

ATENCIONALIDADE E REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN¹

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega²

Universidade Estadual da Paraíba – pvletras@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar como funciona o processo de negociação de sentidos e de atencionalidade de uma criança com Síndrome de Down. 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. 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. Já o jogo colaborativo da referenciação multimodal ocorre por meio de trocas lúdicas face a face entre qualquer sujeito no universo da linguagem. No caso deste trabalho, abordamos cenas interativas entre crianças com Down e terapeutas na Clínica de Fonoaudiologia da UFPB. Os dados dizem respeito a duas crianças (06 e 09 anos), arquivados em mídia, transcritos e com caráter de coleta longitudinal. Os resultados mostram que essas crianças se engajavam conjuntamente com adultos num jogo de atencionalidade e colaboração de sentidos nos atendimentos clínicos.

Palavras-chave: atencionalidade, atenção conjunta, Síndrome de Down, Referenciação Multimodal.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho lida com sujeitos pueris e os seus movimentos na linguagem visando construir conjuntamente sentidos no mundo, em cenas de interação face e face. Assim, buscamos entender um pouco das nuances da linguagem de crianças com Síndrome de Down em interações na Clínica Fonoaudiológica da Universidade Federal da Paraíba, participantes do projeto “Letramento em Pauta: Intervenção Fonoaudiológica em sujeitos com Síndrome de Down³”.

Lidar com esses sujeitos nos faz repensar a nossa atuação enquanto profissionais da linguagem seja em escolas, creches, universidades, clínicas, hospitais ou no seio familiar. A dedicação a esse tipo de pesquisa nos torna sensíveis ao universo interativo de crianças com algum distúrbio de linguagem, em nosso campo de atuação.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar como funciona o processo de negociação de sentidos e de atencionalidade de uma criança com Síndrome de Down. À época da

¹ Este trabalho é fruto da tese de Doutorado intitulada “O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto” (2017), fruto da orientação da professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, a quem tenho imensa gratidão.

² Doutor em Linguística e professor do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. (83) 3322.3222

³ O referido projeto foi orientado pela fonoaudióloga e professora Dra. Isabelle Cahino Delgado. contato@cintedi.com.br

coleta, a criança tinha 06 anos de idade. Os dados foram armazenados em mídia DVD com duração média de 20 minutos por cada filmagem. Ao todo, para essa criança, coletamos 06 sessões de atendimento ao longo de 12 meses.

Os resultados mostram que a criança tinha muita habilidade para negociar sentidos com as terapeutas observadas. A linguagem dessa criança nos mostra a saída de um paradigma estrutural e uma entrada em um jogo de surpresas diárias por meio das cenas lúdicas. A linguagem dessa criança, assim, entra em um sistema de referência multimodal, apoiado na concepção de que a língua ocupa uma instância gestuo-vocal (MCNEILL, 1985, 1992), ou seja, modos gestuais, corporais, de direcionamento do olhar e produções vocais agindo simultaneamente para promover a atuação do sujeito infantil na colaboração de sentidos.

1 AÇÃO E ATENÇÃO CONJUNTA

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 atenção conjunta (doravante, 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).

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, “a atenção conjunta não é estanque nem muito menos tem data e hora marcada para surgir na rotina infantil” (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.

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.

2 ENGAJAMENTO CONJUNTO: RECONHECENDO SUJEITOS ATENCIONAIS

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” (MARCUSCHI, 2001b, p. 44).

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.

Diante do exposto, ou seja, de ser difícil mensurar quando e como ocorre a intencionalidade, entendemos ser mais profícuo pensar em sujeitos atencionais (ÁVILA-NÓBREGA, 2017), e não intencionais, do modo determinado pela teoria tomaselliana. Isto é, a criança se envolve em contextos de AC e de engajamento conjunto 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. A seguir, trazemos alguns recortes dos atendimentos e da interação com a criança.

3 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Nos dados seguintes, duas terapeutas mostram ilustrações de animais para a criança (doravante, 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 (profissional 1) e para P2 (profissional 2), 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:

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 retomada 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

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.

CONSIDERAÇÕES

Como mencionado no início do trabalho, por ser difícil mensurar o exato momento em que a intencionalidade surge na cognição infantil, preferimos usar o termo atencionalidade, pautados em Ávila-Nóbrega (2017) como uma forma de mostrar a instabilidade da linguagem em cenas de negociação de sentidos.

Nos dados apresentados, mostramos como a referenciação é um processo complexo de colaboração e atenção dos parceiros interativos com a finalidade de (re)elaborar algum referente no mundo lúdico dos sujeitos das cenas.

A atencionalidade, portanto, promoveu a referenciação multimodal dos referentes nas cenas, por meio da ação simultânea de modos de linguagem tidos em nosso trabalho como gestuo-vocais.

Trabalhos desse tipo podem promover a facilitação do uso de habilidades da criança frente ao universo da linguagem, além de promover

um olhar mais sensível e inclusivo aos profissionais que lidam com crianças e distúrbios de linguagem com o intuito de enxergá-las como qualquer outro sujeito, e não um rótulo social.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de referenciação multimodal de crianças com síndrome de Down em engajamento conjunto**. João Pessoa: UFPB, 2017 (Tese de Doutorado) 2016 p.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**. 2002, Vol. 15, N. 1. p. 77-88.

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

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.

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

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.

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.