

Multimodalidade da linguagem: constituindo gêneros do discurso¹

Multimodality of language: constituting speech genres

Lara Teixeira Carneiro

Universidade de Montreal – Instituto Raymond-Dewar (IRD) – Montreal – Canadá



Resumo: A partir de autores como Bruner (1964, 1966a, 1966b, 1969, 1983) e McNeill (1985) no que diz respeito à aquisição da linguagem e gestualidade respectivamente e Bakhtin (1979), no que se refere aos gêneros textuais, analisamos dados de uma díade fonoaudióloga-criança francófona canadense implantada coclear. A análise revela que a criança se insere nos gêneros do discurso dentro da esfera terapêutica fazendo uso da multimodalidade – uso de gestos concomitantes às produções verbais – tal como propõe McNeill (1985), quando afirma que gesto e fala partem de uma mesma matriz de significação.

Palavras-chave: Interações; Gêneros do discurso; Multimodalidade; Criança; Implante coclear

Abstract: From authors like Bruner (1964, 1966a, 1966b, 1969, 1983) and McNeill (1985) as far as the acquisition of the language and gesture are concerned and Bakhtin (1979) in relation to the analysis of the textual genres, we analyse data of one dyad speech therapist and french-canadian cochlear implanted child. The analysis shows that the child from inserts himself in the genres of the therapeutic sphere by multimodality acts – gesture concomitant to the verbal productions – as it is proposed by McNeill (1985), when he states that gesture and speech are from a same matrix of meaning.

Keywords: Interactions; Textual genres; Multimodality; Child; Cochlear implant

O caráter multimodal da comunicação oral está bem estabelecido. Depois dos trabalhos pioneiros de Birdwhistell (1952), Schefflen (1964), Condon e Ogston (1966, 1967) e Kendon (1972, 1980), existe um volume crescente de estudos que põem em evidência como nós associamos palavras, voz e gestos em nossas trocas interativas interpessoais (COSNIER e BROSSARD, 1984; POYATOS, 1992; BOUVET, 2001; Calbris, 2003; KENDON, 2004; etc.).

Baseados na concepção de que o funcionamento da língua é sempre multimodal, partilhamos a premissa de que *gesto e fala* são constitutivos de um único sistema linguístico, não podendo ser dissociados. Nessa perspectiva, gesto e fala se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação, de forma que “a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que, durante o ato de fala, dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados” (MCNEILL, 1985).

Todavia, se uma quantidade considerável de pesquisas centra-se nas condutas comunicativas durante o período pré-verbal da criança ouvinte (BRUNER, 1964, 1966A, 1966B, 1969; BATES, CAMAIONI, VOLTERRA, 1975; DORE, 1979; BATES, O’CONNELL e SHORE, 1987; BARON-COHEN, 1993; CAVALCANTE 1994, etc.), constatamos que pouco sabemos sobre as condutas multimodais de crianças surdas implantadas cocleares pré-linguais em aquisição da língua materna.

Tendo o locus fonoaudióloga-criança implantada coclear como unidade de análise, buscaremos mostrar como o estabelecimento da unidade dialógica, constituída na matriz gesto e fala e se materializando a partir da atenção conjunta, propicia os primeiros esboços de gêneros discursivos² na esfera terapêutica.

¹ Agradecemos o auxílio financeiro do Ministério de Educação, Lazer e Esportes do Québec (MELS) em forma de bolsa de excelência de pós-doutorado, programa Québec-Brasil (B)

² O emprego dos termos “práticas discursivas” e “gêneros do discurso” podem ser lidos como sinônimos em nosso texto.

Em nossas pesquisas concebemos a língua enquanto trabalho, ou seja, como uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida interativamente pelos indivíduos de acordo com as práticas sociais. E, como veremos na análise dos dados, essa concepção se mostra presente na materialização de práticas discursivas multimodais.

Mas em que consiste o implante coclear? Qual seria o seu funcionamento?

O implante coclear

O implante coclear é uma prótese eletrônica introduzida cirurgicamente na orelha interna que busca restabelecer a compreensão da linguagem oral a partir da estimulação elétrica das terminações do nervo auditivo, nos casos de surdez profunda ou severa³ não aparelháveis por próteses externas convencionais (DAUMAN, 1998). Esse dispositivo permitiria assim o acesso aos sons que estão presentes na vida cotidiana, num período do desenvolvimento crucial para a aquisição da língua materna.

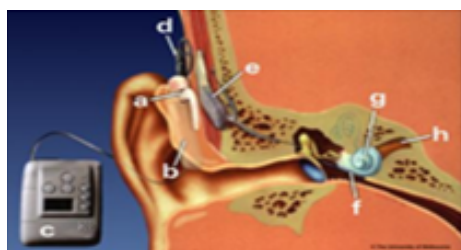


Figura 1 – Implante coclear

O implante é um transdutor: ele vai transformar o sinal acústico em sinal elétrico. Um receptor externo (c), que pode ser levado no bolso, assegura a recepção, a análise e a codificação da mensagem sonora. A transformação do sinal elétrico é conectada a um microfone miniaturizado (a) e a um receptor (e) implantado sob a pele atrás do pavilhão da orelha. A comunicação através da pele entre a parte externa e o receptor implantado é feita por indução eletromagnética, assegurando menos riscos de infecção e uma passagem transcutânea rápida. A antena externa (d) se mantém na posição adequada graças a um ímã existente no receptor implantado. Os sons captados pelo microfone são codificados de modo a serem repartidos ao longo do porta-eletrodos (g) implantado na rampa timpânica da cóclea, estando habitualmente a extremidade distal situada a uma profundidade de 20 a 25 mm. O sistema envia sinais elétricos que deflagram ondas eletrofisiológicas nas fibras no nervo auditivo, sendo assim transmitidas até o cérebro.

O implante coclear é uma opção protética no caso de perdas auditivas cuja aparelhagem convencional não possibilita inteligibilidade de fala suficiente.

A indicação cirúrgica se concretiza após um processo minucioso e criterioso de avaliação da criança ou do adulto candidatos ao implante coclear, realizada por uma equipe interdisciplinar, formada por médicos otologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais.

Realizada a cirurgia, o paciente deverá esperar pela ativação do sistema, momento no qual ele receberá o seu processador vocal, 1 e 4 semanas após a cirurgia, (de acordo com cada equipe). Nesta primeira sessão, é entregue ao paciente o seu processador vocal (parte externa) e prossegue-se com a ativação e mapeamento. O processador é conectado a um computador e, através de um programa específico, os eletrodos são mapeados e balanceados um a um, a fim de determinar a dinâmica⁴ de cada um. Nesta primeira regulagem, o limiar de conforto será ajustado de modo a possibilitar uma adaptação progressiva ao implante coclear, principalmente em crianças (nível baixo). As frequências específicas são relacionadas a cada eletrodo, seguindo o esquema real da localização fisiológica de uma cóclea normal. Testes específicos verificam se a regulagem foi eficiente e proporcional para a compreensão da fala. Durante o balanceamento, a dinâmica será otimizada e os ajustes dos eletrodos, afinados. Vários balanceamentos são necessários durante o primeiro ano; com o passar do tempo, serão espaçados. Durante a ativação, o processador vocal é programado com a estratégia de codificação do sinal, a fim de transformar o sinal recebido pelo implante em impulsos elétricos compatíveis com a estimulação nervosa.

Uma vez transpostas as etapas de informação, seleção, cirurgia e ativação dos eletrodos, o percurso está longe de chegar ao fim. Entre *ouvir* e *compreender* existe um longo caminho a ser percorrido pela pessoa implantada.

Para crianças surdas congênitas, as percepções oferecidas pelo implante não são automaticamente integradas; elas demandam aprendizagem. É necessário dar sentido às informações que chegam ao cérebro. Assim sendo, o objetivo inicial é oferecer à criança meios para construir a paisagem sonora a partir de uma elaboração perceptiva passando pela descoberta, manipulação,

³ A perda auditiva de grau severo ocorrerá quando os limiares auditivos estiverem entre 71 e 90 dB NA. Considera-se perda auditiva profunda aquelas que apresentam limiares acima de 91 dB NA (Munhoz, 2000).

⁴ Zona de funcionamento do nervo auditivo determinada, por um lado, pelo nível de estimulação elétrica mínima (que permite provocar uma sensação auditiva ou limiar de detecção) e, por outro, pelo limiar de conforto.

análise e organização do estímulo sonoro. Será, portanto, a partir de jogos e experimentação do mundo sonoro que a criança construirá um ponto de partida e estruturará sua percepção.

A relação gesto e fala

Quando falamos, usamos não só a voz mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar por exemplo, uma pergunta, uma crítica, um elogio, etc.

Segundo McNeill (2000), o termo *gesto* necessita explicação. Segundo o autor, não temos *gesto* no singular, mas *gestos*, uma vez que existem diversos momentos em que precisamos distinguir movimentos corriqueiramente nomeados de gestos. O autor dá continuidade à categorização dos gestos conhecida como “contínuo de Kendon” (KENDON, 1982) onde a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a(s) língua(s) de sinais formam este contínuo.

A *gesticulação* caracteriza-se por gestos posturo-mimo-gestuais que refletem as marcas da comunidade de fala e o estilo de cada sujeito. *Pantomima* são gestos que “simulam” ações ou personagens executando ações. É a representação de um ato individual, tem um caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de microações. Os gestos *emblemáticos* são gestos convencionais, determinados culturalmente, como por exemplo, o gesto de “OK” e, a *língua de sinais* é um sistema linguístico próprio de uma comunidade, como por exemplo, a LSQ, como língua de sinais da comunidade surda do Québec ou a LIBRAS, no caso do Brasil.

Kendon (1982) organiza seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala, sendo: a relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme Tabela 1.

Tabela 1

	Gesticulação	Pantomimia	Emblemáticos	Língua de Sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: McNeill (2000).

⁵ O gesto de *apontar* surge a partir de pré-requisitos motores e cognitivos e facilita os processos de simbolização. Esse gesto representa uma condição necessária para a construção da linguagem, pois ele dá à criança a possibilidade de designar um objeto a partir da atenção partilhada e troca interativa com o adulto (MATHIOT, LEROY, LIMOUSIN e MORGENSTERN, 2009; LEROY, MATHIOT e MORGENSTERN, 2009; MATHIOT, MORGESTERN, LEROY, 2009; MORGENSTERN, CAËT, BLONDEL, LIMOUSIN e LEROY-COLLOMBEL, 2010). O estudo desenvolvido

A leitura dos tipos de gestos dentro dos contínuos da esquerda para a direita revela que a presença obrigatória de fala diminui, a presença de propriedades linguísticas aumenta, os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados (Tab. 1).

Os pesquisadores da área de Aquisição da linguagem têm se interessado pela relação entre gesto e fala com o objetivo de compreender a passagem da criança de um estado de indiferenciação para uma aquisição gradual do sistema de regras da língua.

Segundo Bruner (1964, 1966a, 1966b, 1969), instrumento de representação, a linguagem é adquirida através da interação com adultos e é então que, durante a gênese da linguagem, as suas duas funções – representação e comunicação –, se encontram. Os diferentes estágios do desenvolvimento podem ser estudados a partir da análise da referência, ou seja, como a criança concebe que uma palavra ou um gesto é “representativo” de um elemento do meio ambiente. Bruner descreve três aspectos distintos da referência: designação, denominação e deixis.

A *designação*⁵ refere-se a processos gestuais, posturais e idiosincrasias vocais visando chamar a atenção de um parceiro para um dado objeto, uma ação, ou um estado. Ela aparece muito cedo (a partir de 4 meses e sobretudo aos 9 meses), durante as interações com a mãe. A criança partilha primeiramente a direção do olhar da mãe e inversamente a mãe segue o olhar da criança para observar o que ela vê. Através do que Bruner chamou de “rotinas de descoberta”, a criança adquire uma estrutura que lhe permite lidar com o espaço e de superar o egocentrismo. Este quadro é um precursor do “descentramento” (referência à Piaget). Estes episódios de partilha de ação comum (olha mas também balança, muda de lugar, etc.) acompanhada por uma marcação feita pelo adulto (por exemplo, ampliação do gesto ou vocalização) favorece a formação de categorias naturais. Essa conduta de designação evolui ao longo do tempo, passando por várias transformações: descontextualização,

por Mathiot, Leroy, Limousin e Morgenstern (2009) junto a duas díades compostas por criança surda-adulto e criança ouvinte-adulto revela que o adulto se apoia em primeiro lugar na natureza e na posição do objeto apontado para interpretar as produções “apontar” (gesto + olhar + eventual produção vocal ou sinais) em contexto. Este estudo vem, assim como observado ao longo de nossa análise, nos lembrar que todo ato de comunicação deve ser interpretado dentro do contexto de produção, nos permitindo assim tomar consciência da dimensão multimodal da linguagem.

convencionalização, aumento da economia. O gesto surge da atividade específica: a convencionalização ocorre por uma dupla verificação visual entre os dois parceiros para garantir que eles estão de acordo sobre um referente comum. Ao término dessa etapa, surge a denominação.

A *denominação* refere-se ao desenvolvimento de itens lexicais que designam os acontecimentos extralinguísticos do universo comum à criança e ao adulto que cuida dela. A idéia de palavra ou “etiqueta” como uma ferramenta de referência se instala muito antes da linguagem oral.

Bruner define *deixis* como a utilização de características espaciais, temporais e interpessoais da situação como uma ferramenta para correferência. Existiria além de uma deixis linguística, uma dêixis “comportamental”, que se exprime pela marcação fonológica de certos elementos numa dada situação: vocalizações agudas durante a manipulação de objetos e mais graves durante as interações com a mãe; vocalizações diferentes quando a criança deseja alcançar um objeto que se encontra próximo ou mais distante, etc. Bruner questiona o problema da intencionalidade de tais variações na expressão vocal. A mãe responde por atos particulares que desempenham um papel no processo de convencionalização. Esta marcação fonológica apoiaria a passagem da dêixis extralinguística ou comportamental para deixis intralinguística.

Com estes três processos que se desenvolvem ao longo dos primeiros meses, a criança adquire, de acordo com Bruner, a capacidade de representar a realidade através da linguagem graças à interação com o seus interlocutores. Em sua teoria, Bruner não separa a gênese da comunicação da gênese da representação. Esta última, na evolução descrita acima, é sinônimo de “linguagem”. Bruner (1975a, 1975b e 1977) interpreta Vygotsky (1934) e considera o desenvolvimento da linguagem como uma forma de ação cooperativa.

Na perspectiva de Bruner, desde o nascimento, a criança está inserida num contexto comunicativo. Na sua relação com o parceiro adulto a criança aprende, gradualmente, formas de manifestar seus desejos e intenções e a compreender os desejos dos outros, mesmo antes de dominar as estruturas linguísticas. A visão de Bruner remete a um processo de continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e verbal, por meio do domínio, pela criança, das estruturas de ação e atenção conjunta, presentes nos esquemas interativos.

Todavia, apesar do pioneirismo, Bruner abandona uma hipótese interacionista forte em favor de uma visão facilitativa da interação na aprendizagem. Talvez por acreditar que a hipótese de uma continuidade estrutural não permitiria a reflexão sobre como a interação modifica e amplia os recursos da criança.

Para Lock (1980) a função do adulto não é explicitar as intenções comunicativas da criança, mas sim, inserir-se

num processo de espelhamento no outro. A ritualização do movimento até o gesto comunicativo seria resultante da atribuição, pelo adulto, de intenção e significado à atividade motora da criança.

Embora que as teorias da interação mostrem que a transmissão cultural passa por uma interação mútua que favorece o processo, o resultado final é que a criança “parece aprender” a partir da imitação das ações culturalmente apropriadas de seus interlocutores. Refutar a ideia de que a língua é algo a ser adquirido significa afirmar que o sujeito se constitui na/pela língua, isto é, que a língua não é algo exterior, passível de aquisição. Nesta perspectiva o que está em jogo é a inserção do(s) sujeito(s) na língua, no sistema. É aí que surge a questão da subjetividade.

De Lemos (1982) desloca a noção de comunicação e retoma a concepção saussureana da língua como sistema, permitindo inserir “a interpretação” como lugar da fala do adulto nos estudos aquisicionais. Neste sentido, o *outro* não é mais tomado enquanto individualidade, mas passa a ser concebido a partir da posição subjetiva, efeito de funcionamento linguístico-discursivo⁶, que lhe permite interpretar as produções da criança, colocando a criança – sua fala, gesto, olhar, movimento – num texto, ainda que o efeito dessa interpretação não seja previsível e se mostre apenas *a posteriori* – na fala, no gesto, na relação da criança com o “mundo dos objetos” (De Lemos, 1995: 24/25).

Em nossas pesquisas concebemos a língua enquanto trabalho, ou seja, como uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida interativamente pelos indivíduos de acordo com as práticas sociais. Ela é essencialmente heterogênea (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmica e suscetível a mudanças), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetida às condições de produção) e se materializa através de práticas discursivas multimodais.

Aliás, Bakhtin (1979) já postulava que não se pode considerar a língua como um conjunto de palavras e regras, mas como um conjunto de enunciados na relação de um *eu* para um *outro*. Quanto a isso, repetindo, a língua será aqui vista no seu contexto comunicativo e não no isolamento das formas como se essas funcionassem autonomamente. Língua é aqui tomada como um *conjunto sistemático de práticas sociais, interativas e cognitivas*, e não como um sistema de signos regido por regras.

Método

Nosso corpus foi coletado junto a uma criança canadense originária do Québec aos 2 anos e 4 meses e 14 dias e uma fonoaudióloga canadense. Ela foi implantada

⁶ Para a autora (1995) língua e discurso são indissociáveis, pois não se pode pensar o texto - o diálogo - como um domínio de estratificação além da sentença (unidade da língua).

bilateralmente com *Nucleus Freedom* (primeiro implante aos 8 meses e 2 dias e o segundo implante aos 1 ano, 3 meses 12 dias).

As gravações em vídeo⁷ foram realizadas em uma sala de terapia do Programa Criança do Institut Raymond-Dewar (IRD) em Montreal. O vídeo – produzido como parte de uma de nossas pesquisas sobre o papel da prosódia e dos atos posturo-mimo-gestuais na aquisição do francês do Québec pela criança implantada coclear pré-lingual, – constitui o primeiro corpus deste tipo. As filmagens foram transcritas foneticamente, tendo como suporte o programa CHAT do CHILDES.⁸ Uma transcrição codificada sistemática dos eventos, das vocalizações e dos gestos que acompanham o que é dito foi efetuada a fim de associar as produções ao contexto.

Para facilitar a leitura neste artigo, apresentaremos uma transcrição ortográfica dos dados. A disposição das “falas” em colunas, lado a lado, permite observar o desenrolar das trocas interativas simultaneamente. Os comportamentos manifestados pelos dois parceiros são transcritos na mesma linha e indicam uma simultaneidade de ações; quando transcritos em linhas diferentes, indicam que foram produzidos sequencialmente.

Na primeira linha, discriminamos o fragmento analisado, a idade da criança e a data da gravação. Para facilitar a compreensão da leitura escrita de uma atividade oral, como é o diálogo terapeuta-criança, numeramos as trocas e as denominamos de turnos. Assim sendo, dividimos a transcrição em cinco colunas: turno, descrição, imagem, terapeuta, criança. A primeira coluna refere-se ao turno de fala; a segunda, a uma descrição geral da situação interativa e às ações vocais e/ou não verbais dos sujeitos; a terceira traz uma imagem do vídeo na qual podem ser observadas a posição e as ações de cada um dos participantes da interação, bem como os objetos envolvidos na interação (brinquedos, por exemplo). As produções vocais da terapeuta são apresentadas na quarta coluna e as da criança na quinta.

Optamos por uma postura de análise descritiva e interpretativa ao invés de explicativa. Esse posicionamento tem a vantagem de não marginalizar práticas de linguagem que não coincidem com as estruturas esperadas ou que se distanciam significativamente, especialmente quando se trata de uma linguagem patológica e/ou linguagem da criança.

⁷ O responsável legal da criança e a fonoaudióloga assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, autorizando a realização, a divulgação desta pesquisa e seus resultados assim como a liberação dos direitos de imagem (cf. protocolo de aprovação da Comissão de Ética do Centro de Pesquisa em Readaptação de Montreal – CRIR – N° CRIR-552-0910). As filmagens foram realizadas no Instituto Raymond-Dewar em Montreal (Canadá).

⁸ O *Child Language Data Exchange System* é um banco de dados informatizado disponível na internet, no site <http://childes.psy.cmu.edu/>. Ele é utilizado por pesquisadores do mundo inteiro que trabalham em ciências da linguagem – normalidade e patologia. Além do banco de dados, encontra-se no site o *software* CLAN.

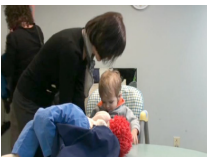



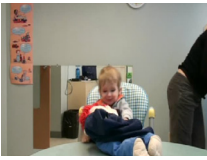

Resultados e discussão

De acordo com Bakhtin (1979: 301),

os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais.

Vejam os exemplos a seguir:

- ▶ Entram na sala de terapia a criança, a terapeuta e a mãe. Uma mesa redonda com duas cadeiras e uma cadeira infantil encontram-se no centro da sala. Sobre a mesa, uma boneca-marionete está à disposição dos interlocutores (Fragmento 1).

FRAGMENTO 1		2 anos 4 meses e 14 dias	17 de janeiro de 2011	
Turno	Descrição	Imagem	Terapeuta	Criança
34	A terapeuta prende o cinto da criança. A criança acompanha a ação da terapeuta com o olhar.		<i>Je vais t'attacher? C'est mieux hein, pour [ne] pas tomber. Eu vou te prender? É melhor né, pra não cair.</i>	
35	A criança olha para a boneca sobre a mesa.			
36	A terapeuta termina de prender o cinto da criança, fala, aproxima a criança da mesa e afasta-se. A criança inclina-se e estende os braços em direção da boneca.		<i>Boum ! Sur le nez ! Bum ! sobre o nariz!</i>	
37	A criança aproxima a boneca do seu rosto e verbaliza.			<i>Um, poum, nez! Um, pum, nariz!</i>
38	Criança vira a boneca de barriga para baixo e verbaliza.			<i>U et et dodo. U e e mimi.</i>
39	A terapeuta se vira e olha para a criança e para a boneca. A criança toca na boneca deitada de bruços.		<i>Ah ! Il fait dodo ? C'est vrai ? Ah! Ele dorme ? É mesmo ?</i>	

► **Primeiros minutos de gravação.** A terapeuta senta a criança na cadeirinha e prende o cinto de segurança, narrando os seus atos ao mesmo tempo em que os realiza [34]. A criança acompanha as produções da terapeuta – gesto e fala – com o olhar [34]. Ela dirige rapidamente o olhar para a boneca sobre a mesa e volta a observar os atos de sua interlocutora [35]. A terapeuta termina de prender o cinto da criança e lhe diz “*Boum!* [onomatopeia empregada para *queda*] *sur le nez!* [que significa em português: *sobre o nariz*]”. Em seguida ela aproxima a cadeira da criança da mesa e se afasta [36]. A criança se inclina sobre a mesa e estende os braços na direção da boneca. Ela pega a boneca entre as mãos e a aproxima do rosto, encosta o nariz da boneca no seu nariz e verbaliza “*Hum, poum* [onomatopeia], *nez* [que significa em português: *nariz*] [37].

Observamos, nesses primeiros momentos de gravação, que o olhar pode ser interpretado como sendo uma base para o estabelecimento da comunicação. Ele coloca de certa forma a gestualidade e a oralidade em um texto. Não apenas as formas dinâmicas empregadas pela terapeuta – *ação-gesto + onomatopeia-oralidade* – podem ser interpretadas como um ato de fala, mas igualmente as da criança.

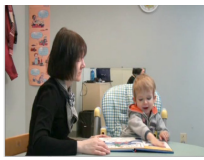
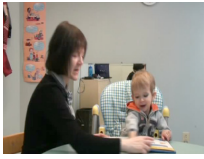

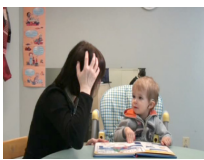
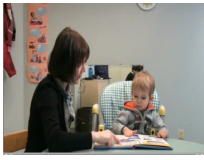
► Em seguida, a criança vira a boneca, deita a boneca sobre a mesa e verbaliza [38]. A produção voco-gestual da criança é marcada por uma forma de intencionalidade, o que lhe confere o status de enunciado, de ato semiótico. Entretanto, nesse momento a terapeuta se encontra de costas para a criança. A verbalização da criança, estranhamente familiar, interpela a terapeuta: o que ela diz? do que ela está falando? Essa verbalização provoca uma reação: a terapeuta se vira para a criança, olha para ela e em seguida para a boneca deitada sobre o ventre e, empregando um tom interrogativo, pergunta à criança, retomando a sua produção vocal “*Ah! Ele dorme? É mesmo?*” [39].

Mas por quê? Todo ato de linguagem implica uma semiose. Nesse sentido, a produção da criança é um ato e, enquanto ato, o seu efeito é o estabelecimento de uma relação de pressuposição recíproca entre a forma de expressão e de conteúdo – ou entre o significante e o significado – produzindo signos. A semelhança entre a língua padrão e o enunciado da criança guia o adulto, em um nível intuitivo, à busca de semelhanças e diferenças, o que define o primeiro passo de uma abordagem comparativa. O ato de o adulto atribuir significado à verbalização da criança encontra aqui algumas limitações no nível da substância da expressão oral, o que leva o adulto a colocar em prática procedimentos destinados a reconstituir um *continuum* discursivo, anterior à manifestação do discurso, de uma dada semiótica. O efeito de sentido produzido pela interpretação do enunciado (voco-gestual da criança relacionado à

posição da boneca – deitada sobre o ventre) da criança pelo adulto coloca a produção da criança em um texto, o que lhe confere uma base gramatical, semântica e textual.

Esse exemplo nos mostra que a interatividade é uma característica da língua que se dá na fala com marcas próprias para efeitos de sentido. Ele revela o caráter multimodal do diálogo,⁹ uma vez que este é significado e sustentado a partir da matriz gesto e fala. Essa forma mais comum da realização interpessoal na oralidade – o diálogo – é *um* dos modos de produção textual.




O fragmento (2) a seguir apresenta uma situação de atenção mútua em torno do objeto “livro infantil”.

FRAGMENTO 2		2 anos 4 meses e 14 dias		17 de janeiro de 2011	
Turno	Descrição	Imagem	Terapeuta	Criança	
502	Criança passa a mão sobre uma imagem do livro, ao mesmo tempo em que verbaliza. A terapeuta observa.			Ebain. Ebain.	
503	A terapeuta aponta para a imagem e fala ao mesmo tempo. A criança verbaliza e passa a mão sobre a imagem simultaneamente.		<i>Prendre son bain...</i> Tomar seu banho...	Ebain. Ebain.	
504	A terapeuta olha para uma figura, aponta para uma imagem e faz uma pergunta à criança. A criança olha para a imagem e põe a mão direita sobre a imagem em questão.		<i>Oh, regarde ! ce qu'elle fait là, la maman?</i> O, olha ! o que ela está fazendo, a mamãe?		
505	Olhando para a criança, a terapeuta passa a mão sobre os seus cabelos. A criança olha para a terapeuta.		<i>Elle lave les cheveux, hein.</i> Ela lava os cabelos, né.		
506	A terapeuta olha para a imagem, aponta e fala ao mesmo tempo. A criança olha para a imagem.		<i>[Il] va être tout propre Caillou. Pareil comme maman, han ? quand elle lave tes cheveux, hein ?</i> [Ele] vai ficar todo limpo Caillou. Igual a mamãe, né ? quando ela lava teus cabelos, né ?		

(continua)

⁹ Concebido por Bakhtin (1979:216) como gênero primário: “os gêneros primários do discurso se constituíram em torno de uma comunicação verbal espontânea”.

(continuação)

FRAGMENTO 2		2 anos 4 meses e 14 dias		17 de janeiro de 2011	
Turno	Descrição	Imagem	Terapeuta	Criança	
507	A criança olha para a sua mãe. Olhando para a criança, a terapeuta passa a mão nos seus cabelos.				
508	A criança olha para o livro e em seguida vocaliza para a terapeuta. A terapeuta olha para a criança.			Oui. E.	
509	A terapeuta vira a página e fala ao mesmo tempo. A criança põe a mão sobre a página, acompanhando o gesto e a fala da terapeuta.		C'est pareil. É igual.		

No fragmento acima observamos a criança como aquele que inicia a interlocução. Ela estende o braço direito e passa a mão, palma voltada para baixo sobre o livro, mostrando a página e a imagem em questão, vocalizando ao mesmo tempo [502]. O seu ato é interpretado como convite feito à terapeuta para partilhar a “leitura” do livro infantil. A terapeuta olha o objeto destacado pela criança, interpreta seu ato voco-gestual e retoma sua produção [503]. Esse jogo triangular, no qual estão em cena a terapeuta, a criança e o objeto, é instaurado dentro de uma matriz multimodal de atenção conjunta.

O gesto da criança – visto por nós como dêitico – não é uma atividade meramente “decorativa” em relação à fala, mas uma atividade de estruturação que torna mais fácil, em termos de habilidades cognitivas, o planejamento discursivo. Do ponto de vista interativo, ele materializa o gênero *narração de histórias*, uma vez que, segundo Bakhtin (1979: 279), “os gêneros não são criados a cada vez pelos falantes, mas são transmitidos sócio-historicamente”, de forma que a criança não cria a narração de histórias, mas o atualiza na sua prática discursiva.

Observemos o desenrolar do fragmento analisado.

- A terapeuta olha para uma figura, aponta para uma imagem e faz uma pergunta à criança relacionada à imagem por ela selecionada [504]. Essa “âncora” gestual – apontar – utilizada pela terapeuta é acompanhada pelo olhar e uma ação da criança: ela põe a mão direita sobre a imagem-tema [504]: é sobre essa imagem que “falamos”. Olhando para a criança, a terapeuta passa a mão sobre os seus cabelos e fala ao mesmo tempo: *ela lava os cabelos, né* [505]. A terapeuta organiza e associa

assim gestualidade corporal e vocal, transformando-as em enunciações simbólicas. A criança olha em seguida para a sua interlocutora. A terapeuta olha para a imagem, aponta e fala ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação entre o personagem do livro (Caillou), uma atividade de rotina da criança (o banho) e sua mãe – que lhe dá banho todos os dias [506]. A criança olha para a imagem-tema e, em seguida, olha para a sua mãe, que se encontra sentada numa cadeira ao seu lado esquerdo. Olhando para a criança, a terapeuta passa a mão nos seus cabelos [507]. A criança olha novamente para o livro e, em seguida, vocaliza em tom afirmativo “é”, concordando, assim, com a sua interlocutora [508]. A terapeuta olha para a criança e falando ao mesmo tempo, vira a página do livro. Com a mão sobre a página, a criança acompanha o gesto e a fala da terapeuta [509].

Como podemos observar, a fala é uma forma de produção textual interativa por excelência e por isso exige cooperação e envolvimento direto. Entre os aspectos importantes para contemplar a fala estão, como podemos observar, o *tempo* e o *espaço*: ambos organizam a estrutura dêitica.

Todavia, vale salientar que a produção acontece em tempo *real*. E ligado a esse aspecto crucial do tempo, há também a presença física dos interlocutores, a qualidade da voz que, produzindo o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.). Estes, associados à gestualidade, mímica, olhares e movimentos corporais atuam como recursos simbólicos significativos para efeitos de sentido.

Conclusão

Como podemos observar ao longo da leitura dos fragmentos analisados, a relação de comunicação ocorre dentro de um sistema semiótico – complexo e heterogêneo –, com inter-relações constantes entre o sentido das ações (em sentido geral) de cada interlocutor sobre o outro e as interpretações por elas provocadas. Os gêneros primários se estabelecem ao longo da história dialógica, a partir de um funcionamento linguístico multimodal em que gesto e fala, inseridos em cenas de atenção conjunta, formam o todo discursivo. Nessa perspectiva, é a partir da relação entre *gesto e fala* como matriz de significação que o discurso se organiza. Os interlocutores estão confrontados com a necessidade de interpretar a interpretação do outro. *Interpretar a interpretação* implica uma participação ativa na situação de interlocução.

Diferentemente das noções de emissor e receptor, postuladas pela Teoria da Informação, no quadro teórico bakhtiniano, o interlocutor (adulto/criança) se inscreve no texto não apenas no momento da recepção, mas no instante mesmo da produção textual. Ou seja, o interlocutor é constitutivo do próprio ato de produção de

linguagem; de certa forma, ele é co-autor do texto e não mero decodificador de mensagens.

Esta orientação teórica possibilita não apenas conceber a língua como prática discursiva multimodal, mas também compreender as relações entre o processo de aquisição da linguagem pela criança implantada e a terapia fonoaudiológica. O que vemos em ambos os casos é a inserção da criança na língua, dentro de um *continuum* de gêneros textuais.

Referências

- BAKHTIN, M. (1979). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BARON-COHEN, S. From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind, and its dysfunction. In: BARON-COEHN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Eds.). *Understanding other minds: perspectives from autism*. New York: Oxford University Press, 1993. p. 59-82.
- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. *Merryl Palmer Quarterly*, v. 21, n. 3, p. 205-226, 1975.
- BATES, E.; O'CONNELL, B.; SHORE, C. Language and communication in infancy. In: OSOFSKY, J. (Ed.). *Handbook of infant development*. 2. ed. New York: Wiley, 1987. p. 149-203.
- BIRDWHISTELL, R. L. *Introduction to kinesics: An annotation system for the analysis of body motion and gesture*. Washington, DC: Foreign Service Institute, U.S. Department of State, 1952.
- BOUVET, D. La dimension corporelle de la parole. *Semiotica*, v. 13, p. 1-30, 2001.
- BRUNER, J. S. The course of cognitive growth. *AmerPshych*, v. 19, p. 1-15; aussi in: ANGLIN, J. (Ed.). *Beyond the information given*. Londres: George Allen and Unwin, 1964. p. 325-351.
- BRUNER, J. S. The growth of representational processes in childhood. In: ANGLIN, J. (Ed.). *Beyond the information given*. Londres: George Allen and Unwin, 1966a. p. 312-324.
- BRUNER, J. S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966b.
- BRUNER, J. S. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1969.
- BRUNER, J. S. The ontogenesis of speech acts. *JChLang*, v. 2, p. 1-19, 1975a.
- BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, v. 3, p. 255-287, 1975b.
- BRUNER, J. S. Early social interaction and language acquisition. In: SCHAFFER, H. R. (Ed.). *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press, 1977. p. 271-289.
- CALBRIS, G. *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris: Editions du CNRS, 2003.
- CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.
- CONDON, W. S.; OGSTON, W. D. A segmentation of behavior. *Journal of Psychiatric research*, v. 5, p. 221-235, 1967.
- CONDON, W. S.; OGSTON, W. D. Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns. *Journal of Nervous and Mental Disease*, v. 143, p. 338-347, 1966.
- COSNIER, J.; BROSSARD, A. *La communication non-verbale*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1984.
- DAUMAN, R. Implants cochléaires chez l'adulte et l'enfant. In: *Encyclopédie Médico-chirurgicale Oto-rhino-laryngologie*, 20-185-d-10, 1998.
- DE LEMOS, C. T. G. Interactional processes and the child's construction of language. In: DEUTSCH, W. (Org.). *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1982.
- DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, n. 4, 1995.
- DORE, J. Conversational acts and the acquisition of language. In: OSCH, E.; SHIEFFELIN, B. B. (Eds.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. p. 339-361.
- KENDON, A. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. R. (Ed.). *The relationship of verbal and nonverbal communication*. The Hague: Mouton, 1980. p. 207-227.
- KENDON, A. Some relationships between body motion and speech: an analysis of an example. In: SIEGMAN, A. & POPE, B. (Ed.). *Studies in dyadic communication*. New York: Pergamon Press, 1972.
- KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- KENDON, A. The Study of Gesture: someremarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, p. 45-62, 1982.
- LEROY, M.; MATHIOT, E.; Morgestern, A. Pointing gestures, vocalizations and gaze: two case studies. In: ZLATEV, J.; FALCK, M. J.; LUNDMARK, C.; ANDRÉN, M. (Ed.). *Studies in language and cognition*. 2009. p. 261-275.
- LOCK, A. *The guided reinvention of language*. London: Academic Press, 1980.
- MATHIOT, E.; MORGENSTERN, A.; LEROY, M. Gestes, mots et regards chez l'enfant entre 9 et 24 mois: l'exemple du pointage. In: MAILLARD, C. (Ed.). *Le développement prélinguistique*. Cortil-Wodon: Editions EME-Proximités Logopédie, 2009.
- MATHIOT, E.; LEROY, M.; LIMOUSIN, F.; MORGENSTERN, A. Premiers pointages chez l'enfant entendant et l'enfant sourd-signe: deux suivis longitudinaux entre 7 mois et 1 an 7 mois. *AILE-LIA*, v. 1, n. 1, p. 141-168, 2009.
- MCNEILL, D. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.
- MORGENSTERN, A.; CAËT, S.; BLONDEL, M.; LIMOUSIN, F.; LEROY-COLLOMBEL, M. From gesture to sign and from gesture to word: pointing in deaf and hearing children. *Gesture*, v. 10, n. 2-3, p. 172-202, 2010.
- MUNHOZ, M. S. L. et al. *Audiologia clinica*. São Paulo: Atheneu, 2000.
- POYATOS, F. *Advances in nonverbal communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- SCHEFLEN, A. E. The significance of posture in communication system. *Psychiatry*, v. 27, p. 316-331, 1964.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Moscou: Stosekgiz; Cambridge: MIT Press, 1934. [tr.ang]

Recebido: 19 de julho de 2012
Aprovado: 11 de outubro de 2012
Contato: teixeiracarneiro@hotmail.com