123 / (83) 88012137

2.2 Cronograma de Atividades**Atividade:**

Atividades a serem desenvolvidas:

Atividade A: Ação fonoaudiológica e Interdisciplinar nas práticas de letramento, nas modalidades oral e escrita, diante das necessidades do grupo de sujeitos com síndrome de Down.

Atividade B: Atividades de ensino e pesquisa científica, objetivando a relação direta entre pesquisa, ensino e extensão, possibilitando desenvolver nos alunos extensionistas, uma percepção ética-profissional, com valores assistenciais e socioculturais, necessários para um acadêmico de Fonoaudiologia.

Atividade C: Elaboração, acompanhamento e correções dos protocolos, manuais de orientação, relatórios parciais e relatório final.

Atividade D: Oficinas e palestras voltadas para professores e familiares dos sujeitos com síndrome de Down.

Início: Mai/2015 **Duração:** 8 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 1235 Horas/Mês
Responsável: Isabelle Cahino Delgado (C.H. 80 horas/Mês)
Membros Vinculados: Kyonara Rayana Mangueira Jacobino (C.H. 50 horas/Mês)
 Gabriela Regina Gonzaga Rabelo (C.H. 50 horas/Mês)
 Wigna Raissa Leite Matias (C.H. 50 horas/Mês)
 Talita Maria Monteiro Farias Barbosa (C.H. 50 horas/Mês)
 Lucineide Nunes da Costa (C.H. 50 horas/Mês)
 Samara Munique Silva (C.H. 50 horas/Mês)
 Mariane Sousa Regis (C.H. 15 horas/Mês)
 Suelene Castro de Figueiredo (C.H. 50 horas/Mês)
 Bruna Samyres Oliveira de Macêdo (C.H. 80 horas/Mês)
 Cynderella Karla Moraes de Lima (C.H. 80 horas/Mês)
 Ivonaldo Leidson Barbosa Lima (C.H. 50 horas/Mês)
 Ana Karina de Lima Pegado (C.H. 50 horas/Mês)
 Suelle Kananda Leite Costa (C.H. 50 horas/Mês)
 Surama Farias de Almeida (C.H. 50 horas/Mês)
 Ericles Ferreira Valões (C.H. 50 horas/Mês)
 Jéssica Rodrigues da Silva (C.H. 50 horas/Mês)
 Rute Maria Maia Costa (C.H. 50 horas/Mês)
 Isis Brito de Lima (C.H. 50 horas/Mês)
 Camila Cristina Duarte Costa (C.H. 50 horas/Mês)
 Rebecca Rhuanny Tolentino Limeira (C.H. 50 horas/Mês)
 Giorvan Ânderson dos Santos Alves (C.H. 40 horas/Mês)
 Marine Raquel Diniz da Rosa (C.H. 40 horas/Mês)
 Hayala Maria Vieira Penaforte (C.H. 50 horas/Mês)

Atividade: Suporte psicológico aos genitores dos pacientes com síndrome de Down por meio da sala de espera.

Início: Mai/2015 **Duração:** 8 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 40 Horas/Mês
Responsável: Joyce Renally Felix Nunes (C.H. 40 horas/Mês)

Responsável	Atividade	2015											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Isabelle Cahino Delgado	Atividades a serem desenvolvidas: Ativid...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X
Joyce Renally Felix Nunes	Suporte psicológico aos genitores dos pacie...	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X

_____	, 01/02/2016	_____
Local		Isabelle Cahino Delgado Coordinador(a)/Tutor(a)

APÊNDICES

Apêndice A – Quadros e gráficos dos levantamentos quantitativos

CA

Sessão 1

07/11/2014

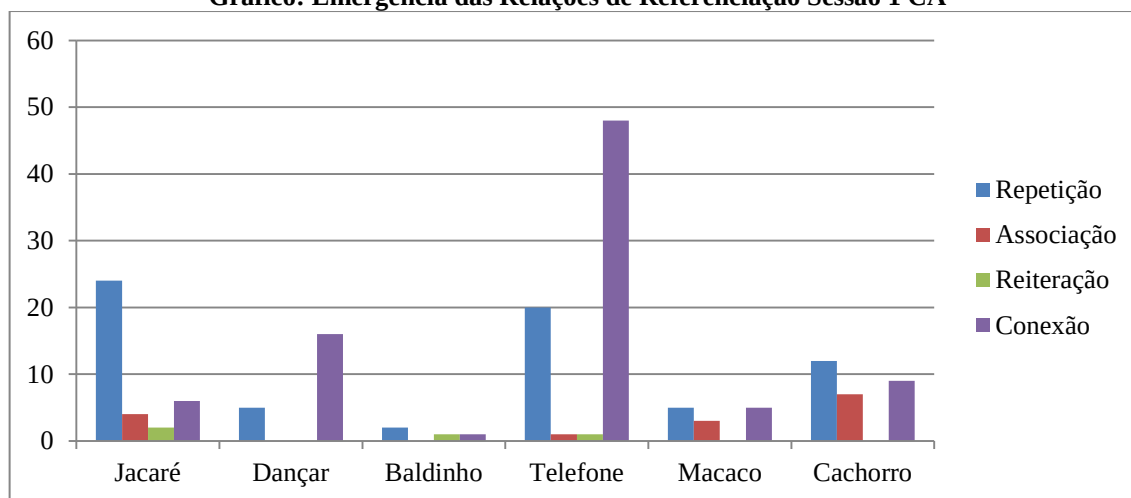
Contexto: P1 e CA estão sentadas ao chão brincando com um jacaré no tapete de borracha.

Quadro: Dados quantitativos Sessão 1 CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Jacaré	24	04	02, aos 00:11:55, 00:18:50	06
Dançar	05	00	00	16
Baldinho	02	00	01, aos 00:05:45	01
Telefone	20	01	01, aos 00:13:25	48
Macaco e cachorro	05	03	00	05
Cachorro	12	07	00	09

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Emergência das Relações de Referenciação Sessão 1 CA

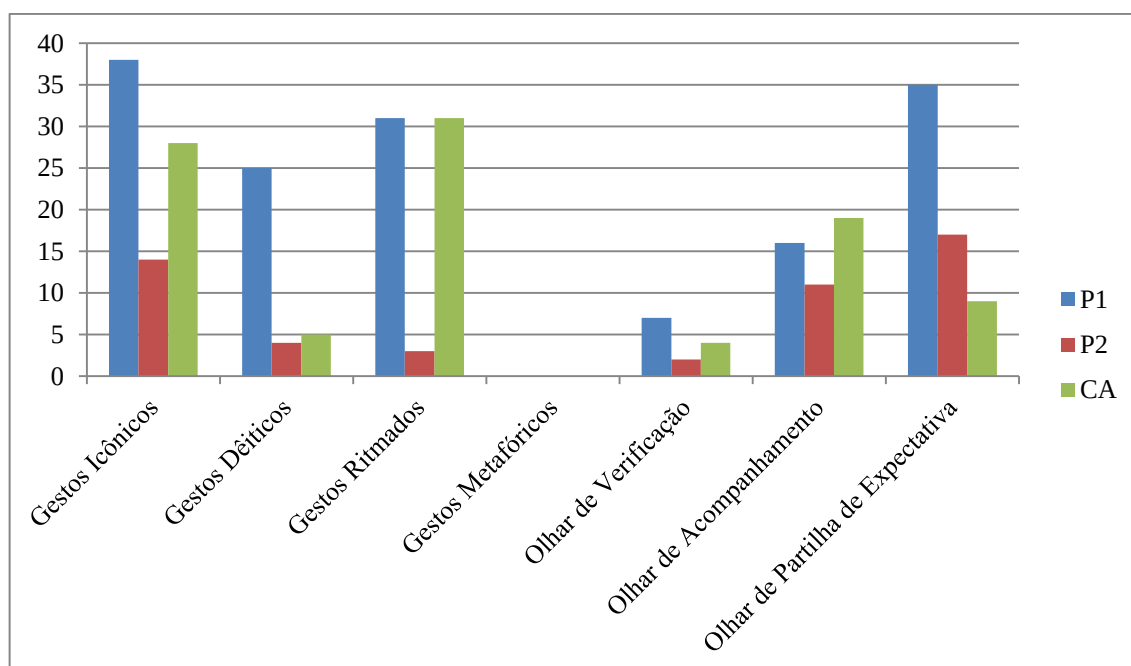


Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 1 com CA

Sujeitos	P1	P2	CA
Gestos icônicos	38	14	28
Gestos dêiticos	25	04	05
Gestos ritmados	31	03	31
Gestos Metafóricos	00	00	00
Olhar de verificação	07	02	04
Olhar de acompanhamento	16	11	19
Olhar de partilha de expectativa	35	17	09

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Emergência de Relações de Referenciação Multimodal Sessão 1 com CA

Fonte: o autor (2017)

CA

Sessão 2

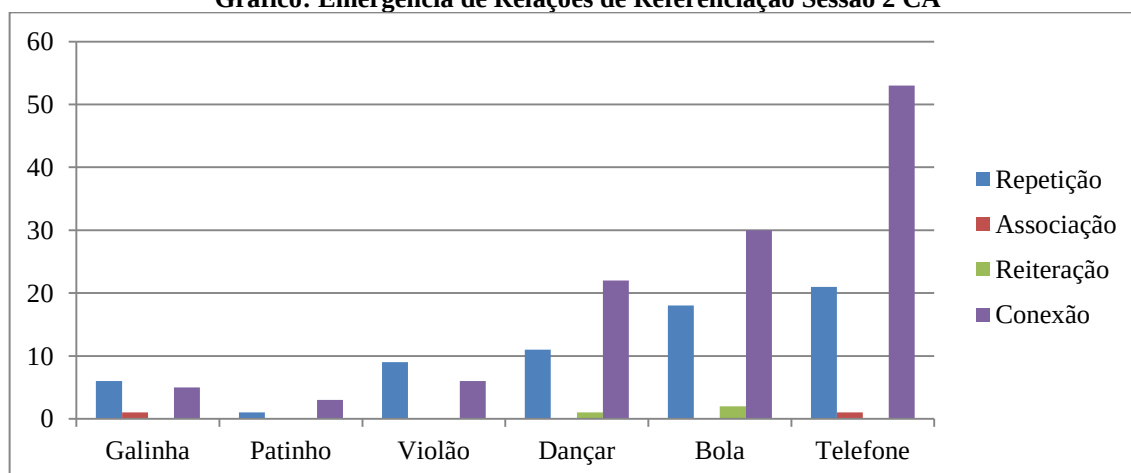
14/11/2014

Contexto: P1 e CA estão sentadas no tapete de borracha manuseando vários brinquedos.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 2 CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Galinha	06	01	00	05
Patinho	01	00	00	03
Violão	09	00	00	06
Dançar	11	00	01, aos 00:17:45	22
Bola	18	00	02, aos 00:16:28, 00:19:14	30
Telefone	21	01	00	53

Fonte: o autor (2017)

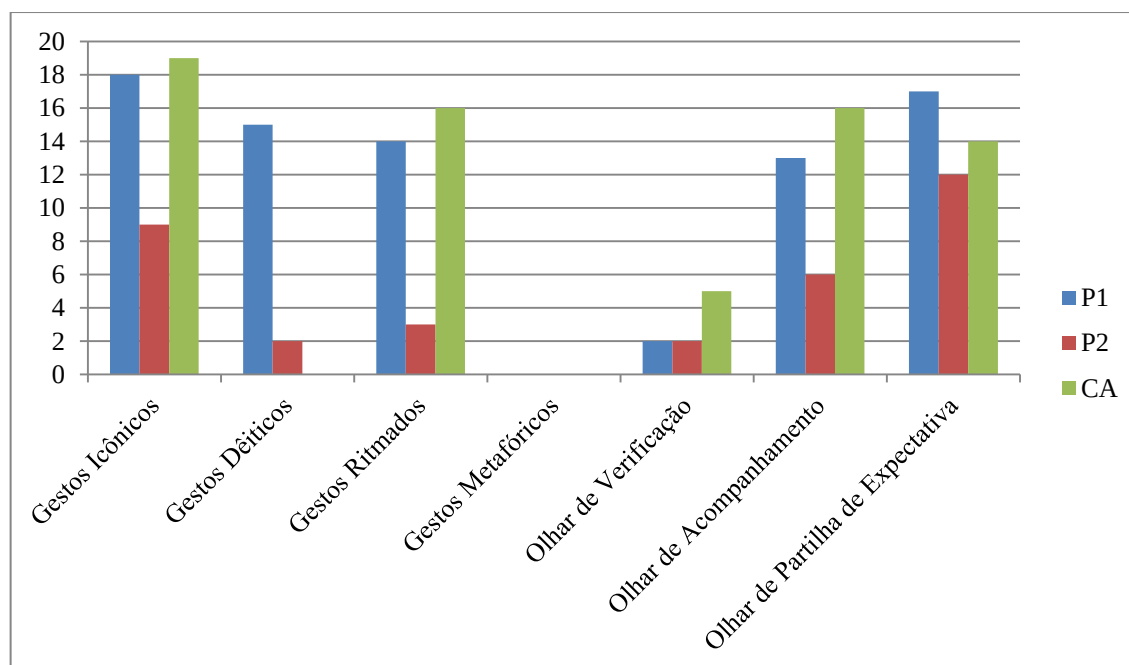
Gráfico: Emergência de Relações de Referenciação Sessão 2 CA

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CA

Sujeitos	P1	P2	CA
Gestos icônicos	18	09	19
Gestos dêiticos	15	02	00
Gestos ritmados	14	03	16
Gestos Metafóricos	00	00	00
Olhar de verificação	02	02	05
Olhar de acompanhamento	13	06	16
Olhar de partilha de expectativa	17	12	14

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CA

Fonte: o autor (2017)

CA

Sessão 3

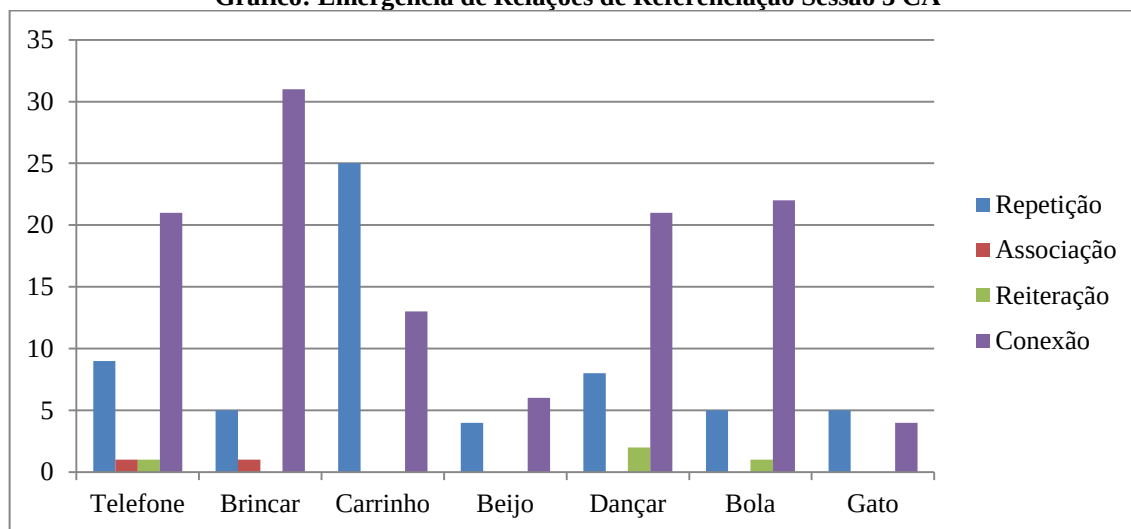
20/03/2015

Contexto: P1 e P2 estão na sala com CA inserindo vários elementos na cena como, por exemplo, bola, música, carrinho etc.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 3 CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Telefone	09	01	01, aos 00:11:25	21
Brincar	05	01	00	31
Carrinho	25	00	00	13
Beijo	04	00	00	06
Dançar	08	00	02, aos 00:13:20, 00:14:45	21
Bola	05	00	01, aos 00:16:56	22
Gato	05	00	00	04

Fonte: o autor (2017)

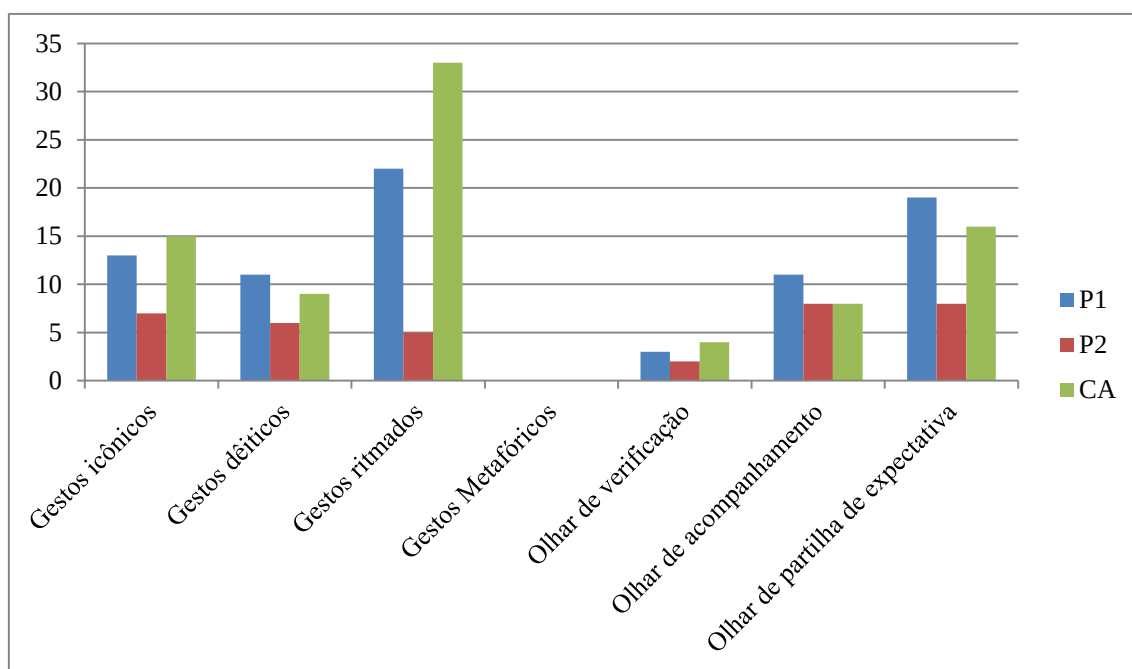
Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 3 CA

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CA

Sujeitos	P1	P2	CA
Gestos icônicos	13	07	15
Gestos dêiticos	11	06	09
Gestos ritmados	22	05	33
Gestos Metafóricos	00	00	00
Olhar de verificação	03	02	04
Olhar de acompanhamento	11	08	08
Olhar de partilha de expectativa	19	08	16

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CA

Fonte: o autor (2017)

CA

Sessão 4

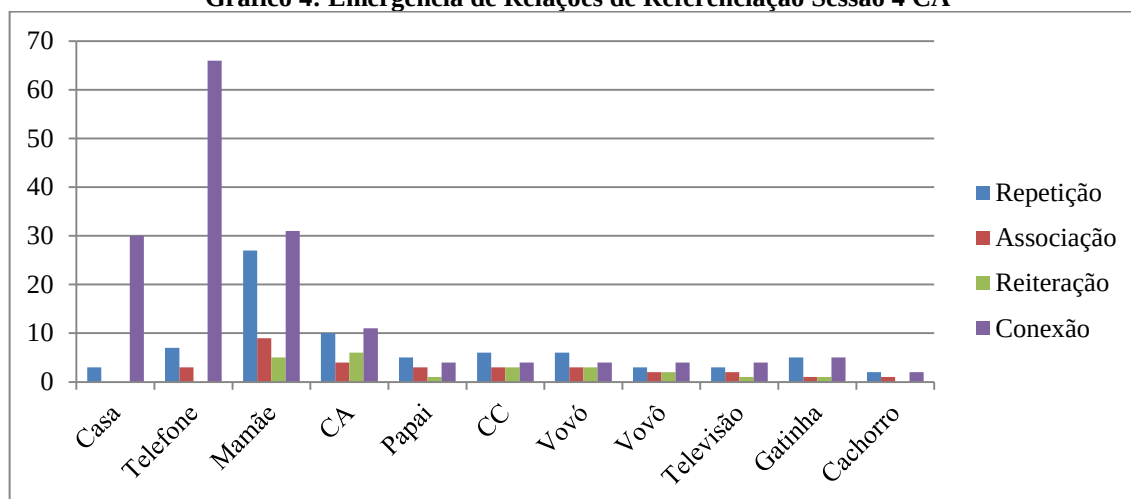
08/05/2015

Contexto: P1 e P2 estão sentadas com CA no chão. Brincam com uma casinha que comporta formas geométricas, em seguida pintam o desenho de uma família, em homenagem ao dia das mães.

Quadro 10: Dados Quantitativos Sessão 4 CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Casa	03	00	00	30
Telefone	07	00	00	66
Mamãe	27	09	05, aos 00:11:13, 00:12:30, 00:13:47, 00:16:03, 00:18:34	31
CA	10	04	06, aos 00:11:11, 00:11:53, 00:12:38, 00:13:54, 00:15:48, 00:17:49	11
Papai	05	03	01, aos 00:13:57	04
CC	06	04	03, aos 00:14:15, 00:15:55, 00:16:37	05
Vovó	06	03	03, aos 00:11:59, 00:13:40, 00:17:46	04
Vovô	03	02	02, aos 00:12:42, 00:13:45	04
Televisão	03	02	01, aos 00:14:26	04
Gatinha	05	01	01, aos 00:13:16	05
Cachorro	02	01	00	02

Fonte: o autor (2017)

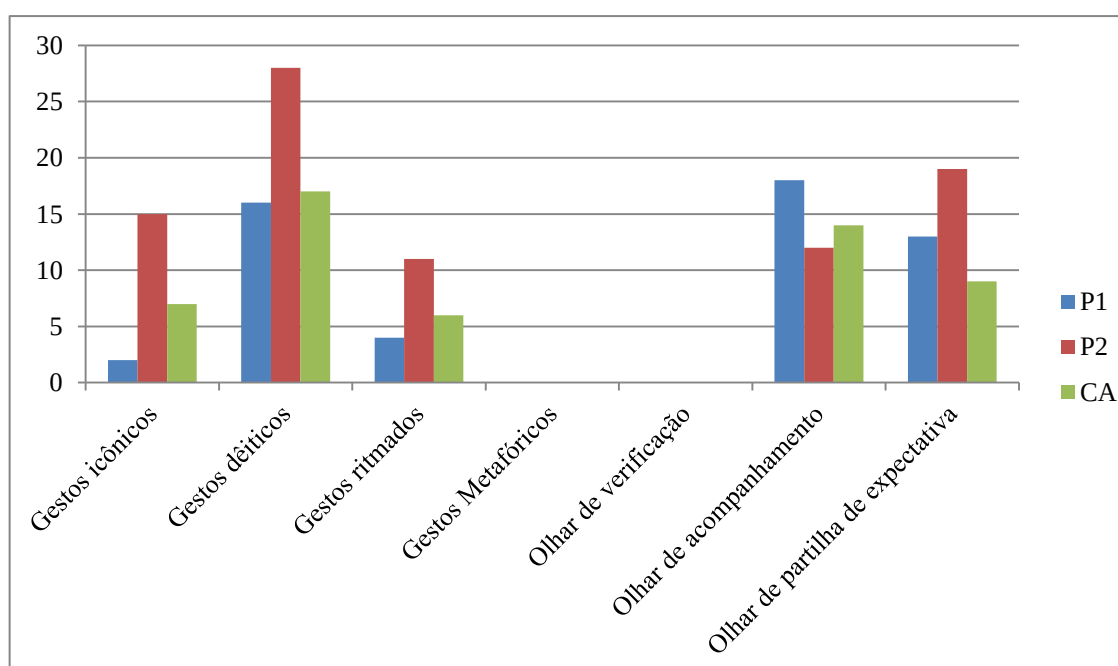
Gráfico 4: Emergência de Relações de Referência Sessão 4 CA

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CA

Sujeitos	P1	P2	CA
Gestos icônicos	02	15	07
Gestos dêiticos	16	28	17
Gestos ritmados	04	11	06
Gestos Metafóricos	00	00	00
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	18	12	14
Olhar de partilha de expectativa	13	19	09

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CA

Fonte: o autor (2017)

CA

Sessão 5

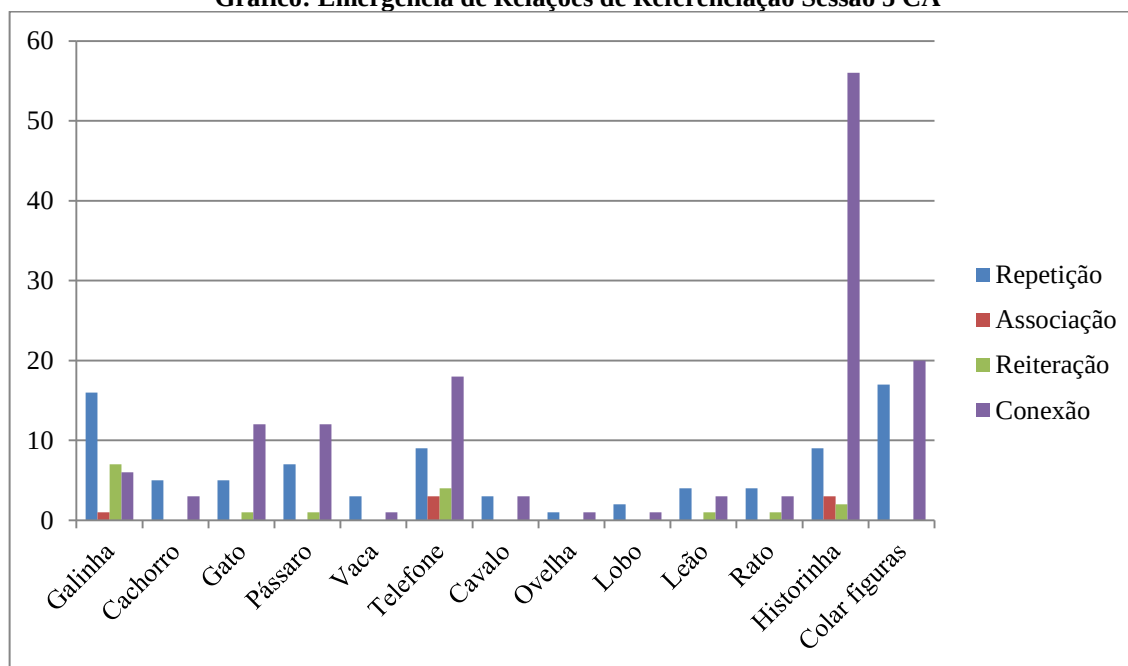
13/11/2015

Contexto: P1 e CA estão sentados à mesa olhando figuras de animais e ouvindo os sons deles no computador. Em seguida P1 mostra um livro de historinhas para CA.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 5 CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Galinha	16	01	07, aos 00:02:19,00:04:07, 00:04:17,00:06:45, 00:07:30,00:08:28 00:13:24	06
Cachorro	05	00	00	03
Gato	05	00	01, aos 00:10:30	12
Pássaro	07	00	01, aos 00:22:08	05
Vaca	03	00	00	01
Telefone	09	03	04, aos 00:07:14, 00:08:48, 00:10:36, 16:55	18
Cavalo	03	00	00	03
Ovelha	01	00	00	06
Lobo	02	00	00	01
Leão	04	00	01, aos 00:14:09	03
Rato	04	00	01, aos 00:11:10	03
Historinha	09	03	02, aos 00:17:34, 00:22:34	56
Colar figuras	17	00	00	20

Fonte: o autor (2017)

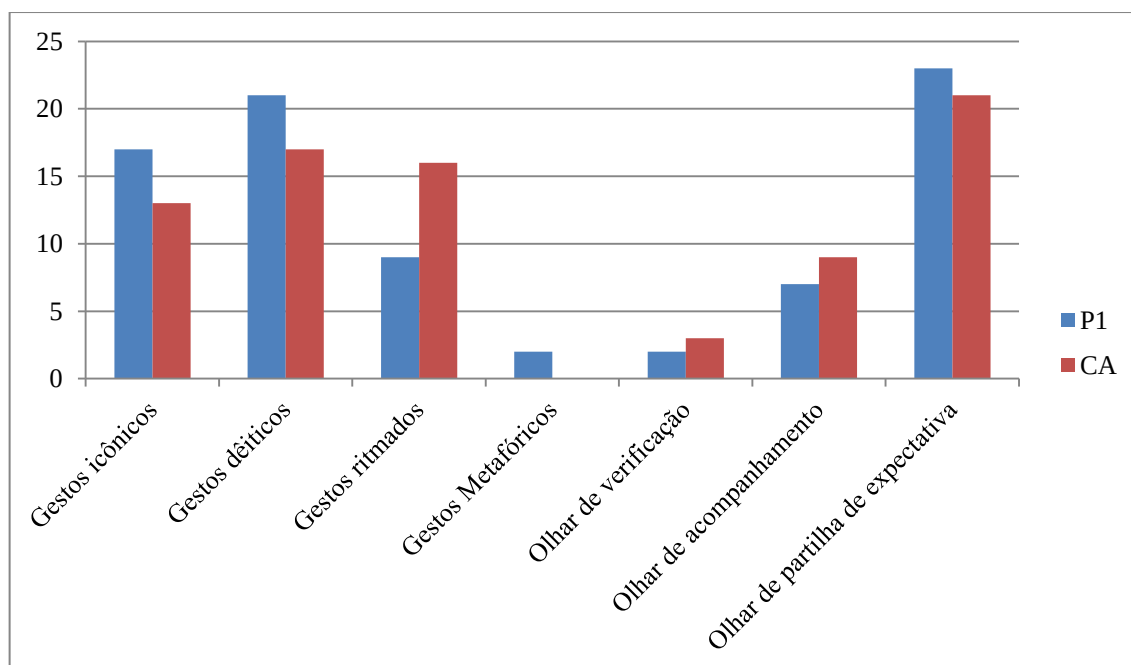
Gráfico: Emergência de Relações de Referenciação Sessão 5 CA

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CA

Sujeitos	P1	CA
Gestos icônicos	17	13
Gestos dêiticos	21	17
Gestos ritmados	09	16
Gestos Metafóricos	02	00
Olhar de verificação	02	03
Olhar de acompanhamento	07	09
Olhar de partilha de expectativa	23	21

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CA

Fonte: o autor (2017)

CA

Sessão 6

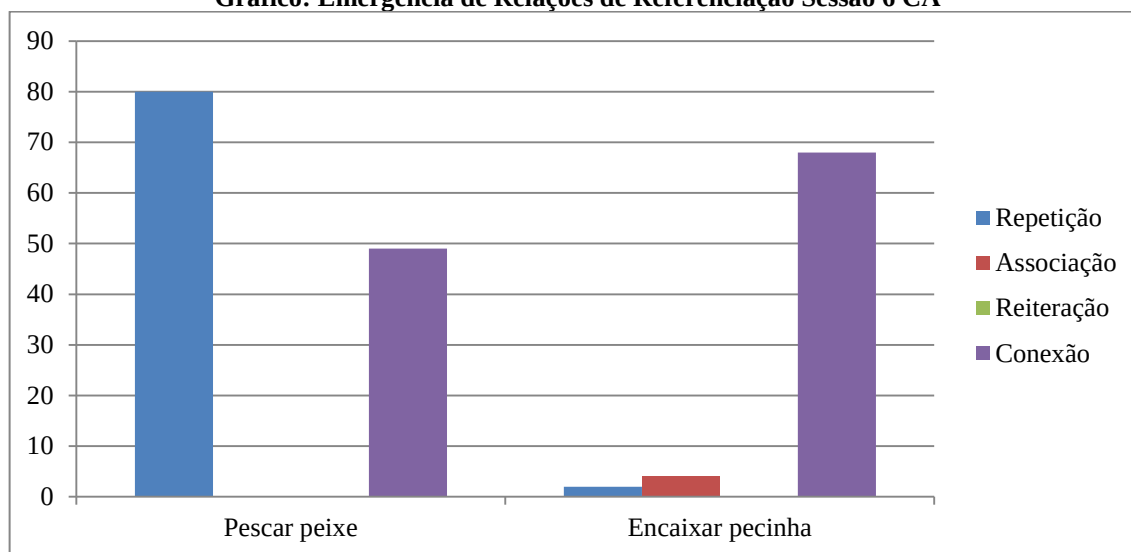
27/11/2015

Contexto: P1 e CA estão brincando de pescaria. Em seguida, brincam de encaixar peças em um jogo.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 6 CA

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Pescar peixes	80	00	00	49
Encaixar pecinha	02	04	00	68

Fonte: o autor (2017)

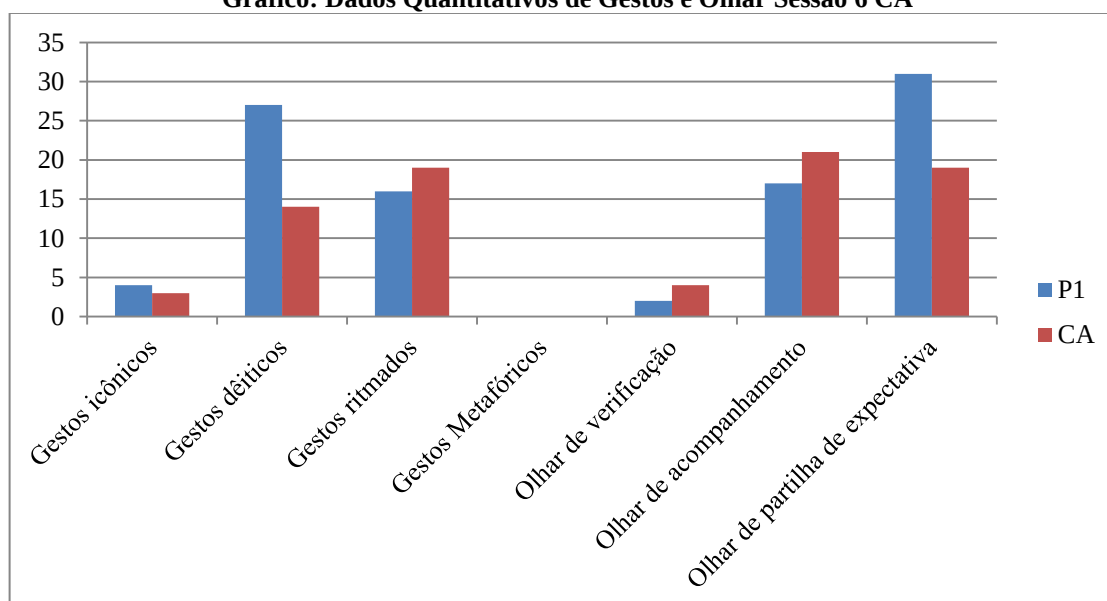
Gráfico: Emergência de Relações de Referenciação Sessão 6 CA

Fonte: o autor (2017)

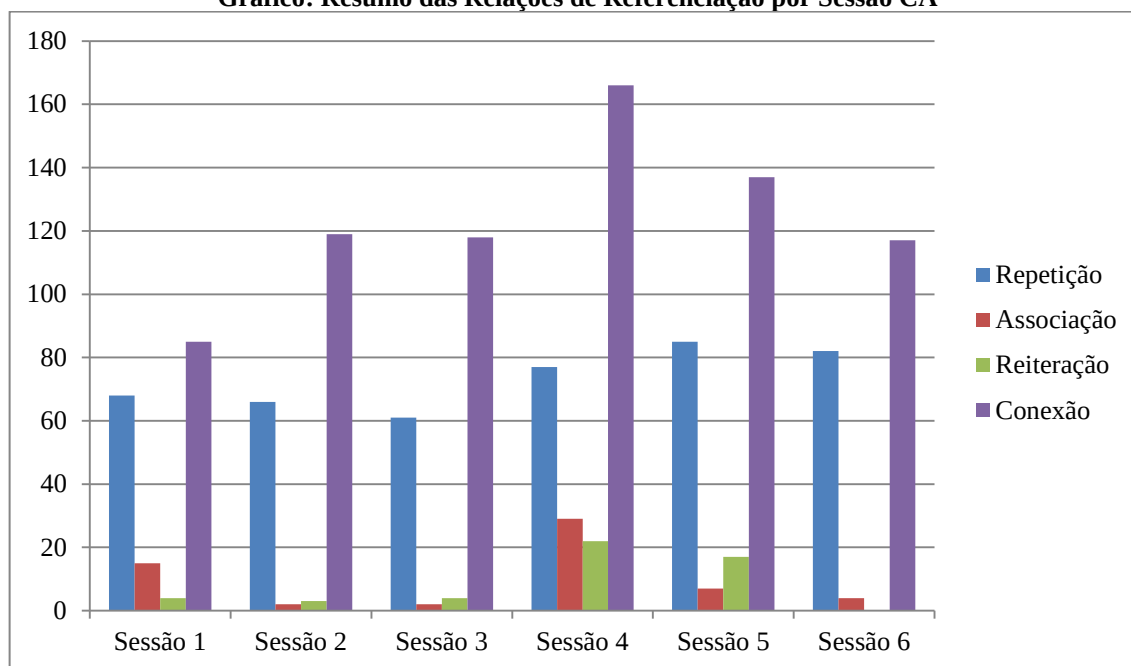
Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CA

Sujeitos	P1	CA
Gestos icônicos	04	03
Gestos dêiticos	27	14
Gestos ritmados	16	19
Gestos Metafóricos	00	00
Olhar de verificação	02	04
Olhar de acompanhamento	17	21
Olhar de partilha de expectativa	31	19

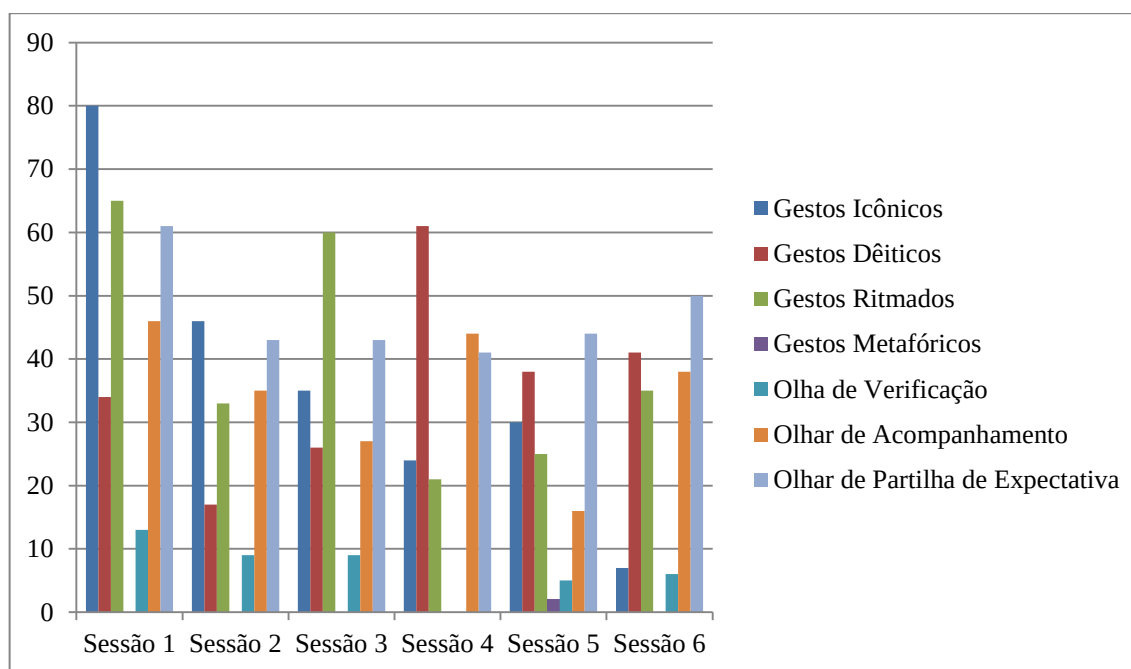
Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CA

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Resumo das Relações de Referênciação por Sessão CA

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CA

Fonte: o autor (2017)

CB

Sessão 1

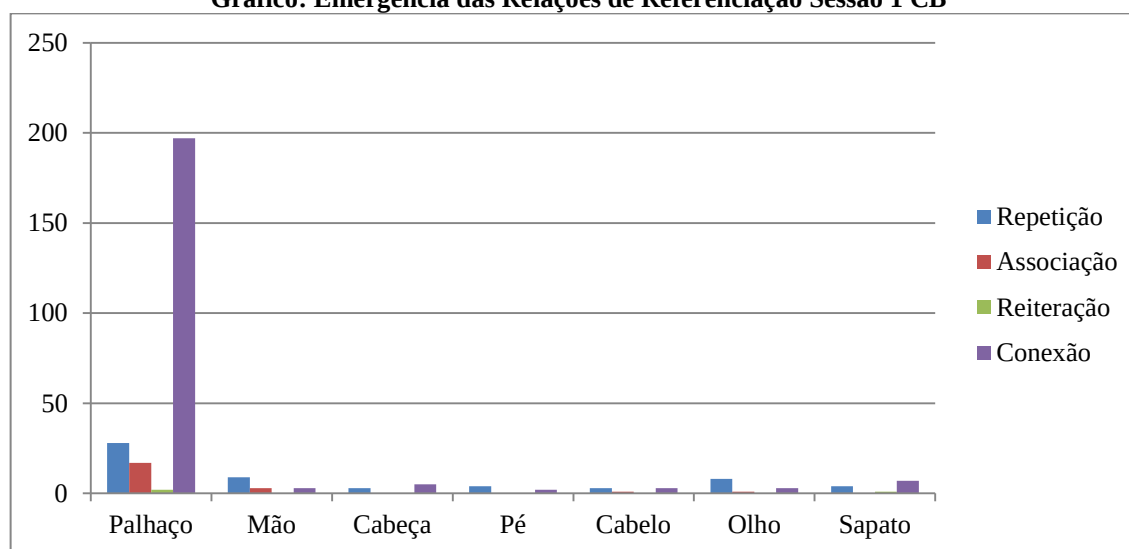
07/11/2014

Contexto: P1 e P2 estão desenhando e montando um palhaço em um cartaz com o auxílio de CB.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 1 CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Palhaço	28	17	02, aos 00:18:07, aos 00:22:43	197
Mão	09	03	00	03
Cabeça	03	00	00	05
Pé	04	00	00	02
Cabelo	03	01	00	03
Olho	08	01	00	03
Sapato	04	00	01, aos 00:21:00	07

Fonte: o autor (2017)

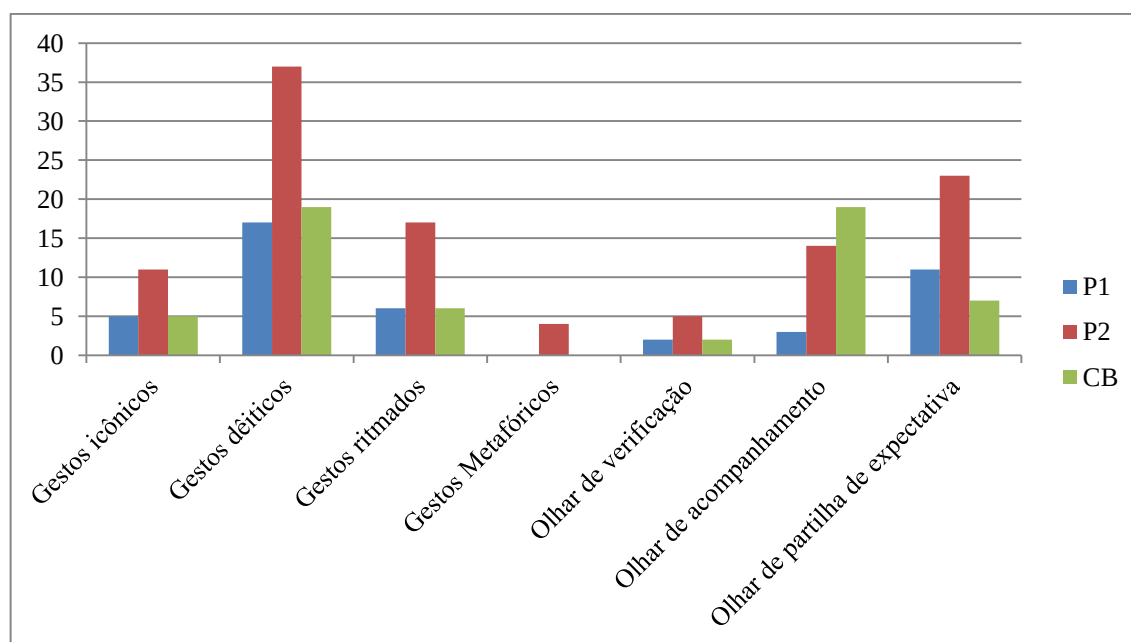
Gráfico: Emergência das Relações de Referenciação Sessão 1 CB

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CB

Sujeitos	P1	P2	CB
Gestos icônicos	05	11	05
Gestos dêiticos	17	37	19
Gestos ritmados	06	17	06
Gestos Metafóricos	00	04	00
Olhar de verificação	02	05	02
Olhar de acompanhamento	03	14	19
Olhar de partilha de expectativa	11	23	07

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CB

Fonte: o autor (2017)

CB

Sessão 2

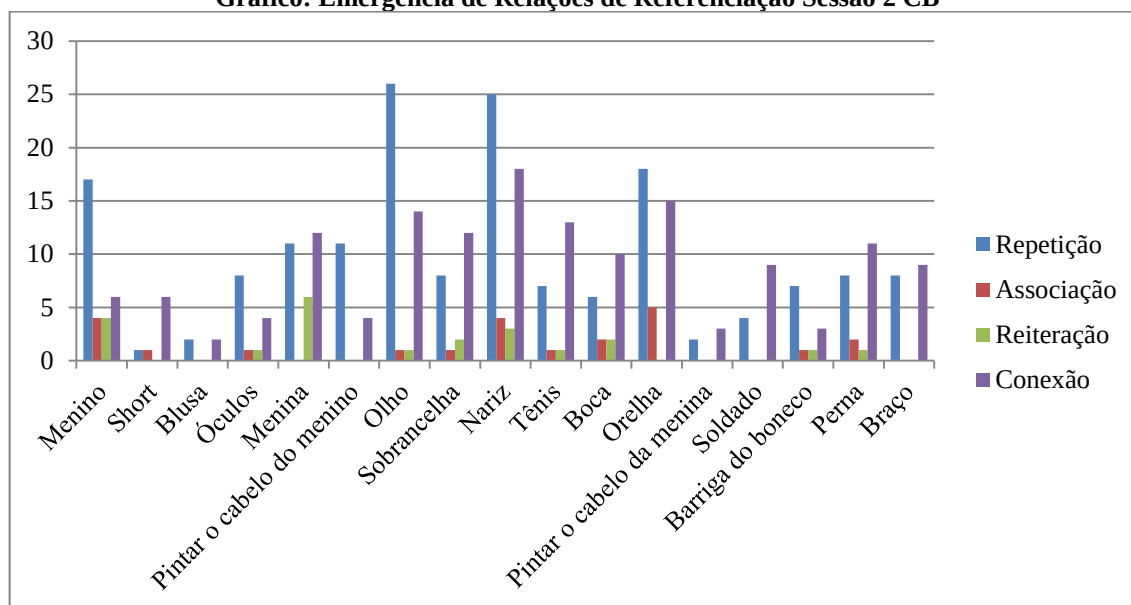
14/11/2014

Contexto: P1 e CB estão montando partes do rosto de um menino e de uma menina colados em um cartaz.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 2 CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Menino	17	04	04, aos 00:07:30, 00:13:08, 00:15:36, 00:17:58	06
Short	01	01	00	06
Blusa	02	00	00	02
Óculos	08	01	01, aos 00:16:51	04
Menina	11	00	06, aos 00:08:45, 00:09:15, 00:13:09, 00:14:41, 00:15:37, 00:19:33	12
Pintar o cabelo do menino	11	00	00	04
Olho	26	01	01, aos 00:08:20	14
Sobrancelha	08	01	02, aos 00:13:36, 00:17:57	12
Nariz	25	04	03, aos 00:10:51, 00:13:27, 00:17:31	18
Tênis	07	01	01, aos 00:10:44	13
Boca	06	02	02, aos 00:13:28, 00:19:33	10
Orelha	18	05	00	15
Pintar o cabelo da menina	02	00	00	03
Soldado	04	00	00	09
Barriga do boneco	07	01	01, aos 00:28:57	03
Perna	08	02	01, aos 00:24:00	11
Braço	08	00	00	09

Fonte: o autor (2017)

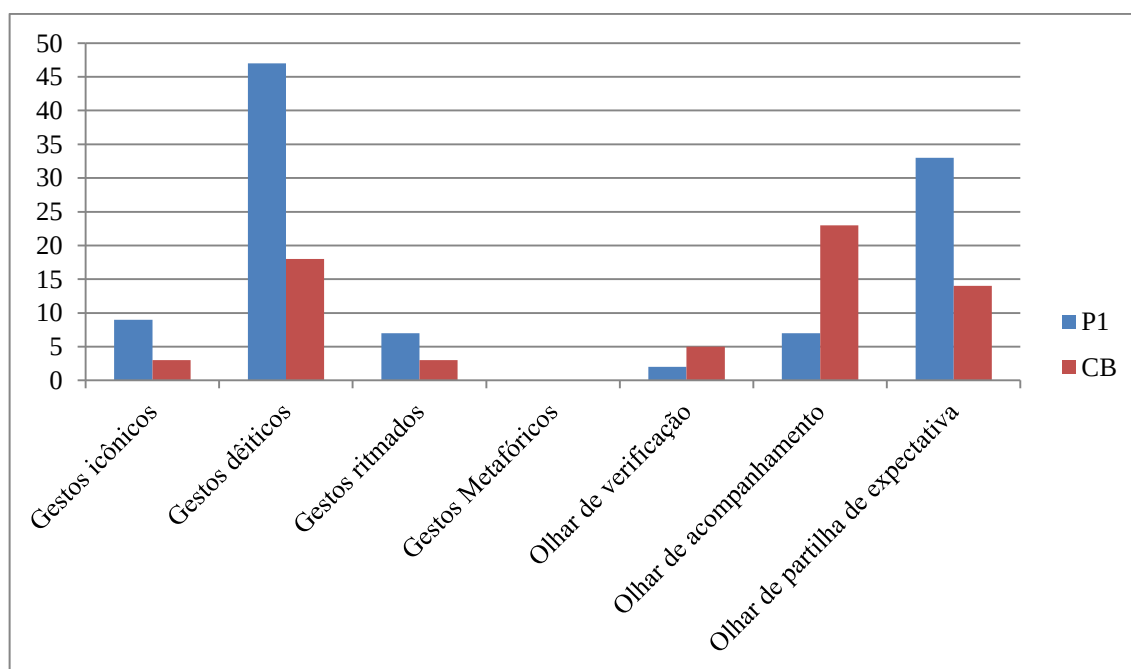
Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 2 CB

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CB

Sujeitos	P1	CB
Gestos icônicos	09	03
Gestos dêiticos	47	18
Gestos ritmados	07	03
Gestos Metafóricos	00	00
Olhar de verificação	02	05
Olhar de acompanhamento	07	23
Olhar de partilha de expectativa	33	14

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CB

Fonte: o autor (2017)

CB

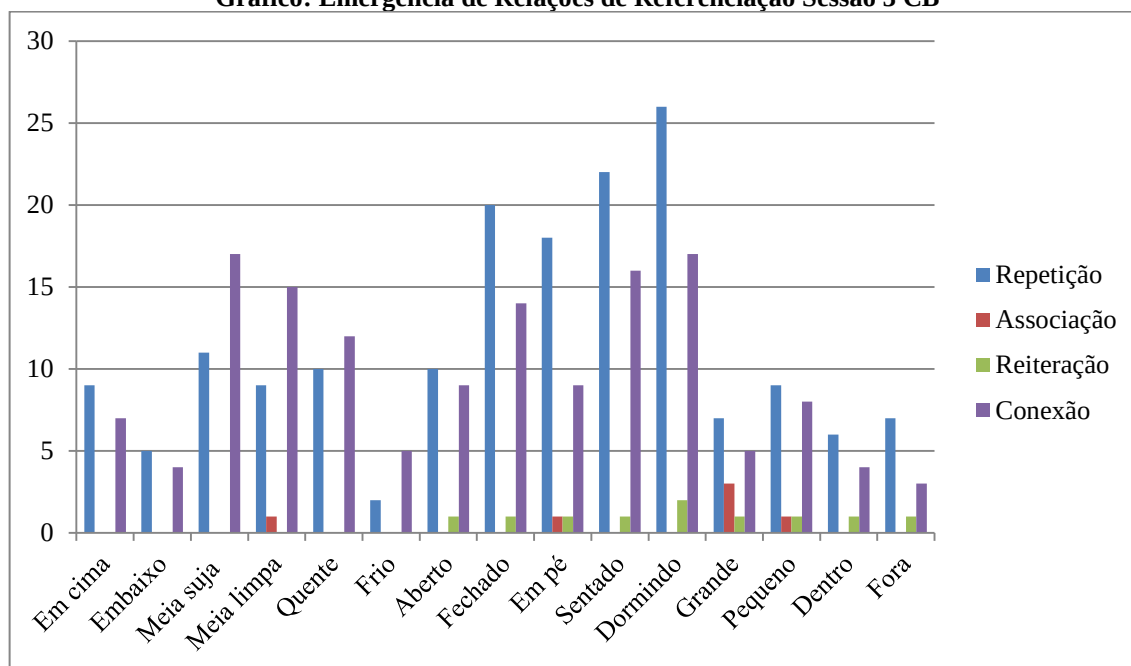
Sessão 3

P1 e P2 estão ensinando CB a respeito de opostos com gravuras.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 3 CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Em cima	09	00	00	07
Embaixo	05	00	00	04
Meia suja	11	00	00	17
Meia limpa	09	01	00	15
Quente	10	00	00	12
Frio	02	00	00	05
Aberto	10	00	01, aos 00:16:01	09
Fechado	20	00	01, aos 00:12:23	14
Em pé	18	01	01, aos 00:10:29	09
Sentado	22	00	01, aos 00:11:26	16
Dormindo	26	00	02, aos 00:08:25, aos 00:09:25	17
Grande	07	03	01, aos 00:12:25	05
Pequeno	09	01	01, aos 00:12:57	08
Dentro	06	00	01, aos 00:14:55	04
Fora	07	00	01, aos 00:13:56	03

Fonte: o autor (2017)

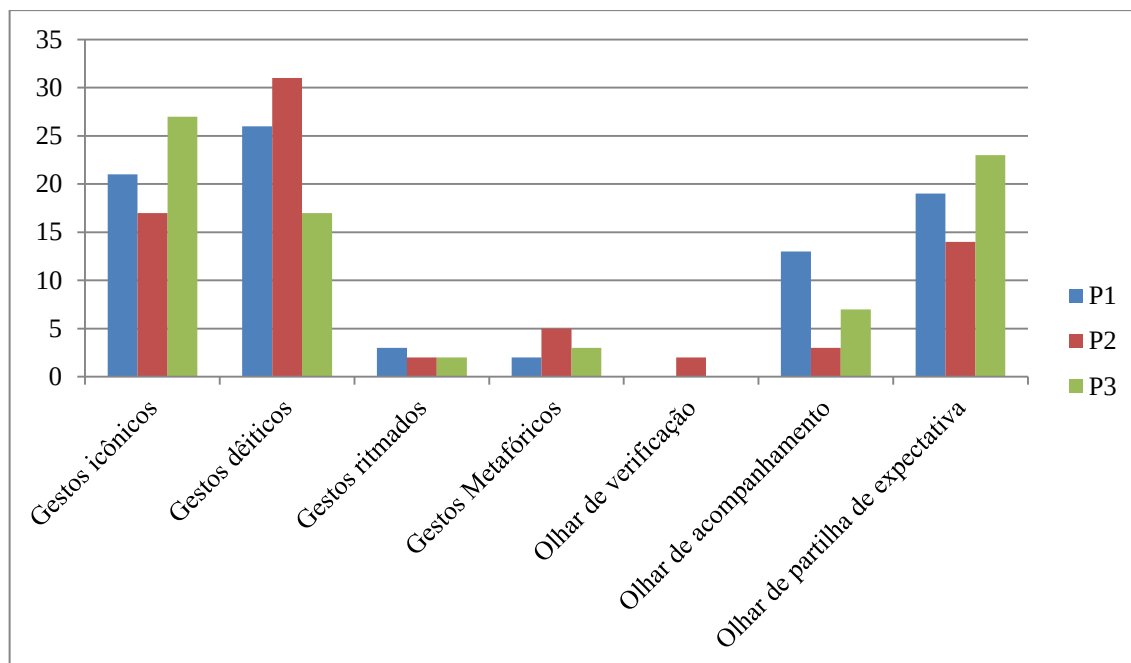
Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 3 CB

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CB

Sujeitos	P1	P2	CB
Gestos icônicos	21	17	27
Gestos dêiticos	26	31	17
Gestos ritmados	03	02	02
Gestos Metafóricos	02	05	03
Olhar de verificação	00	02	00
Olhar de acompanhamento	13	03	07
Olhar de partilha de expectativa	19	14	23

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CB

Fonte: o autor (2017)

CB

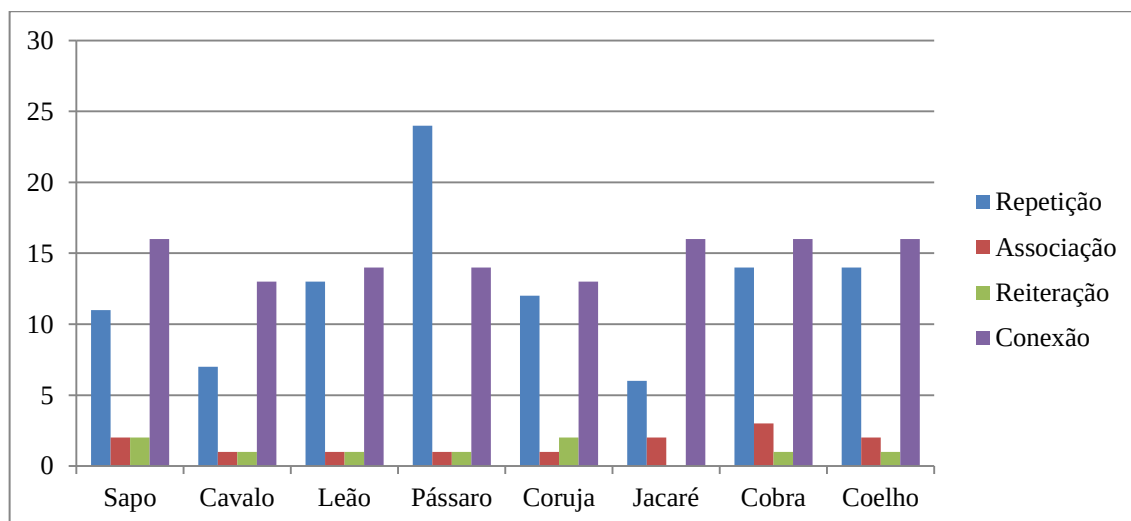
Sessão4

P1 e P2 mostram figuras de animais para CB e associam com o seu habitat natural.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 4 CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Sapo	11	02	02, aos 00:05:16, 00:08:05	16
Cavalo	07	01	01, aos 00:10:52	13
Leão	13	01	01, aos 00:06:15, aos 00:09:50	14
Pássaro	24	01	01, aos 00:11:25	14
Coruja	12	01	02, aos 00:06:00, aos 00:10:13	13
Jacaré	06	02	00	16
Cobra	14	03	01, aos 00:11:43	16
Coelho	14	02	01, aos 00:12:00	16

Fonte: o autor (2017)

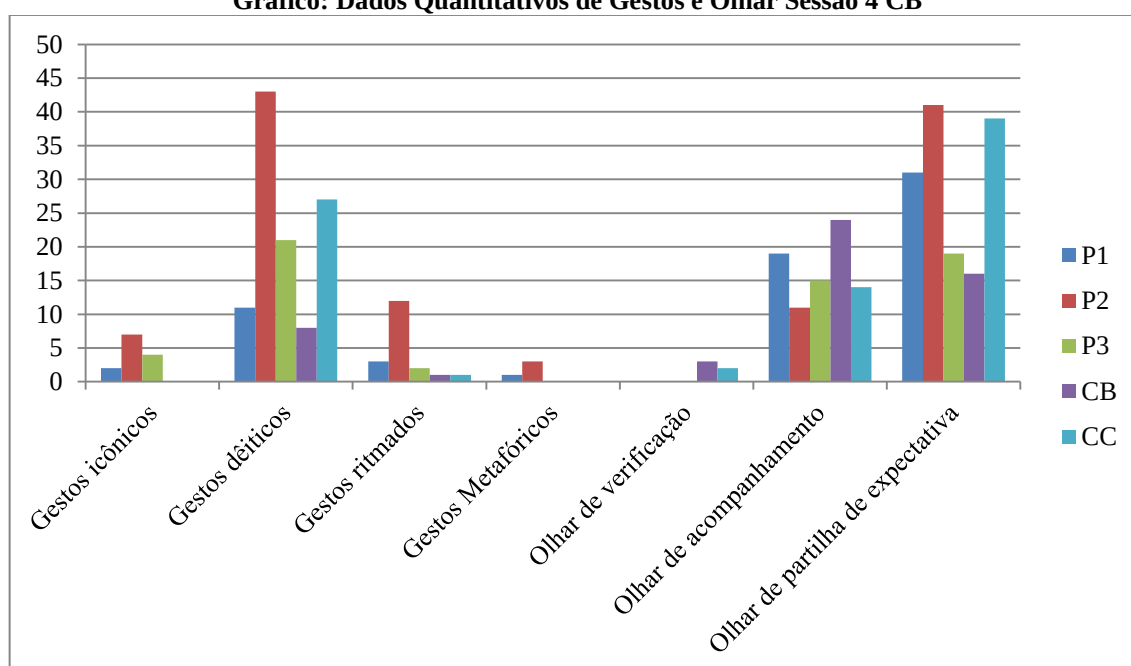
Gráfico: Emergência de Relações de Referenciação Sessão 4 CB

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CB

Sujeitos	P1	P2	P3	CB	CC
Gestos icônicos	02	07	04	00	00
Gestos dêiticos	11	43	21	08	27
Gestos ritmados	03	12	02	01	01
Gestos Metafóricos	01	03	00	00	00
Olhar de verificação	00	00	00	03	02
Olhar de acompanhamento	19	11	15	24	14
Olhar de partilha de expectativa	31	41	19	16	39

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 4 CB

Fonte: o autor (2017)

CB

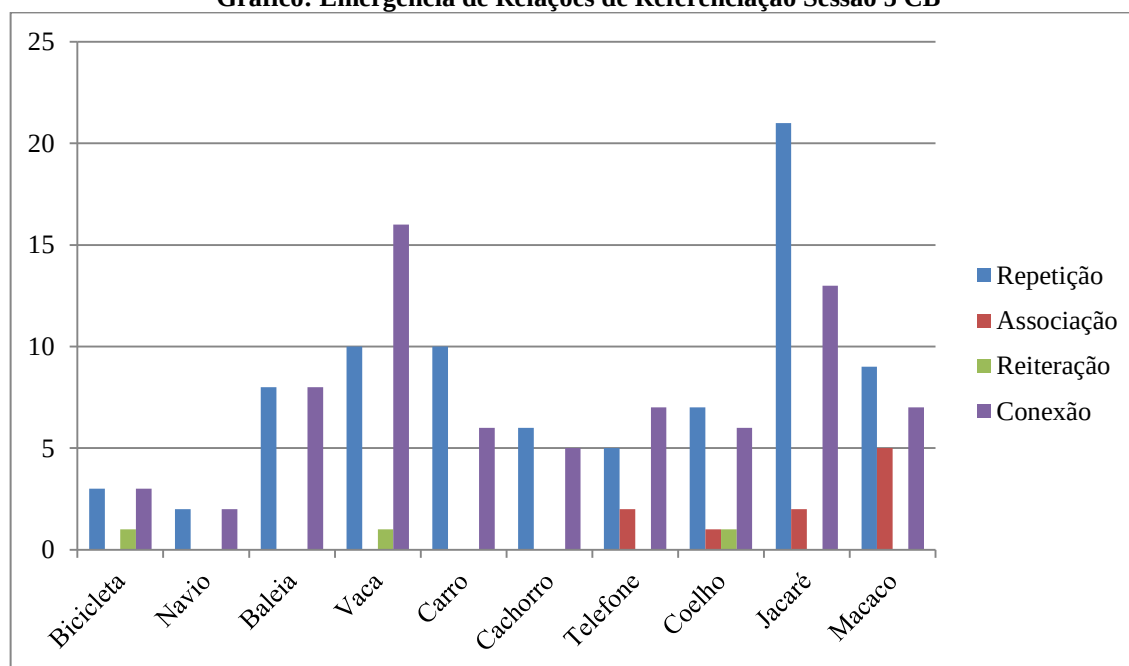
Sessão 5

P1, P2, P3, P4 e CC estão no chão com CB brincando com um joguinho de imagens.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 5 CB

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Bicicleta	03	00	01, aos 00:26:18	03
Navio	02	00	00	02
Baleia	08	00	00	08
Vaca	10	00	01, aos 00:20:18	16
Carro	10	00	00	06
Cachorro	06	00	00	05
Telefone	05	02	00	07
Coelho	07	01	01, aos 00:23:25	06
Jacaré	21	02	00	13
Macaco	09	05	00	07

Fonte: o autor (2017)

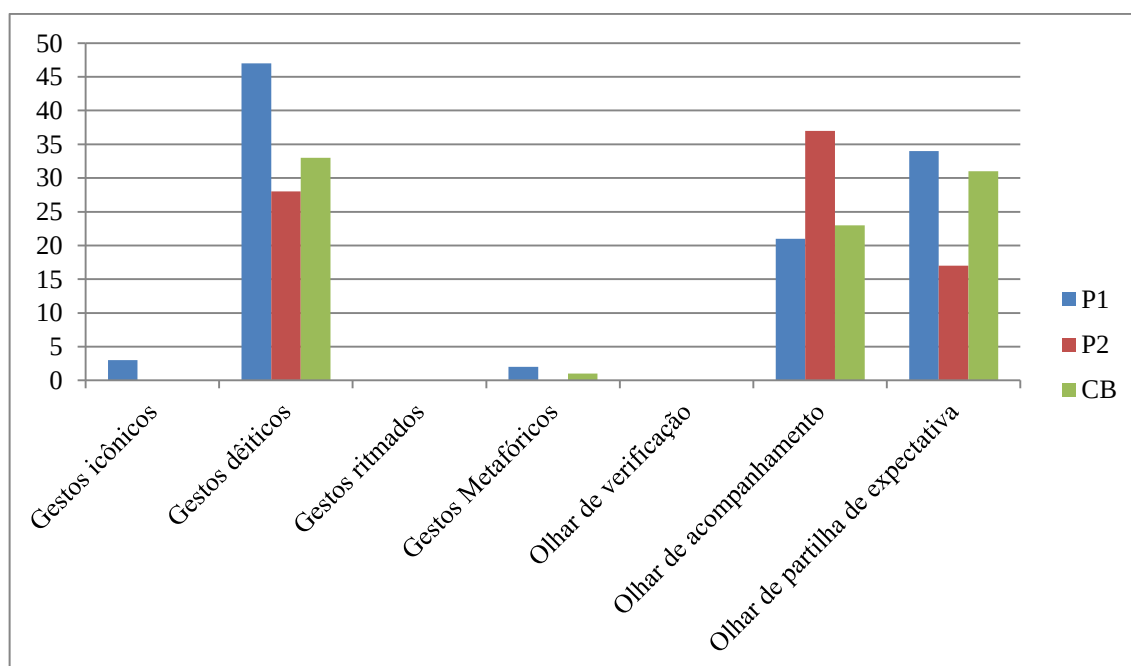
Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 5 CB

Fonte: o autor (2017)

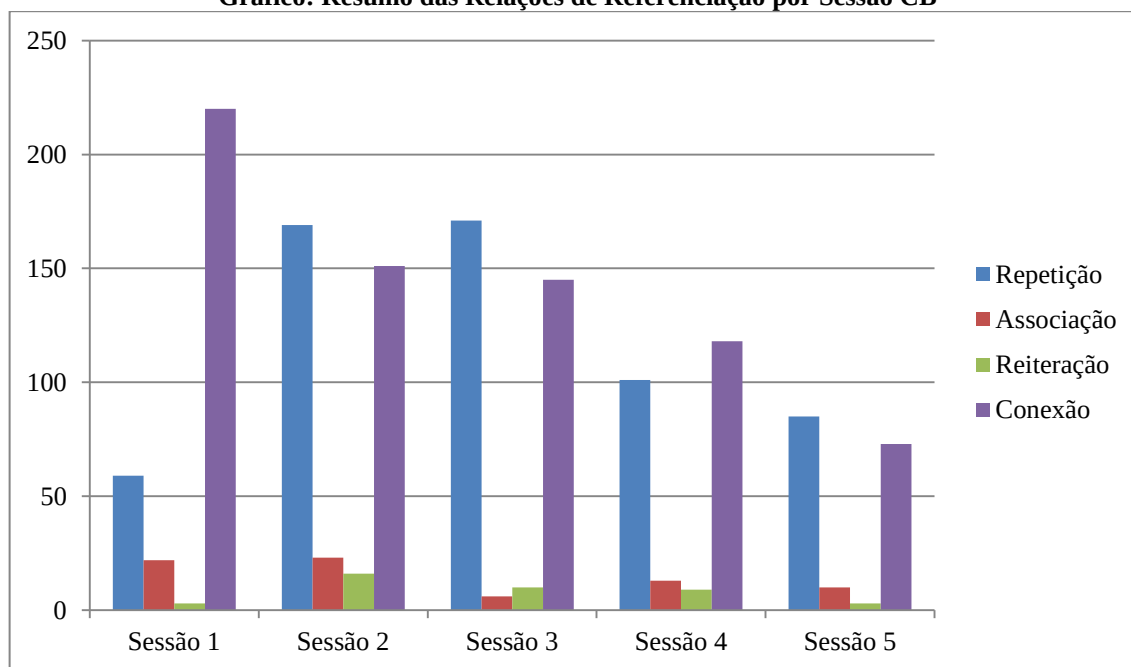
Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CB

Sujeitos	P1	P2	CB
Gestos icônicos	03	00	00
Gestos dêiticos	47	28	33
Gestos ritmados	00	00	00
Gestos Metafóricos	02	00	01
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	21	37	23
Olhar de partilha de expectativa	34	17	31

Fonte: o autor (2017)

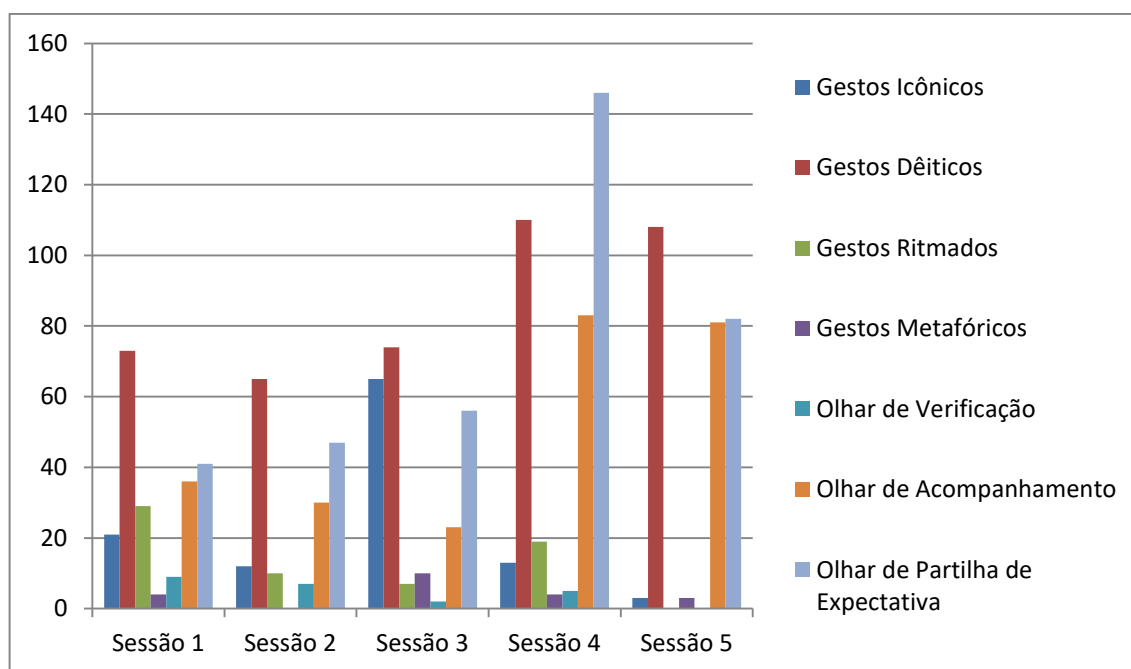
Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CB

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Resumo das Relações de Referência por Sessão CB

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CB



Fonte: o autor (2017)

CC

Sessão 1

07/11/2014

P1 e P2 estão sentadas com CC no chão contando a historinha da bela adormecida.

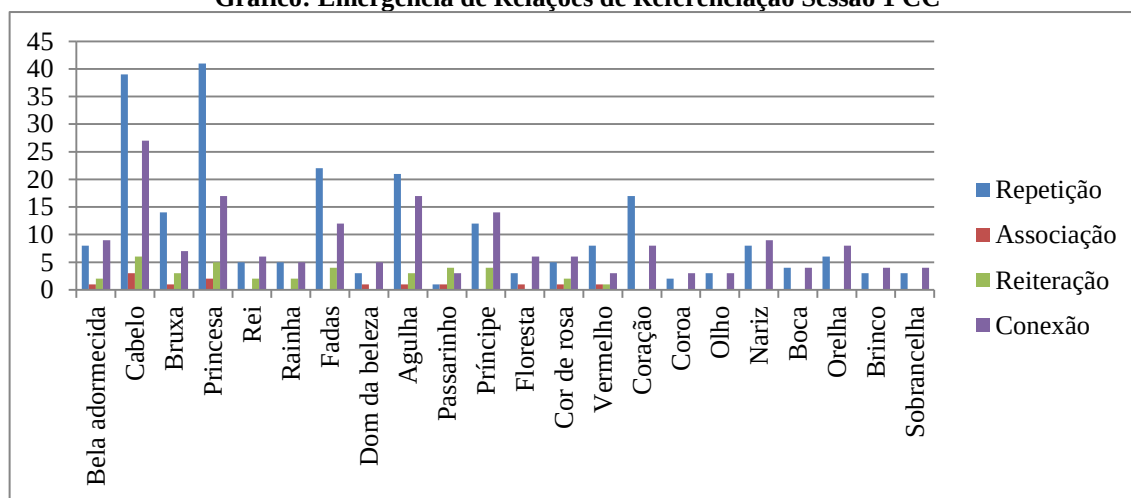
Quadro: Dados Quantitativos Sessão 1 CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Bela adormecida	08	01	02, aos 00:01:20, 00:10:20	09
Cabelo	39	03	06, aos 00:02:24, 00:13:25, 00:14:57, 00:17:53, 00:20:05, 00:22:04	27
Bruxa	14	01	03, aos 00:03:40, 00:08:47, 00:12:22	07
Princesa	41	02	05, aos 00:05:10, 00:10:30, 00:11:00, 00:13:25, 00:14:43	17
Rei	05	00	02, aos 00:03:35, 00:12:38	06
Rainha	05	00	02, aos 00:03:30, 00:12:30	05
Fadas	22	00	04, aos 00:09:12, 00:11:00 00:13:15, 00:14:06	12
Dom da beleza	03	01	00	05
Agulha	21	01	03, aos 00:10:28, 00:13:57, 00:14:38	17
Passarinho	01	01	00	03
Príncipe	12	00	04, aos 00:09:17, 00:10:55, 00:14:06, 00:14:48	14
Floresta	03	01	00	06
Cor de rosa	05	01	02, aos 00:19:38,	06

			00:22:05	
Vermelho	08	01	01, aos 00:20:17	03
Coração	17	00	00	08
Coroa	02	00	00	03
Olho	03	00	00	03
Nariz	08	00	00	09
Boca	04	00	00	04
Orelha	06	00	00	08
Brinco	03	00	00	04
Sobrancelha	03	00	00	04

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 1 CC

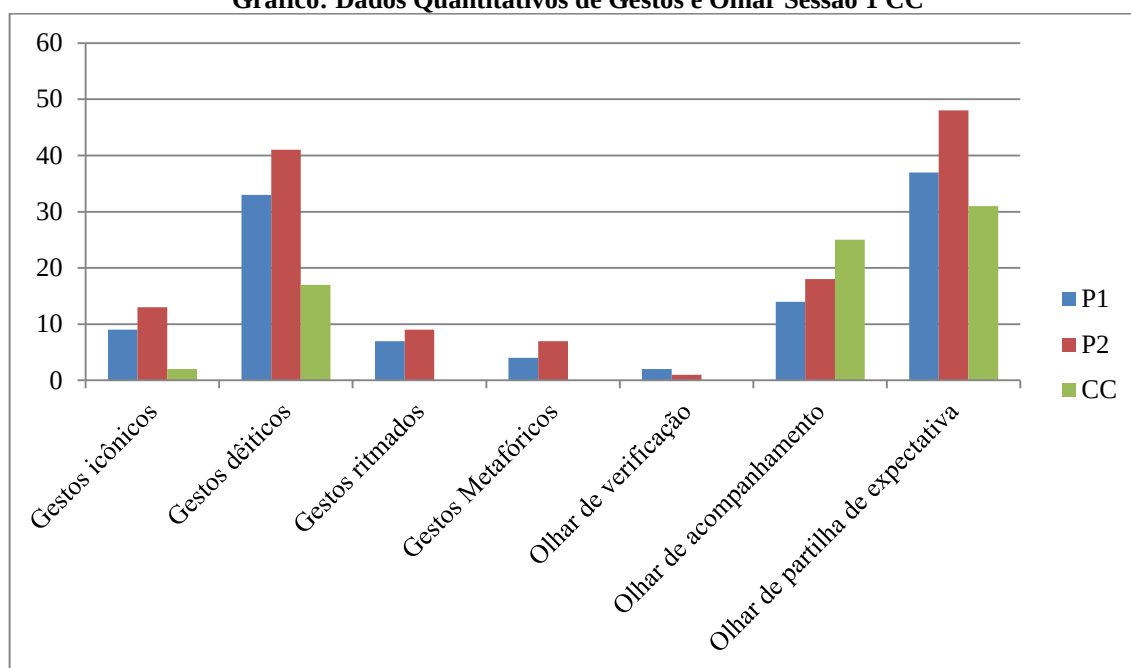


Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CC

Sujeitos	P1	P2	CC
Gestos icônicos	09	13	02
Gestos dêiticos	33	41	17
Gestos ritmados	07	09	00
Gestos Metafóricos	04	07	00
Olhar de verificação	02	01	00
Olhar de acompanhamento	14	18	25
Olhar de partilha de expectativa	37	48	31

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 1 CC

Fonte: o autor (2017)

CC

Sessão 2

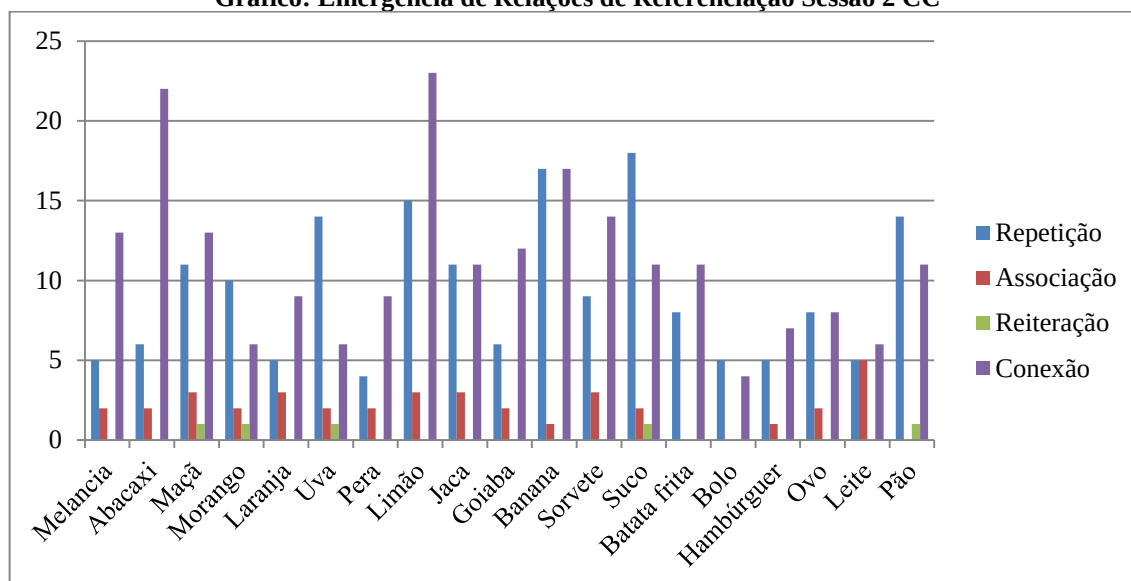
24/02/2015

P1 e P2 estão sentadas no chão com CC procurando colocar gravuras de frutas e outros alimentos em uma tabela de jogo.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 2 CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Melancia	05	02	00	13
Abacaxi	06	02	00	22
Maçã	11	03	01, aos 00:08:37	13
Morango	10	02	01, aos 00:24:04	06
Laranja	05	03	00	09
Uva	14	02	01, aos 00:11:50	06
Pera	04	02	00	09
Limão	15	03	00	23
Jaca	11	03	00	11
Goiaba	06	02	00	12
Banana	17	01	00	17
Sorvete	09	03	00	14
Suco	18	02	01, aos 00:32:25	11
Batata frita	08	00	00	11
Bolo	05	00	00	04
Hambúrguer	05	01	00	07
Ovo	08	02	00	08
Leite	05	05	00	06
Pão	14	00	01, aos 00:34:05	11

Fonte: o autor (2017)

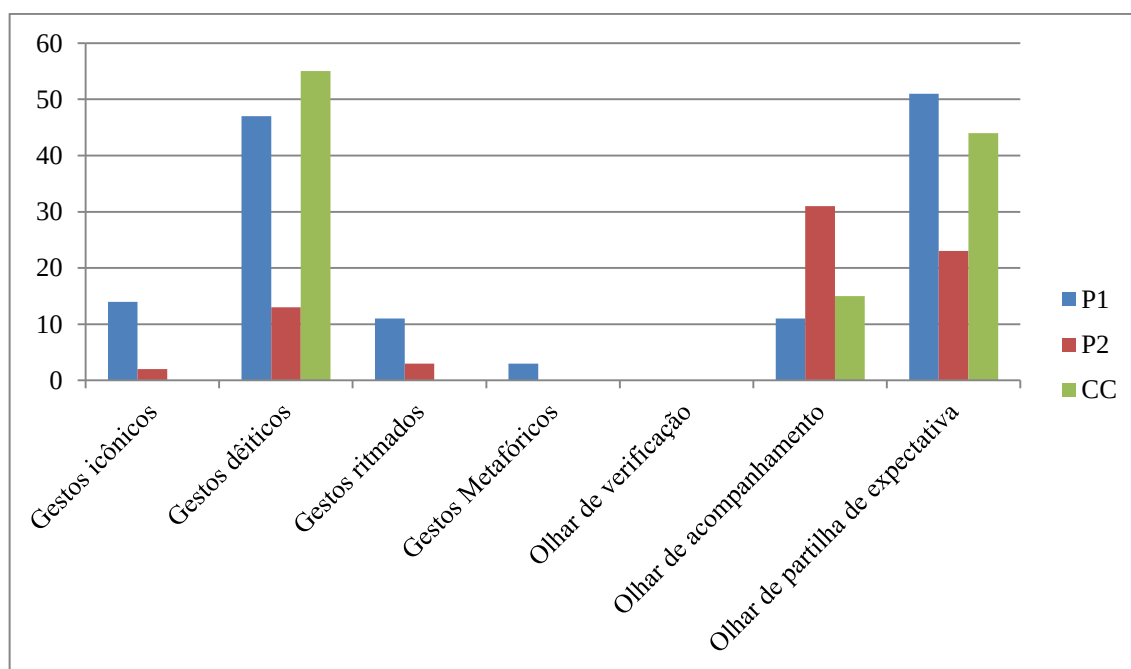
Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 2 CC

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CC

Sujeitos	P1	P2	CC
Gestos icônicos	14	02	00
Gestos dêiticos	47	13	55
Gestos ritmados	11	03	00
Gestos Metafóricos	03	00	00
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	11	31	15
Olhar de partilha de expectativa	51	23	44

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 2 CC

Fonte: o autor (2017)

CC

Sessão 3

13/03/2015

P1 e P2 estão sentadas à mesa com CC praticando os nomes de letras e cores com gravuras.

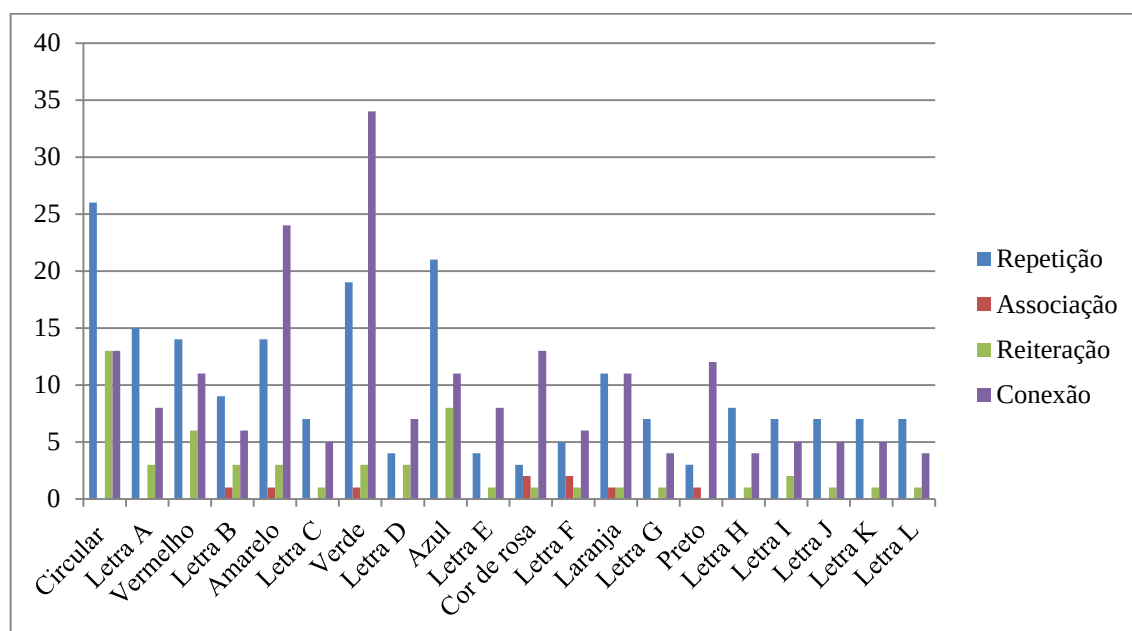
Quadro: Dados Quantitativos Sessão 3 CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Circular	26	00	13, aos 00:06:22, 00:07:15, 00:07:41, 00:09:18, 00:10:32, 00:13:45, 00:15:50, 00:16:42, 00:18:24, 00:23:23, 00:24:20, 00:25:48 00:27:11	13
Letra A	15	00	03, aos 00:06:43, 00:07:32, 00:27:31	08
Vermelho	14	00	06, aos 00:05:40, 00:11:08, 00:13:25, 00:21:37, 00:24:09, 00:26:47	11
Letra B	09	01	03, aos 00:07:02, 00:07:52, 00:27:34	06
Amarelo	14	01	03, aos 00:07:59, 00:09:42, 00:21:21	24
Letra C	07	00	01, aos 00:27:37	05
Verde	19	01	03, aos 00:22:13, 00:22:57 00:24:57	34
Letra D	04	00	03, aos 00:10:50, 00:12:28, 00:27:40	07
Azul	21	00	08, aos 00:11:22, 00:12:18, 00:13:25, 00:15:18, 00:19:56, 00:21:30, 00:23:30,	11

			00:26:21	
Letra E	04	00	01, aos 00:27:44	08
Cor de rosa	03	02	01, aos 00:14:02	13
Letra F	05	02	01, aos 00:27:52	06
Laranja	11	01	01, aos 00:18:57	11
Letra G	07	00	01, aos 00:28:02	04
Preto	03	01	00	12
Letra H	08	00	01, aos 00:28:07	04
Letra I	07	00	02, aos 00:20:26, 00:28:11	05
Letra J	07	00	01, aos 00:28:14	05
Letra K	07	00	01, aos 00:28:17	05
Letra L	07	00	01, aos 00:28:20	04

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Emergência de Relações de Referência Sessão 3 CC

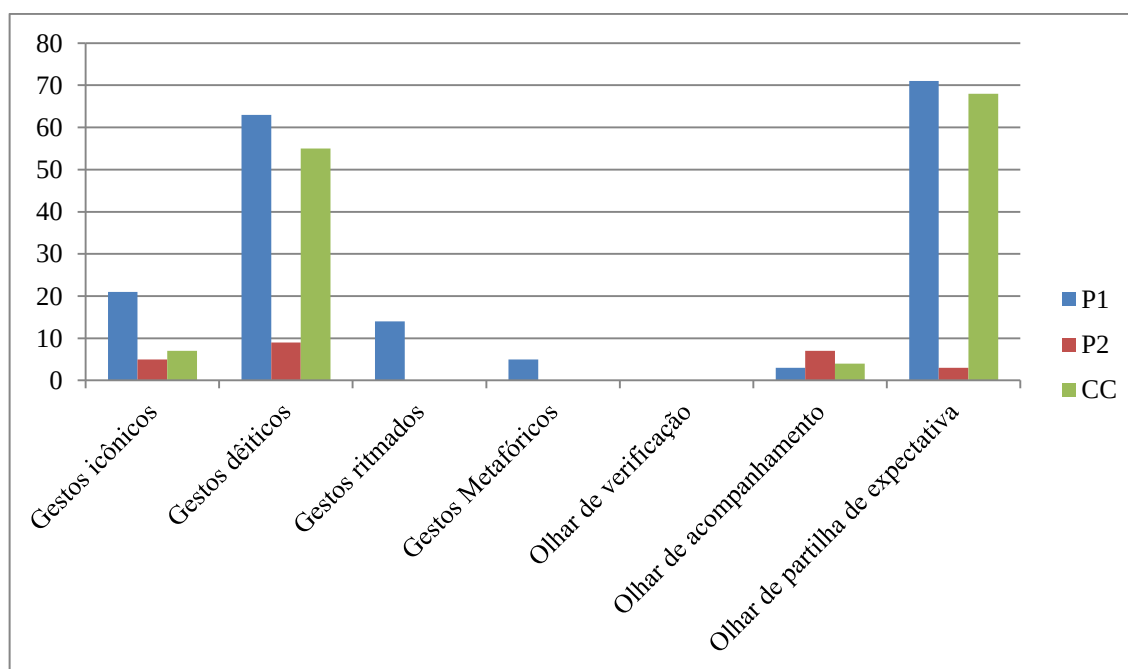


Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CC

Sujeitos	P1	P2	CC
Gestos icônicos	21	05	07
Gestos dêiticos	63	09	55
Gestos ritmados	14	00	00
Gestos Metafóricos	05	00	00
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	03	07	04
Olhar de partilha de expectativa	71	03	68

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CC

Fonte: o autor (2017)

CC

Sessão 4

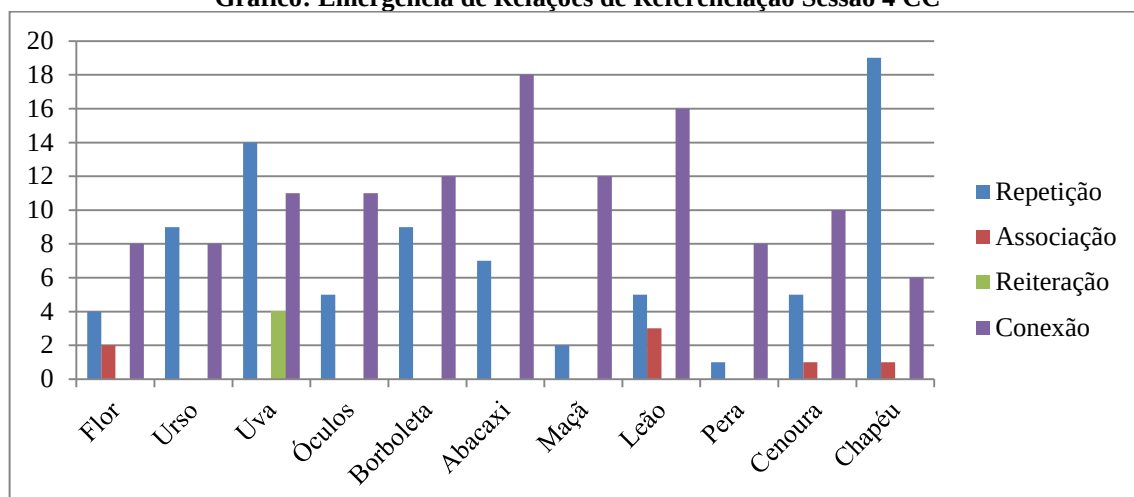
10/04/2015

P1, P2, P3, P4 e CC estão no chão com CB brincando com um joguinho de imagens.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 4 CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Flor	04	02	00	08
Urso	09	00	00	08
Uva	14	00	04, aos 00:13:15, 00:15:30, 00:21:57, 00:23:40	11
Óculos	05	00	00	11
Borboleta	09	00	00	12
Abacaxi	07	00	00	18
Maça	02	00	00	12
Leão	05	03	00	16
Pera	01	00	00	08
Cenoura	05	01	00	10
Chapéu	19	01	00	06

Fonte: o autor (2017)

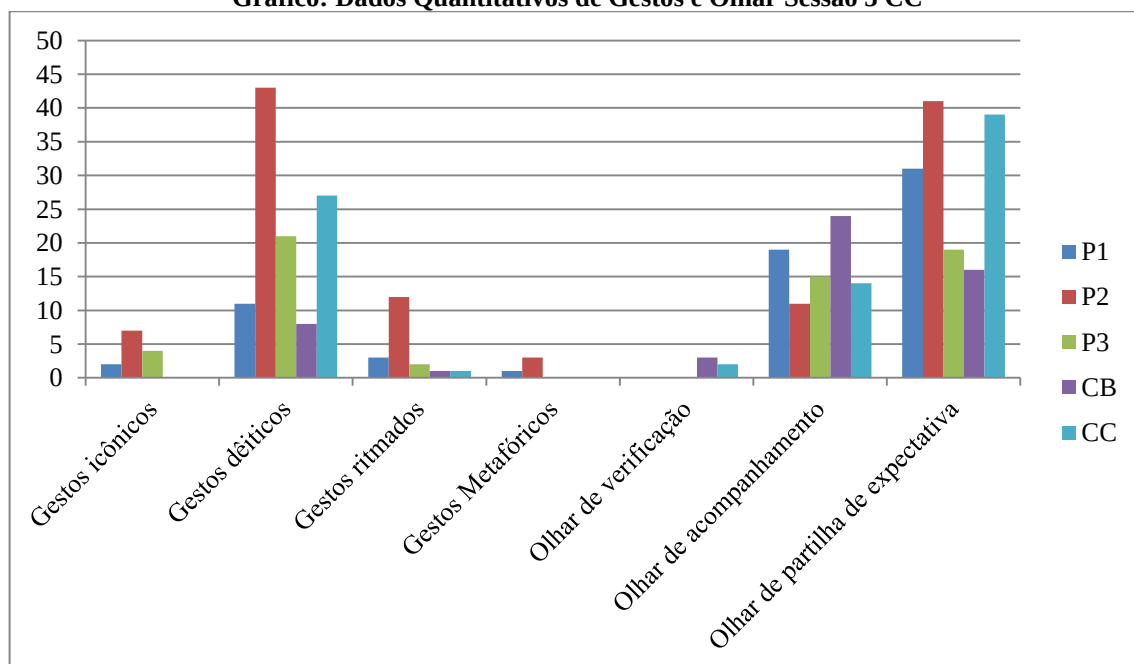
Gráfico: Emergência de Relações de Referenciação Sessão 4 CC

Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CC

Sujeitos	P1	P2	P3	CB	CC
Gestos icônicos	02	07	04	00	00
Gestos dêiticos	11	43	21	08	27
Gestos ritmados	03	12	02	01	01
Gestos Metafóricos	01	03	00	00	00
Olhar de verificação	00	00	00	03	02
Olhar de acompanhamento	19	11	15	24	14
Olhar de partilha de expectativa	31	41	19	16	39

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 3 CC

Fonte: o autor (2017)

CC

Sessão 5

22/05/2015

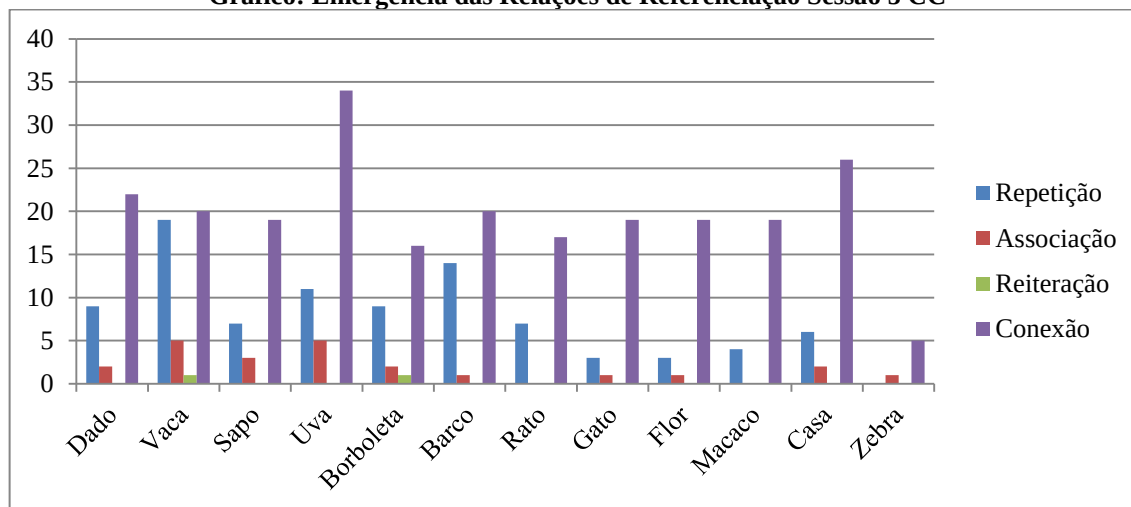
P1 e CC estão sentadas à mesa associando nomes de animais e coisas a letras, por meio de gravuras e a escrita das palavras.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 5 CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Dado	09	02	00	22
Vaca	19	05	01, aos 00:28:26	20
Sapo	07	03	00	19
Uva	11	05	00	34
Borboleta	09	02	01, aos 00:14:05	16
Barco	14	01	00	20
Rato	07	00	00	17
Gato	03	01	00	19
Flor	03	01	00	19
Macaco	04	00	00	19
Casa	06	02	00	26
Zebra	00	01	00	05

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Emergência das Relações de Referenciação Sessão 5 CC

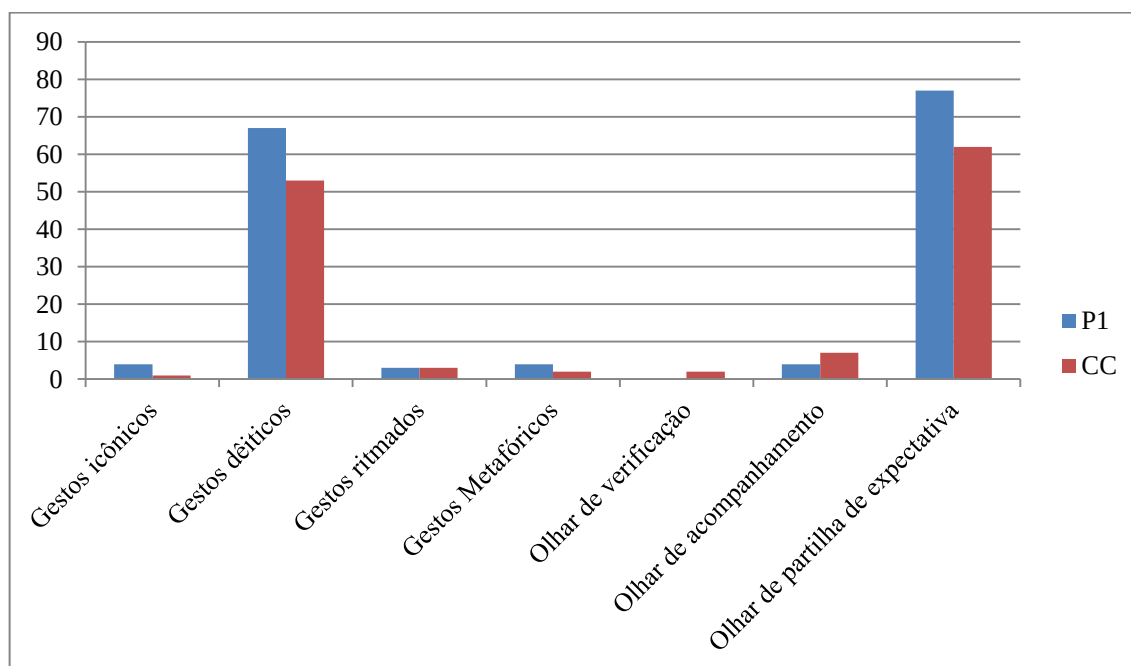


Fonte: o autor (2017)

Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CC

Sujeitos	P1	CC
Gestos icônicos	04	01
Gestos dêiticos	67	53
Gestos ritmados	03	03
Gestos Metafóricos	04	02
Olhar de verificação	00	02
Olhar de acompanhamento	04	07
Olhar de partilha de expectativa	77	62

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 5 CC

Fonte: o autor (2017)

CC

Sessão 6

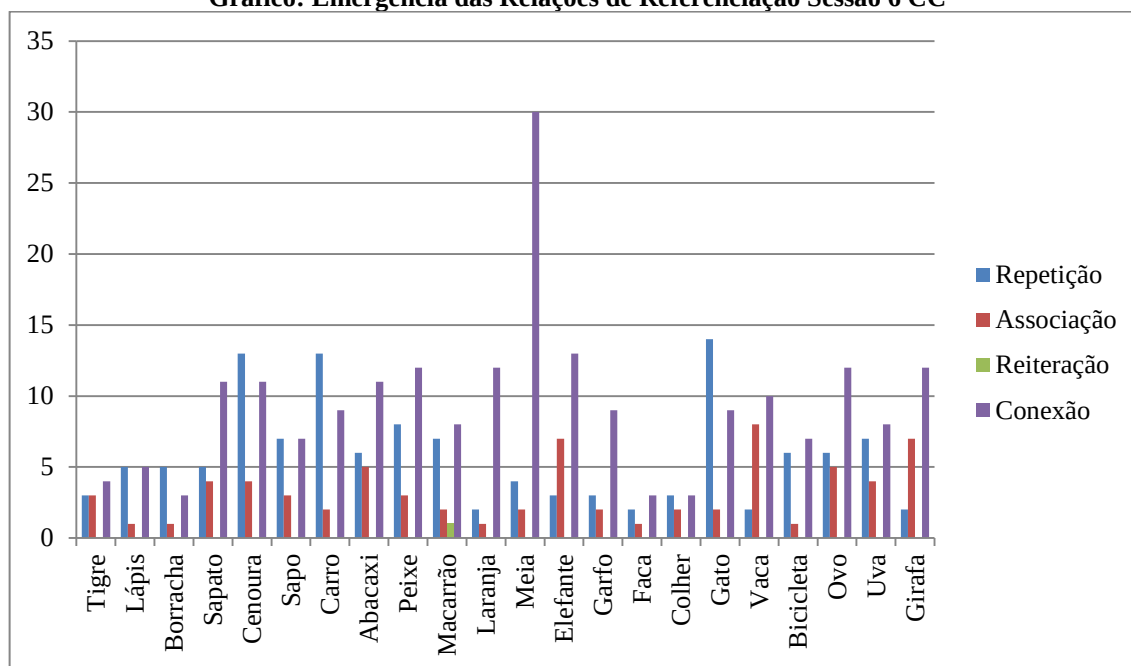
23/10/2015

P1 e P2 estão sentadas ao chão com CC associando gravuras aos nomes.

Quadro: Dados Quantitativos Sessão 6 CC

OBJETO DE DISCURSO	REPETIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	REITERAÇÃO	CONEXÃO
Tigre	03	03	00	04
Lápis	05	01	00	05
Borracha	05	01	00	03
Sapato	05	04	00	11
Cenoura	13	04	00	11
Sapo	07	03	00	07
Carro	13	02	00	09
Abacaxi	06	05	00	11
Peixe	08	03	00	12
Macarrão	07	02	01, aos 00:20:37	08
Laranja	02	01	00	12
Meia	04	02	00	30
Elefante	03	07	00	13
Garfo	03	02	00	09
Faca	02	01	00	03
Colher	03	02	00	03
Gato	14	02	00	09
Vaca	02	08	00	10
Bicicleta	06	01	00	07
Ovo	06	05	00	12
Uva	07	04	00	08
Girafa	02	07	00	12

Fonte: o autor (2017)

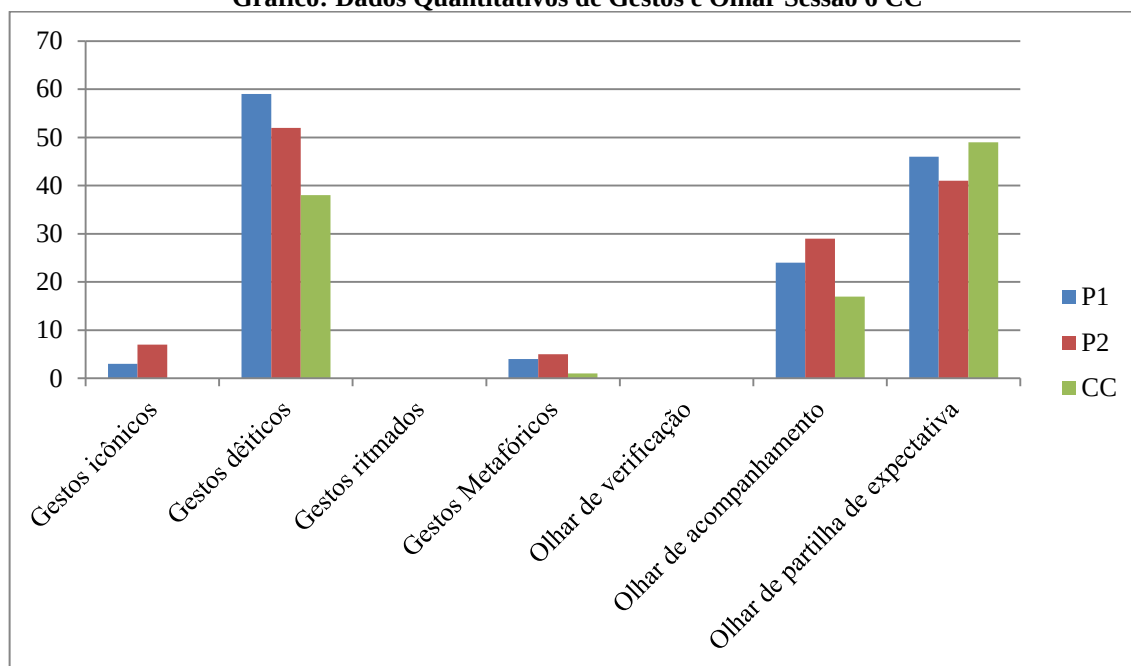
Gráfico: Emergência das Relações de Referência Sessão 6 CC

Fonte: o autor (2017)

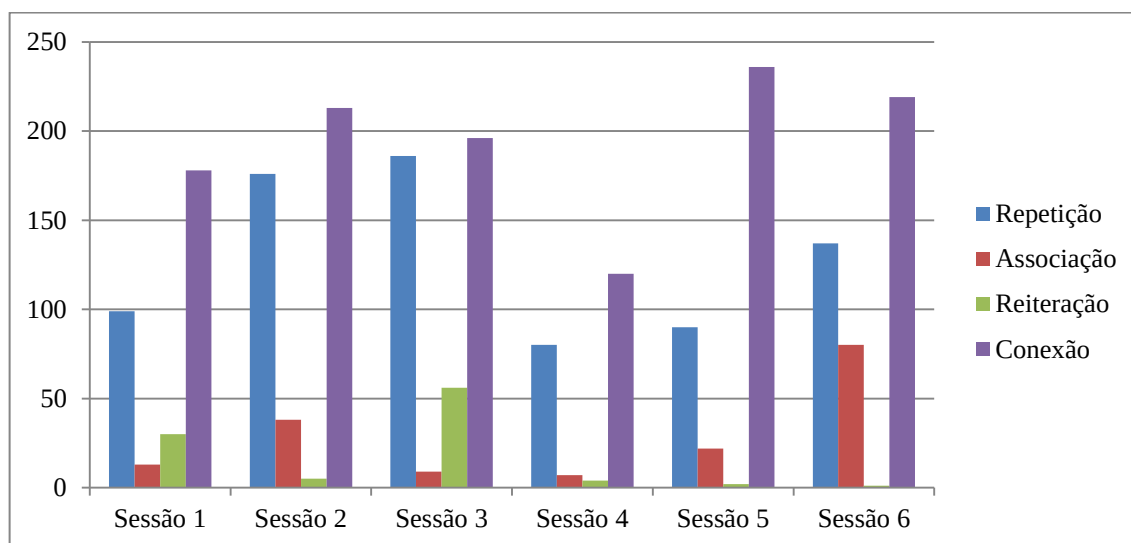
Quadro: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CC

Sujeitos	P1	P2	CC
Gestos icônicos	03	07	00
Gestos dêiticos	59	52	38
Gestos ritmados	00	00	00
Gestos Metafóricos	04	05	01
Olhar de verificação	00	00	00
Olhar de acompanhamento	24	29	17
Olhar de partilha de expectativa	46	41	49

Fonte: o autor (2017)

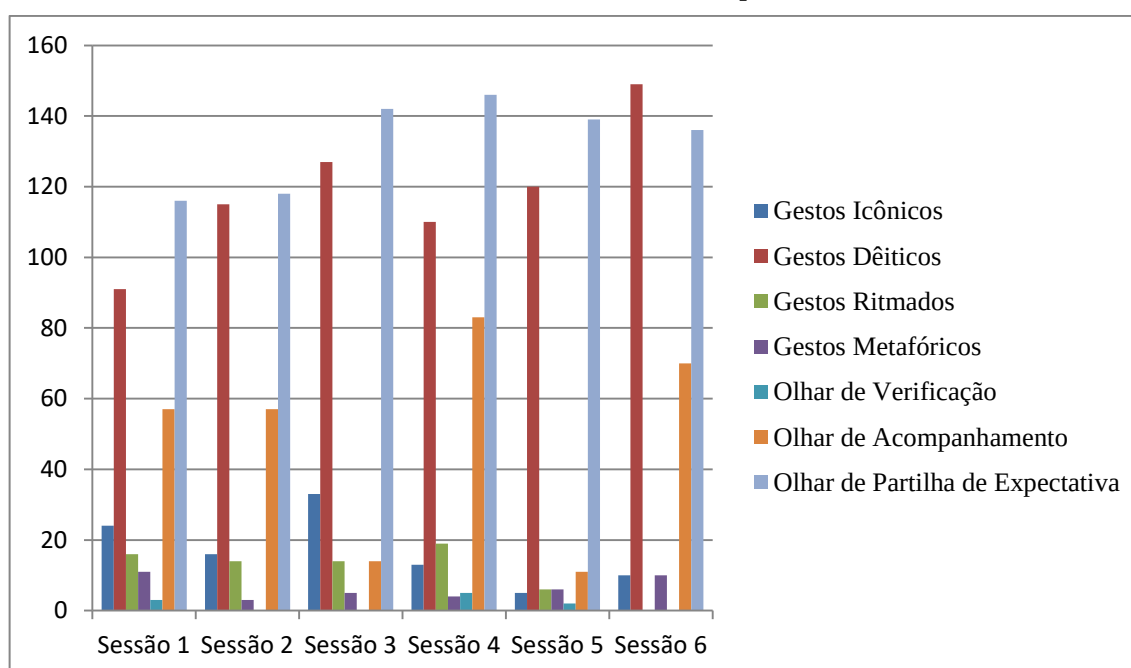
Gráfico: Dados Quantitativos de Gestos e Olhar Sessão 6 CC

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Resumo das Relações de Referenciação por Sessão CC

Fonte: o autor (2017)

Gráfico: Resumo dos usos de Gestos e de Olhar por Sessão com CC



Fonte: o autor (2017)